

Éducation physique et éducation informelle à l'école

ÉRIC DUGAS

UFR Sciences et Techniques des Activités Physiques et sportives

Université René Descartes-Paris V

1, rue Lacretelle – 75015 - Paris

Groupe d'Étude Pour l'Europe de la Culture et de la Solidarité, axe 5, "Motricités, Cultures, Sociétés"

L'éducation physique et sportive est une discipline qui s'appuie sur l'ensemble des pratiques physiques. Pour se fondre dans le moule du système éducatif français, elle s'est dotée, chemin faisant, des mêmes caractéristiques institutionnelles que les autres disciplines : des programmes officiels, une évaluation certificative des conduites motrices engagées par les élèves et une mise en œuvre pédagogique et didactique soumise à des normes éducatives explicites.

Dans ce contexte, les activités physiques sont considérées comme des supports ou des moyens pour parvenir aux objectifs visés. Par ailleurs, elles permettent d'offrir une grande variété de situations ludomotrices que l'on peut regrouper en différentes familles de jeux sportifs. En effet, en s'appuyant sur les définitions opérationnelles du sociologue Pierre Parlebas (1999), nous pouvons dénombrer au moins quatre catégories : en premier lieu, les "sports" qui correspondent à des pratiques codifiées sous forme de compétition et soumises à un règlement institutionnel sous la tutelle d'instances internationales (football, athlétisme, natation, judo, etc.) ; d'autre part, des "quasi-sports" qui sont aussi des pratiques motrices institutionnelles mais qui ne possèdent qu'un rayonnement local ou national (longue paume, jeux écossais, joutes girondines, etc.). D'autres activités sont désignées comme étant des "jeux traditionnels" (Marchal 1992) : ce sont des jeux sportifs non institutionnels enracinés dans une longue tradition culturelle et à fort ancrage régional (la balle aux chasseurs, la thèque, les barres, etc.). Enfin, nous observons une dernière catégorie d'activités ludomotrices : les "quasi-jeux". Ils sont pratiqués de façon informelle, sans compétition, ni règle pré-établie (le jogging, le raft, le roller-patin, etc.).

Devant ce foisonnement de jeux sportifs, nous pouvons nous demander sur quelles familles reposent les orientations de l'institution scolaire et de ses

enseignants. Toutes les enquêtes effectuées à ce sujet (Bessy 1991, Durali, Geay, Perriot & Rolan 2002) révèlent de façon convergente et sans aucune ambiguïté que le choix des pratiques physiques privilégie le sport. Les quasi-sports et les jeux traditionnels sont relégués au second plan et ne trouvent grâce qu'à l'école élémentaire. En éducation physique, la famille du sport domine donc toutes les autres, essentiellement sur deux plans intimement liés : celui du temps de pratique consacré à ces activités et celui de l'institution qui leur confère un étonnant, mais pas surprenant couronnement ludomoteur. En effet, de nombreux spécialistes de l'éducation physique évoquent la suprématie du sport au détriment du jeu. Pour l'un d'entre eux (During 1993), l'histoire des jeux sportifs révèle notamment l'avènement du sport et rejette dans l'ombre les jeux traditionnels. En substance, cette évolution s'est caractérisée par des idées, des techniques et par une évolution économique et sociale. Par exemple, des termes tels que la concurrence, le progrès, la technique ou encore le dépassement de soi, marquent aussi bien l'évolution du monde du travail que celle de l'univers sportif. Autrement dit, le sport est le reflet de la société actuelle et son statut magnifié place le jeu à l'arrière-plan de la scène éducative.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur le traitement pédagogique et didactique insufflé par les enseignants à ces pratiques motrices formelles. Autrement dit, une activité motrice institutionnellement codifiée est-elle vouée à subir une intervention formelle de l'enseignant afin d'engendrer des progrès moteurs significatifs ? En effet, l'intervention didactique joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage moteur d'un élève pratiquant des activités physiques. Ainsi, le choix du type d'intervention doit être judicieux afin d'obtenir des transformations motrices souhaitées.

Certes, il est convenu et reconnu qu'une démarche didactique appuyée de la part du professeur d'éducation physique et sportive facilite l'apprentissage moteur des pratiquants : dans une situation d'enseignement, l'intervention explicite de l'enseignant vise à influencer les conduites motrices des apprenants afin d'atteindre les objectifs fixés. Les effets recherchés, en fonction des normes éducatives, provoquent généralement une transformation de ces conduites. Tout au long d'un apprentissage, les comportements des élèves changent, se façonnent et évoluent continuellement. Ainsi, l'apprentissage moteur peut être défini comme "un ensemble d'opérations associées à la pratique ou l'expérience, qui conduisent à des changements relativement permanents des compétences pour la performance des habiletés motrices" (Schmidt 1993, 169). En somme, tout apprentissage est une succession de transformations qui conduisent l'apprenant à progresser sans cesse. D'ailleurs, toute mise en œuvre didactique et pédagogique recherche cette influence positive afin de développer l'adaptation motrice des sujets agissants. De fait, l'enseignant doit choisir et programmer des activités pertinentes, adopter une

intervention pédagogique adéquate et organiser l'aménagement matériel de la tâche proposée. Il est évident que l'imbrication de tous ces paramètres offre de multiples choix pédagogiques à l'enseignant. Or, ces options ne semblent s'inscrire qu'au sein d'une éducation formelle, c'est-à-dire essentiellement dans le cas d'un apprentissage formel où seule l'intervention de l'enseignant garantirait la progression motrice des élèves.

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, 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?

Les expériences en éducation physique et sportive

Pour répondre à ces interrogations, nous avons mené une recherche qui tente de se prononcer sur la réalité de certains effets d'apprentissage dans les séances d'éducation physique à l'école élémentaire. Notre étude se fonde sur une démarche expérimentale de terrain, qui permet de comparer, grâce à des groupes-contrôles, les progrès moteurs des participants dans différentes situations motrices. Ainsi, nous avons testé le rôle de l'intervention de l'enseignant en évaluant les effets de deux modalités, la pédagogie ludique et la pédagogie signifiante, deux pratiques d'intervention normative contrastées qui recherchent une influence sur les élèves.

Dans la pédagogie ludique, l'apprentissage est informel, c'est-à-dire que l'enseignant encourage une pratique ludique dépourvue d'apprentissages didactiques. Il intervient essentiellement pour assurer la participation active des élèves, un climat relationnel serein et le bon déroulement des séances (respect des règles et d'autrui). En somme, il n'existe pas d'intervention formelle de l'enseignant. Dans l'apprentissage du football, par exemple, l'enseignant laisse agir les enfants dans la réalité des matchs, sans morceler l'activité physique par des exercices didactiques.

À l'opposé, dans la pédagogie signifiante, l'apprentissage est formel car l'enseignant intervient de façon soutenue et normative afin d'entraîner des progrès moteurs. La pédagogie employée recherche alors une attitude réflexive sur les conduites motrices engagées. Dans ce contexte, les enfants et les enseignants tentent de réfléchir ensemble au moyen d'être le plus efficaces possible dans les actions individuelles et collectives. Cette pédagogie signifiante ou de compréhension cherche à améliorer les principes moteurs engagés dans les

tâches de l'expérience. Lors d'un match de football, par exemple, si les élèves ne sont pas efficaces en situation offensive, le jeu est interrompu par l'enseignant afin de déceler avec les élèves les problèmes rencontrés (pas de démarquage, peu de tirs ou tirs trop éloignés du but adverse, etc.). Les élèves tentent ensuite de mettre en application sur le terrain les solutions retenues.

Par ailleurs, la nature des tâches à effectuer dans ce contexte éducatif, nous a conduit à mener deux expériences: d'une part, nous avons confronté des situations psychomotrices (athlétisme) au cours desquelles le pratiquant agit seul dans la tâche, à des situations sociomotrices (jeux traditionnels et sports collectifs) dans lesquelles l'individu est en interaction motrice opératoire avec autrui. D'autre part, nous avons comparé des situations standardisées à des situations changeantes (parcours d'obstacles chronométrés). Notons que certaines activités de l'expérience peuvent se pratiquer librement et commodément en dehors de toute institution sportive et sans l'intervention d'un entraîneur ou d'un éducateur. C'est le cas, notamment, des jeux traditionnels qui se déroulent dans l'environnement social familial en empruntant l'espace et le matériel usuels de la vie quotidienne. De plus, les parcours d'obstacles de la seconde expérience peuvent se pratiquer de façon similaire, spontanée et informelle dans les squares, les centres de loisirs ou encore sous forme d'activités de rue.

Les protocoles expérimentaux

L'expérimentation est fondée sur la comparaison de plusieurs groupes d'enfants effectuant différents types d'apprentissage. L'organisation des expériences respecte rigoureusement les principes méthodologiques nécessaires à la mise en place d'une telle expérimentation. En synthèse, nous avons tenté de constituer des groupes "équivalents" afin de les rendre comparables et éviter ainsi l'intervention de variables parasites telles que le niveau d'aisance motrice, l'âge, le sexe, les résultats scolaires et le niveau socioprofessionnel familial. Par ailleurs, l'évaluation de l'aisance motrice des sujets, dans les jeux traditionnels et les sports collectifs s'est réalisée à l'aide de grilles d'observation avec une notation sur un maximum de quarante points. L'évaluation des parcours d'obstacles consistait simplement à chronométrer les performances motrices des enfants. Les données ainsi recueillies, les résultats chiffrés sont traités selon des procédures statistiques adéquates (analyse de la variance et le "t" de Student qui permet de tester l'homogénéité des groupes de l'expérience). Dans notre recherche, le traitement statistique révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les dix groupes malgré la différence des moyennes relevées lors du pré-test. Ces groupes, constitués avant l'expérience, peuvent donc être considérés comme sensiblement équivalents et

comparables. En revanche, dans le post-test, les groupes se distinguent entre eux après une phase d'apprentissage. L'épreuve statistique du "t" de Student utilisée dans le cas d'échantillons appariés a permis de témoigner, pour chaque groupe d'enfants, de l'influence du type d'apprentissage réalisé et donc des progrès moteurs éventuellement réalisés. Ces expériences se sont effectuées dans des conditions matérielles identiques pour tous les groupes : c'est-à-dire dans un gymnase, en utilisant le même matériel et le même espace d'accomplissement. En ce qui concerne les modalités d'apprentissage, les consignes d'ordre pédagogique ont été distillées avec minutie aux enseignants afin d'assurer des interventions du même type.

L'expérience en situation sociomotrice : jeux et sports collectifs

TABLEAU I : PLAN EXPÉRIMENTAL EN SITUATION SOCIOMOTRICE
MISE EN ÉVIDENCE DE L'EFFET D'APPRENTISSAGE EN FONCTION DE LA NATURE DE LA TÂCHE EFFECTUÉE
ET DE LA MODALITÉ PÉDAGOGIQUE EMPLOYÉE. COMPARAISON DE HUIT GROUPES EXPÉRIMENTAUX
(A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2) AVEC DEUX GROUPES TÉMOINS (E1, E2)

		I semaine	4 semaines	I semaine		
		PHASES				
GROUPES		I (Pré-test) I Séance	II (Apprentissage) 8 séances	III (Post-test) I séance	Écart (Note sur 40 points)	Sens de l'effet d'apprentissage
Bloc expé- rimental A	A1 n=24	SCO 16,61	sports collectifs Pédagogie ludique	SCO 19,51	+2,90 (**)	+
	A2 n=24	SCO 17,88	sports collectifs Pédagogie signifiante	SCO 22,91	+5,03 (**)	+
Bloc expé- rimental B	B1 n=24	SCO 16,88	jeux traditionnels Pédagogie ludique	SCO 20,54	+3,67 (**)	+
	B2 n=24	SCO 18,11	jeux traditionnels Pédagogie signifiante	SCO 23,56	+5,45 (**)	+
Bloc expé- rimental C	C1 n=24	JT 16,60	jeux traditionnels Pédagogie ludique	JT 19,46	+2,86 (**)	+
	C2 n=24	JT 17,24	jeux traditionnels Pédagogie signifiante	JT 21,93	+4,69 (**)	+
Bloc expé- rimental D	D1 n=24	JT 20,74	sports collectifs Pédagogie signifiante	JT 23,70	+2,96 (**)	+
	D2 n=24	JT 16,70	sports collectifs Pédagogie signifiante	JT 21,24	+4,55 (**)	+
Bloc Témoin E	E1 n=24	SCO 14	athlétisme Pédagogie ludique	SCO 13,27	-0,73 (NS)	
	E2 n=24	JT 16,38	athlétisme Pédagogie ludique	JT 15,38	-1 (NS)	

SCO : sports collectifs - JT : jeux traditionnels par équipe - ** résultat significatif à 0.01 - NS résultat non significatif.

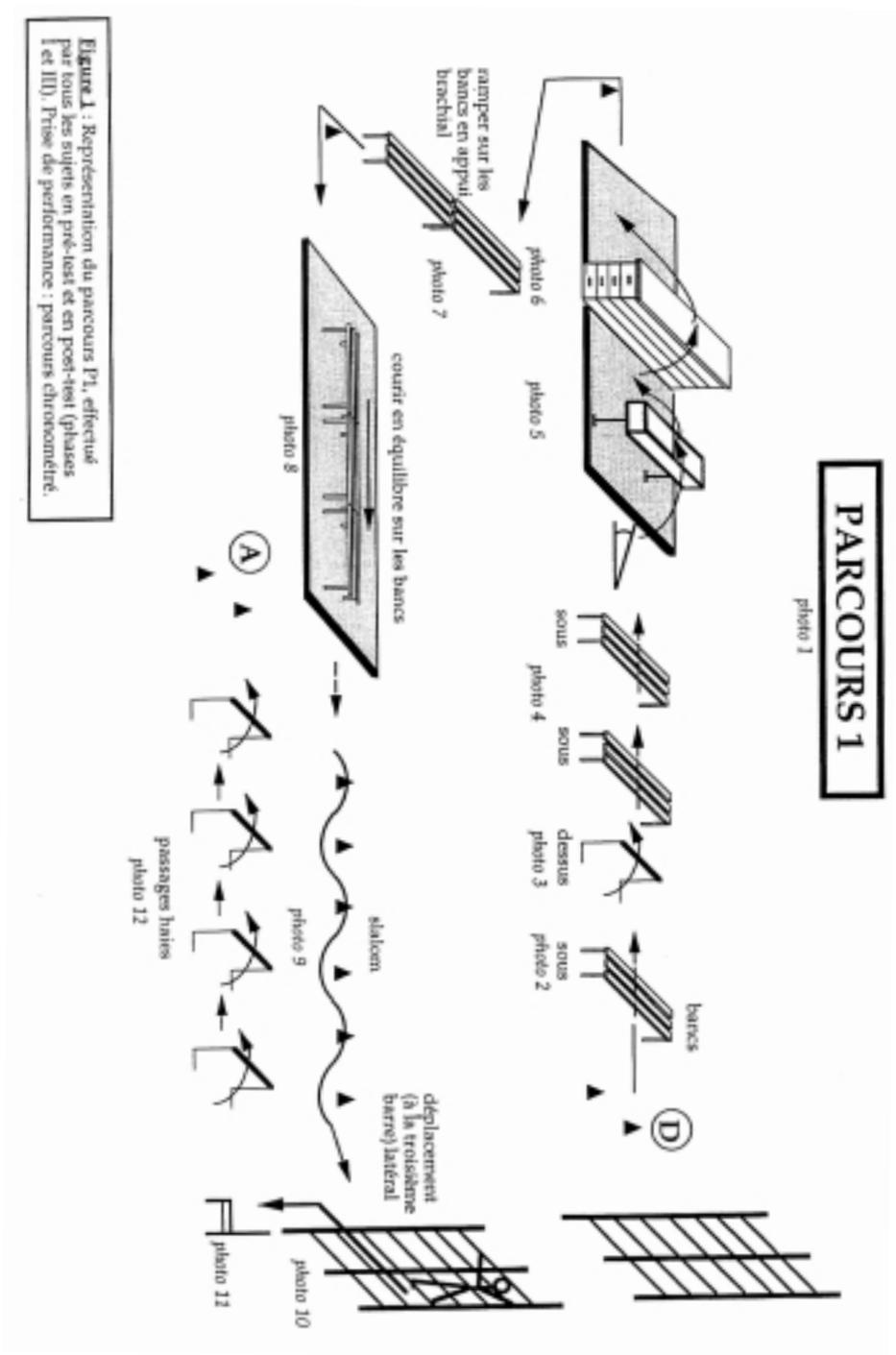


Figure 1 : Représentation du parcours P1, effectué par tous les sujets en pré-test et en post-test (phases I et II). Prise de performance : parcours chronométré.

Les dix classes de cours moyen ont été réparties en quatre blocs (A, B, C, D), constitués chacun de deux groupes expérimentaux, et en un bloc de deux groupes témoins (E).

- Le bloc A: Les groupes A1 et A2 pratiquent trois sports collectifs (handball, football et basket-ball) sur huit séances ainsi qu'en pré et post-tests. L'apprentissage moteur s'effectue selon deux modalités pédagogiques différentes (signifiante et ludique). Signalons qu'il en sera de même pour les trois autres blocs expérimentaux B, C, et D.
- Le bloc B: Les groupes B1 et B2 effectuent un cycle d'apprentissage de huit séances de jeux traditionnels collectifs dont on mesure les effets sur la pratique de sports collectifs.
- Le bloc C: Les groupes C1 et C2 pratiquent les huit jeux traditionnels dans l'apprentissage interpolé et trois d'entre eux dans les pré et post-tests (balle au capitaine, passe à dix et balle aux chasseurs).
- Le bloc D: Les groupes D1 et D2 effectuent un cycle de huit séances de sports collectifs dont on mesure les effets, sur la pratique de trois jeux traditionnels, comme dans le bloc expérimental précédent.
- Le bloc E (groupes E1 et E2): Les deux groupes effectuent un cycle d'athlétisme sur huit séances.

La comparaison des groupes-témoins avec les groupes expérimentaux permet d'évaluer l'influence de l'interaction motrice opératoire avec autrui dans la pratique de jeux sportifs collectifs, en fonction des deux modalités pédagogiques employées. En effet, en neutralisant la variable "dépendance énergétique" qui caractérise les activités d'athlétisme, la confrontation d'une pratique "en isolé", c'est-à-dire sans interaction opératoire avec autrui, avec des activités sollicitant la présence d'autrui, permettra la mise en évidence du facteur "interaction motrice" qui spécifie les jeux collectifs.

Les résultats révèlent que tous les groupes expérimentaux ont progressé de façon significative et ce quelles que soient la nature de la tâche motrice effectuée et la modalité pédagogique employée. Ainsi, en liaison avec notre problématique, les groupes expérimentaux qui sont soumis à un apprentissage informel améliorent sensiblement leurs réalisations motrices. Ces résultats sont constatés aussi bien au sein d'une même activité (groupes A1 et C1) que d'une activité à une autre (groupes B1 et D1). Comment interpréter de tels résultats qui sont loin d'être légitimés dans le système éducatif?

Tout d'abord, il ne faut pas considérer un élève qui pratique une activité physique comme un simple exécutant qui réagit aux consignes et aux prescriptions de l'enseignant. En d'autres termes, l'enfant doit être considéré comme une personne agissante et non pas comme une simple machine corporelle productrice d'habiletés motrices. En effet, toute activité physique mobilise les conduites motrices des pratiquants en sollicitant plus ou moins leurs ressources cognitives, relationnelles, affectives, expressives ou décision-

nelles. Ainsi, dans une situation motrice, lorsque l'élève agit, il prend de l'information sur le milieu humain ou physique qui l'entoure; il effectue des choix, prend des initiatives, adopte des stratégies et prend des décisions. En somme, il possède une activité interne et non moins intense qui lui permet aussi de s'adapter à la situation proposée, de réguler son état affectif et donc de s'épanouir sur le plan ludomoteur. Les enfants peuvent donc progresser sans avoir recours à une démarche didactique appuyée des situations d'apprentissage. Bien entendu, sans minimiser le rôle de l'enseignant, il est important de souligner l'apport non négligeable de la logique interne d'une activité dans l'accomplissement et le développement moteur du pratiquant. Autrement dit, c'est dans les structures de l'activité que les conduites motrices des individus se façonnent et donc se transforment. Comme le souligne fort justement Parlebas, lors d'une expérience analogue menée antérieurement (Parlebas & Dugas 1998), le maître du jeu n'est pas le maître, mais le jeu. De fait, nous pouvons suggérer qu'un individu qui agit est un individu qui apprend.

Cependant et de toute évidence, les effets positifs dus aux apprentissages sont amplement favorisés par l'emploi d'une pédagogie fondée sur une attitude réflexive des principes moteurs d'exécution, apprentissage formel. Le rôle de l'enseignant est donc un réel atout pour l'épanouissement moteur des élèves. Sa triple intervention dans la planification et l'organisation des séances d'éducation physique et sportive (EPS), avant, pendant et après l'apprentissage, permet d'accentuer les progrès moteurs des élèves.

En revanche, pour les groupes témoins E1 et E2, un apprentissage informel n'engendre pas de progrès moteurs. Dans notre expérience, les gains d'apprentissage de l'athlétisme dans la pratique de jeux sportifs collectifs sont nuls, voire négatifs (mais pas de façon significative). Ces résultats s'expliquent aisément par le fait qu'il existe une trop grande hétérogénéité entre ces deux types de pratiques. En effet, pour les blocs B et D, la transposition des conduites motrices d'une activité à une autre ne semble pas poser de problème. L'effet d'apprentissage est positif et réciproque entre les jeux et les sports: ce constat privilégie l'hypothèse selon laquelle des activités doivent comporter des principes d'action similaires pour réinvestir, de manière efficace, les conduites motrices d'une pratique à une autre. Nous pouvons remarquer au passage et de façon analogue à l'éducation informelle que les jeux traditionnels sont souvent dénigrés au profit des jeux institutionnels, c'est-à-dire, les sports. Dans cette perspective, Mahlo (1969) traduit bien la pensée actuelle de bon nombre de pédagogues et surtout de l'institution. En l'occurrence, il n'hésite pas à affirmer que le jeu sportif "est, dans le cadre de l'éducation de l'instruction physique, la forme de jeu supérieure, la forme la plus compliquée et la plus importante d'un point de vue social"; ou encore en évoquant les jeux traditionnels, "notre analyse envisage aussi leurs formes

préparatoires, les 'petits jeux' de l'enseignement sportif" (1969, 28). En substance, Mahlo postule "qu'en tant que moyens d'éducation relativement simples, ils permettent une bonne préparation aux jeux sportifs collectifs qui sont un moyen qualitativement supérieur de la formation et de l'éducation physiques" (1969, 149). Au regard de ces affirmations, nous observons que les jeux sont considérés d'autorité comme inférieurs aux sports collectifs et qu'ils ne sont, en fait, que des activités mineures essentiellement préparatoires à l'accomplissement de ces derniers.

Nos résultats témoignent au contraire d'une autre réalité. Parmi les activités choisies, jeux et sports montrent des traits communs de logique interne qui révèlent qu'ils appartiennent bien à un même domaine d'action tout en conservant leurs propres spécificités. En aucun cas, il s'agit de gratifier une catégorie de jeux collectifs aux dépens d'une autre.

Nous venons d'observer, dans les situations où il y existe une interaction instrumentale avec autrui, qu'un enfant peut apprendre indépendamment de l'intervention didactique de l'enseignant; mais en est-il de même dans des activités pratiquées "en isolé" dans leur espace d'accomplissement ?

À ce propos, la deuxième expérience que nous allons maintenant relater porte sur des parcours chronométrés jalonnés d'obstacles. De fait, les épreuves sportives standardisées utilisées habituellement en éducation physique ne sont pas représentées. Les conduites motrices ainsi engagées évitent les automatismes déjà acquis.

L'expérience en situation psychomotrice : le parcours d'obstacles

La recherche s'est déroulée sur six semaines et l'échantillonnage a été construit à partir de cent soixante-huit enfants de sept classes de cours moyen de la région parisienne (Dugas 2000). Dans ce contexte expérimental, nous avons confronté des situations standardisées (groupes A1 et A2) à des situations changeantes (groupes B1 et B2). Ces séances s'inscrivent dans le champ de la psychomotricité car les pratiquants effectuent les parcours d'obstacles en isolé c'est-à-dire sans interaction opératoire avec autrui. En fait, l'expérience veut déceler l'influence éventuelle de la nature des parcours et du type d'intervention pédagogique sur les conduites motrices des enfants dans les activités proposées.

Par ailleurs, la performance chronométrée permet d'apprécier, sans ambiguïté, le niveau de maîtrise de la tâche. Les parcours, jalonnés d'obstacles, ne présentent pas de réelles difficultés pour leur réalisation: ils sont constitués de matériels employés couramment en éducation physique et spor-

TABLEAU 2:
 RÉSULTATS DE TOUS LES GROUPES (MOYENNES EN SECONDES) DANS LE PRÉ-TEST ET LE POST-TEST
 (PARCOURS D'OBSTACLES P1)

Groupes	Tâche			Écart (en seconde)	Sens de l'effet d'apprentissage
	Prétest (P1) Phase I	Cycle d'apprentissage Phase II	Post-test (P1) Phase III		
Groupe Exp A1 (n=27)	56,11	P1 parcours répété Pédagogie ludique	47,60	8,51 (**)	+
Groupe Exp A2 (n=19)	57	P1 parcours répété Pédagogie signifiante	46,67	10,33 (**)	+
Groupe Exp B1 (n=20)	54,35	Parcours variés Pédagogie ludique	50,80	3,55 (**)	+
Groupe Exp B2 (n=25)	55,60	Parcours variés Pédagogie signifiante	49,24	6,36 (**)	+
Groupe Témoin C1 (n=16)	55,67	Entraînement foncier Pédagogie ludique	54,19	1,48 (NS)	
Groupe Témoin C2 (n=17)	55,53	Jeux sportifs collectifs Pédagogie ludique	54,71	0,82 (NS)	
Groupe Témoin C3 (n=21)	58,48	Jeux cognitifs Pédagogie ludique	55,67	2,81 (**)	+

** Résultat significatif à 0,01

NS Résultat non significatif

tive: bancs, chaises, tables, poutres, haies, plinth, cheval d'arçon, espaliers, etc. De plus, les enfants ont repéré le parcours visuellement en écoutant les consignes de franchissement. Chaque partie de parcours est signalisée clairement (plots de couleur, traçage fléché avec la craie pour les slaloms, cerceaux, ou foulards pour les prises et reprises d'appuis pour certains obstacles, etc.).

Enfin, le parcours choisi allie réflexion et action. La meilleure réalisation motrice correspond à une compréhension agie. On peut ainsi émettre l'hypothèse selon laquelle la pédagogie signifiante, donc l'apprentissage formel de la part de l'enseignant, engendrerait une plus grande adaptabilité motrice que la pédagogie ludique.

Les résultats montrent que de toute évidence, une éducation formelle fondée sur une attitude réflexive des principes moteurs d'exécution favorise la compréhension des structures perceptivo-motrices et la réalisation des conduites motrices des enfants. L'intervention active de l'enseignant se révèle être un facteur qui facilite considérablement la production des habiletés motrices surtout dans le cas d'un cycle d'apprentissage de parcours changeants. D'ailleurs, après le post-test, lorsque tous les groupes réalisent un nouveau parcours (P9) inconnu des enfants, seul le groupe B2, qui associe "parcours variés" et "apprentissage formel", enregistre une adaptabilité

PARCOURS 3

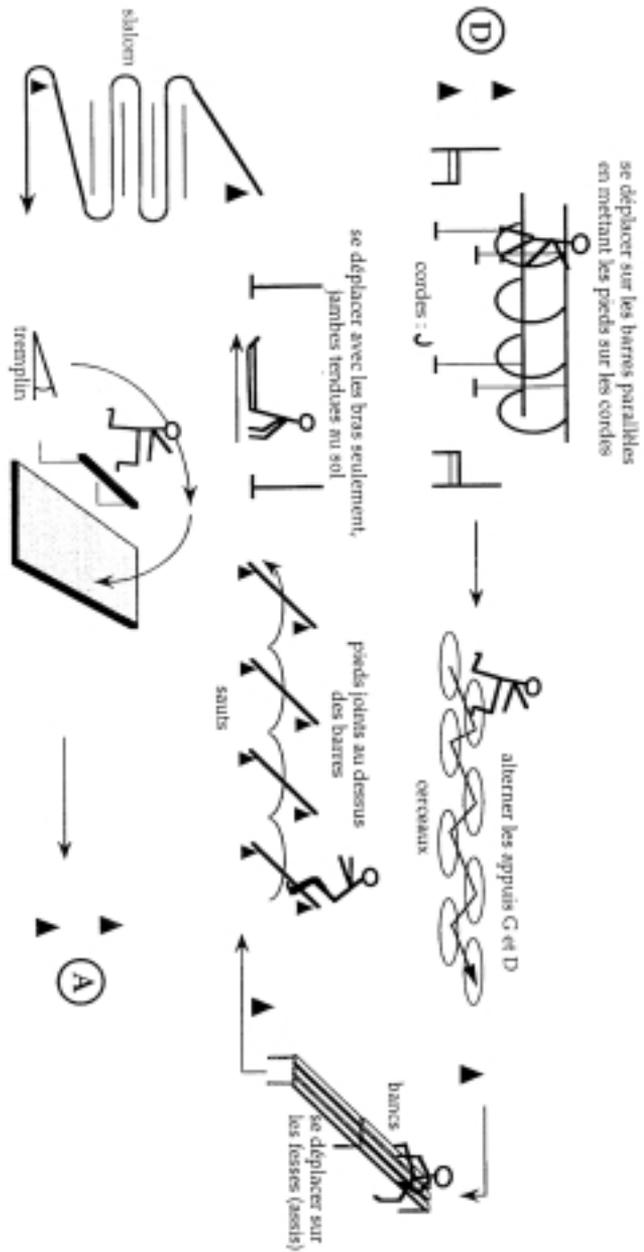


Figure 2 : Représentation du parcours P3, effectué dans la deuxième séance d'un cycle d'apprentissage par les sujets des groupes expérimentaux B1 et B2.

motrice significative, contrairement au groupe A2 (parcours répété). Ainsi, les résultats enregistrés montrent-ils l'importance d'une telle démarche dans le développement de l'adaptation et de l'adaptabilité motrices des enfants à condition que les situations d'apprentissage soient favorisantes. Les progrès moteurs sont d'autant plus favorisés par l'emploi d'une pédagogie signifiante que les situations sont variées et que les enfants se trouvent continuellement en situations-problèmes. L'ajustement perpétuel des comportements moteurs effectués avec une compréhension des principes moteurs d'exécution permettrait une meilleure adaptabilité motrice. La nature de la tâche et la modalité pédagogique seraient donc deux facteurs majeurs pour développer une adaptabilité motrice plus efficace.

Pendant, les résultats du tableau 2 révèlent d'autres constats fort intéressants et qui, de surcroît, semblent en conjonction avec ceux obtenus lors de l'expérience en situation de jeux collectifs: nous observons qu'une éducation informelle entraîne des effets d'apprentissage positifs dans la réalisation chronométrée d'un parcours d'obstacle. Ainsi, les faits sont compatibles avec l'interprétation selon laquelle l'intervention didactique précise et très structurée de l'enseignant auprès des élèves est très utile mais non indispensable aux progrès ludomoteurs. En effet, 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? L'élève, 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, le pratiquant peut améliorer ses capacités à détecter des informations pertinentes qui lui permettront de s'adapter aux contraintes de la situation. L'activité, en elle-même, est riche d'enseignement, sans recourir, de manière forte, à un enseignement particulier. Dans ce contexte, nous pouvons de nouveau suggérer que la logique interne d'une activité se révèle être un facteur important à prendre en considération dans les processus d'apprentissage. En effet, l'évolution de l'aisance motrice des pratiquants ne dépend pas obligatoirement de la mise en oeuvre didactique de l'enseignant. Les conduites motrices se transforment aussi dans la matrice de l'activité pratiquée. Autrement dit, en dehors de procédures didactiques précises, un apprentissage peut prendre naissance et se construire.

Conclusion

L'institution scolaire participe à l'éducation des futurs citoyens et les enseignants en sont les garants. Comme le soulignent les textes officiels le professeur est le "maître d'œuvre de l'organisation et du suivi de l'apprentissage" (BOEN n° 22, 29 mai 1997); autrement dit, il est le seul maître à bord et

notamment dans le choix des activités physiques et des démarches éducatives. Mais quel type d'intervention didactique influence réellement les réalisations motrices des élèves ?

Notre recherche, qui présente une expérimentation au sein de séances d'éducation physique et sportive en situation réelle de terrain, a tenté de mettre en évidence qu'en l'absence d'une démarche didactique particulière de l'enseignant, les enfants progressent. Faire jouer et agir dans la pertinence de la logique interne des activités pratiquées n'est pas dénué de tout intérêt éducatif. L'enfant n'agit et ne réagit pas comme un robot ; il agit plutôt dans sa totalité. Son action liée aux situations d'apprentissage fait appel à de nombreux facteurs associés aux ressources bio-mécaniques, énergétiques et informationnelles mais aussi à la motivation, aux représentations, aux décisions motrices ou encore aux relations socio-affectives. Dans cette complexité agissante et sans l'intervention appuyée de l'enseignant, l'enfant est amené à développer une intelligence motrice afin de favoriser la résolution des problèmes moteurs posée par la situation motrice proposée.

Par ailleurs, les résultats ont révélé que la nature de la tâche à effectuer influençait la réalisation des conduites motrices engagées. Les effets dus aux apprentissages moteurs sont donc très variés en fonction de chaque type de situation motrice pratiquée. De ce fait, l'étude des traits de logique interne des activités physiques peut donc se révéler d'une grande importance dans les processus d'apprentissage.

Ces résultats expérimentaux ne reflètent qu'une réalité singulière d'une discipline scolaire donnée. Néanmoins, nous pouvons aussi suggérer qu'une éducation informelle s'inscrit implicitement dans les actions de la vie quotidienne (aller au cinéma, lire un ouvrage, écouter la radio, se servir d'un ordinateur ou encore communiquer avec autrui, etc.) : apprendre n'est pas l'apanage d'une éducation formelle ou normative. C'est dans la pertinence de "l'agir" que se crée "l'apprendre". Par ailleurs, si notre société actuelle est standardisée et uniformisée dans ses savoirs, savoir-faire et savoir être, elle devrait davantage prendre en considération l'activité interne et spécifique de l'individu agissant ; il serait alors de bon ton et fécond d'apprendre au sein d'une vie pleine d'éducation, mais avec une éducation pleine de vie.

Bibliographie

- BESSY O. 1991 "Nouvelles pratiques, sports de base ?" *Revue EPS*, 227, 75-79
DUGAS E. 2000 "Avantage à la variété ; à propos du transfert d'apprentissage", *CRAP Les Cahiers Pédagogiques*, 381, 60-62
DURALI S., GEAY S., PERRIOT C. & ROLAN H. 2002, "La réalité des pratiques en EPS" *Revue EPS*, 296, 35-38
DURING B. 1993 *Des jeux aux sports*, Paris, Vigot

- MAHLO F. 1969 *L'acte tactique en jeu*, Paris, Vigot
- MARCHAL J.-C. 1992 *Jeux traditionnels et jeux sportifs*, Paris, Vigot
- MEIRIEU P. 1997 *Apprendre... Oui, mais comment?*, 16^e tirage, Paris, ESF
- PARLEBAS P. 1999 *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*, Paris, INSEP-Publications
- PARLEBAS P., DUGAS E. 1998 "Transfert d'apprentissage et domaines d'action motrice"
Revue EPS, 270, 41-47
- SCHMIDT R. 1993 *Apprentissage moteur et performance*, Paris, Vigot