

Sujet : « L'élève doit identifier des similitudes entre les situations d'apprentissage » (Programme de troisième).

En quoi et comment l'enseignant d'éducation physique et sportive peut-il répondre à cette attente ?

Remarque préalable

L'enjeu central du sujet s'organisait autour de ces trois grandes questions :

1. quelles sont les similitudes que l'élève peut identifier entre les situations d'apprentissage ? → nature des caractéristiques communes ?
2. quel est l'enjeu de cette identification → en vue de quoi ?
3. comment l'enseignant peut aider l'élève dans ce processus → quelles interventions de l'enseignant idoines ?

La réponse à ces trois questions suppose nécessairement l'articulation des trois concepts clés du libellé : identifier (→ activité de l'élève), similitudes, et situations d'apprentissage.

Préambule 1 → approche historique

« *Il faut en finir avec la juxtaposition, le cloisonnement et l'éclectisme* ». Cette injonction de J.Teissière (EPS : Essai de systématique in Revue EPS n°37-38, 1957-1958), à laquelle fera écho plus tard les propos d'un Pierre Parlebas soulignant que « *contre la parcellisation d'une telle éducation physique en miette, nous pensons qu'il est possible de promouvoir une éducation physique structurale* » (Pour une éducation physique structurale, in Revue EPS n°92, 1968), nous rappelle que l'histoire de l'éducation physique a pendant longtemps été marquée par l'éclectisme. Sa remise en cause a inspiré des approches structurales appliquées d'abord à l'enseignement de certaines activités sportives (Carrasco en gymnastique, Catteau et Garoff en natation), puis appliquées plus largement à l'EPS, avec notamment la perspective d'une « *didactique de l'éducation physique* » (C.Pineau, Introduction une didactique de l'EP, Ed. Revue EPS, 1991). Aujourd'hui, ce sont surtout les notions de compétences, intégrées aux récents programmes de notre discipline, qui sont censés construire la cohérence recherchée, puisque ces compétences supposent un degré plus ou moins important de généralisation des acquisitions. Mais ces compétences ne sauraient évacuer l'activité de l'élève, ce dernier étant invité à « *identifier des similitudes entre les situations d'apprentissage* » (Programme de troisième, 1998).

Préambule 2 → approche socioculturelle

Zapper, surfer : deux verbes assez emblématiques des comportements de la génération actuelle qui, devant une offre toujours plus fournie, a l'habitude de la nouveauté et du changement, autour desquels s'effectuent des choix rapides et incessants. Cette classe de comportements déborde d'ailleurs largement son contexte initial (la télévision et Internet) pour concerner aussi les pratiques sportives, celles-ci étant de plus en plus soumises à la variété et à la liberté de choix (A.Loret, Génération glisse, Autrement, Paris, 1995), comme un atteste l'essor récent des centres privés multisports. Dans ce contexte, le rôle de l'école est difficile puisque sa légitimité est de refuser de s'apparenter à un grand libre-service de l'apprentissage, sans pour autant renoncer à la nouveauté et au choix, si elle ne veut pas ressembler « *à une vieille fleur fanée* » (A.Prost, Eloge des pédagogues, Seuil, Paris, 1985). Cette problématique difficile de la permanence et de la variété concerne aussi l'éducation physique et sportive, cette dernière s'étant donnée comme objet de son enseignement une multitude d'Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA). Afin de ne pas « noyer » l'élève dans un flot de situations sans rapports apparents, l'une des solutions préconisée par le programme de la classe de troisième est de permettre à l'élève « *d'identifier des similitudes entre les situations d'apprentissage* ». Pour autant cette activité de se décrète pas, et l'un des rôles de l'enseignant est d'aider l'apprenant dans ce processus.

Définition des termes

Trois concepts clés devaient être définis

Identifier : le verbe identifier concerne l'action de mettre en relation des objets de l'environnement avec des objets stockés en mémoire à long terme. Identifier en effet, ce n'est pas seulement voir, sentir ou entendre, c'est surtout reconnaître, à partir d'un processus cognitif de catégorisation. Ce processus est éminemment cognitif, car ainsi que le souligne E.Morin, « *ce n'est pas nos yeux qui ont vu, c'est notre esprit, par le truchement de nos yeux* » (Pour sortir du XXe siècle. F.Nathan, Paris, 1981).

Similitudes : les similitudes sont des ressemblances, c'est à dire à des objets qui possèdent en commun ou une plusieurs caractéristique(s). Appliquées aux situations d'apprentissage, ces caractéristiques concernent la nature du but à atteindre et du problème à résoudre, et/ou la nature des ressources sollicitées, des consignes communiquées, ou encore les caractéristiques prégnantes de l'aménagement spatial, matériel et humain.

Situations d'apprentissage : le concept de situation est très proche du concept de tâche, sans s'y apparenter complètement. La situation inclut la tâche, c'est à dire qu'elle renvoie à « *un but à atteindre dans certaines conditions* » (J.Leplat, *La psychologie ergonomique*, Coll. Que sais-je ? n°1883, PUF, Paris, 1980), mais elle sous-entend aussi la confrontation du sujet à un contexte : en cela, la situation se présente comme un « *système tâche-contexte-sujet* » (D.Delignières, 1993). Il existe, en EPS, de nombreux types de situations. La situation d'apprentissage a comme « *caractéristique majeure de rassembler les conditions d'émergence des transformations visées* » (B.Boda, M.Récopé, Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS, in *Revue EPS* n°231, 1991). En d'autres termes, la situation d'apprentissage, en proposant un but à atteindre, organise la confrontation de l'élève à des contraintes, contraintes suscitant la mobilisation d'un certain nombre de ses ressources, en vue d'enrichir sa motricité et de construire de nouvelles compétences.

Questions adaptées au libellé

Quels sont les enjeux liés à l'identification, par l'élève, de similitudes entre les situations d'apprentissage ? En quoi cette identification n'est-elle qu'une étape ? En quoi permet-elle d'invalider le mythe de l' « éternel débutant » en EPS ?

Sur quelles caractéristiques de la situation d'apprentissage portent ces similitudes ? D'une situation à l'autre, quels sont les paramètres qui changent, quels sont ceux qui restent stables ?

L'élève reconnaît-il « automatiquement » ces similitudes, ou faut-il l'aider dans ce processus ? Le cas échéant, de quelle nature est cet accompagnement ? Quelles interventions pédagogiques et didactiques permettent à l'élève de distinguer ce qui relève de l'habillage, et ce qui relève de la structure interne des situations ?

Problématique 1

Nous montrerons que l'identification, par l'élève, de similitudes entre les situations d'apprentissage est un processus qui ne va pas de soi, mais qui suppose un certain nombre de conditions. Le respect de ces conditions inspirera les interventions pédagogiques et didactiques de l'enseignant d'éducation physique et sportive.

A peine recevable car très proche du libellé du sujet.

Problématique 2

En partant du principe qu'identifier des similitudes entre des situations d'apprentissage ne se décrète pas, nous défendrons l'hypothèse qu'afin d'aider l'élève à reconnaître ces ressemblances, les interventions de l'enseignant s'inspireront de trois grands principes : d'une part aménager un certain nombre de similitudes dans l'environnement physique et humain des APSA, d'autre part aider l'élève à les repérer, car cette présence ne garantit en rien leur reconnaissance, enfin l'inciter à réinvestir ses acquisitions antérieures en vue de ne pas toujours « recommencer de zéro ».

Plus évoluée car elle pousse plus loin l'analyse du sujet et fournit la trame des éléments de réponse qui seront apportés (elle propose un traitement qui témoigne d'une appropriation personnelle du sujet).

Problématique 3

Nous défendrons l'idée selon laquelle l'identification, par l'élève, de similitudes entre les situations d'apprentissage n'est pas une fin en soi, mais plutôt un moyen au service des apprentissages, et ce par le biais d'une triple ambition : permettre à l'élève de repérer des liens et d'attribuer du sens aux contenus proposés en EPS, favoriser le réinvestissement des compétences au-delà de leur contexte spécifique d'acquisition, et construire une expertise méthodologique se rapportant à la capacité générale de reconnaître des ressemblances entre des situations différentes. Pour répondre à cette triple ambition, les interventions de l'enseignant respecteront trois principes facilitant la reconnaissance des ressemblances, ce processus étant loin d'aller de soi chez l'élève : d'une part aménager un certain nombre de similitudes dans l'environnement physique et humain, d'autre part aider l'apprenant à les repérer, enfin l'inciter à réinvestir ses acquisitions antérieures.

Encore plus évoluée, car elle croise les avantages didactiques et éducatifs de l'identification, par l'élève, de similitudes entre situations d'apprentissage, avec la nature des interventions de l'enseignant destinées à « accompagner » ce processus.

Plan 1 → entrée par la nature des similitudes : perspective culturelle

1. Les similitudes entre des situations d'apprentissage d'une même APSA ;
2. Les similitudes entre des APSA différentes, mais d'un même groupement ;
3. Les similitudes entre des APSA d'un groupement différent.

Plan 2 → entrée par la nature des similitudes : perspective temporelle

1. Les similitudes entre des situations d'apprentissage d'une même leçon ;
2. Les similitudes entre des situations d'un même cycle ;
3. Les similitudes entre des situations d'une même année ou d'un même cursus.

Plan 3 → entrée par la nature des interventions de l'enseignant

1. Organiser la cohérence de l'enseignement grâce à la progressivité et la transversalité des acquisitions (didactique de l'EPS) ;
2. Optimiser le rapport permanence / changement des situations (traits de structure / traits de surface des tâches) ;
3. Guider l'activité d'identification de similitudes.

Plan 4 → entrée par les enjeux liés à l'identification de similitudes

1. Relier, reconnaître une cohérence, et percevoir du sens dans l'apprentissage ;
2. Transférer ses compétences d'une situation à l'autre pour augmenter le rendement didactique (= ne pas « recommencer de zéro ») ;
3. Construire une compétence générale à identifier des similitudes entre des situations différentes.

Ce plan me semble plus évolué que les précédents, mais il présente le risque d'une redondance des arguments d'une partie à l'autre, notamment en ce qui concerne la nature des interventions de l'enseignant. Par ailleurs, la troisième partie est très difficile à étayer par des arguments solides, référencés, et convaincants.

Plan détaillé autour du plan n°3

Partie 1 : l'enseignant construit et conduit ses interventions pédagogiques et didactiques de manière à organiser la transversalité et la progressivité des acquisitions (vers une « *didactique de l'éducation physique* », C.Pineau, 1991). La transversalité est un principe d'organisation de l'enseignement obéissant à une logique horizontale : elle vise à structurer les contenus d'enseignement en instaurant des liens, en créant des ponts, d'un cycle à l'autre, d'une leçon à l'autre, voire plus restrictivement d'une tâche à l'autre. La progressivité est un principe d'organisation de l'enseignement obéissant à une logique verticale : elle vise à hiérarchiser les contenus d'enseignement depuis les acquisitions les plus élémentaires, vers les acquisitions les plus élaborées.

- 1.1 La planification des activités peut s'inspirer d'un principe : la « *cohérence interactive des cycles* » (M.Delaunay, C.Pineau, 1989). Contraire à l'idée d'une simple juxtaposition des cycles, cette cohérence est de nature à favoriser l'émergence de ressemblances entre les APSA enseignées, car l'élève pourra retrouver, d'un cycle à l'autre, des buts voisins à poursuivre, s'incarnant par exemple dans des problèmes communs à résoudre (exemple des situations de surnombre dans les sports collectifs à espace interpénétré qui supposent la mise en œuvre de règles d'action identiques). Ne « recommençant pas de zéro » au début d'un nouveau cycle d'enseignement, l'apprenant prend alors appui sur les compétences déjà construites pour les stabiliser ou les enrichir.
- 1.2 La didactisation de certaines compétences (c'est à dire la transformation du savoir pour le rendre « enseignable ») peut s'organiser autour d'un cycle « multi-activités » (notamment en ce qui concerne les compétences propres). En alternant les APSA d'un même groupement d'une séance à l'autre, les permanences dans la structure des problèmes à résoudre sont plus facilement reconnaissables par les élèves. L'enseignant peut même proposer des situations d'apprentissage dont le but est identique. Finalement, le principe est le même que la « *cohérence interactive des cycles* », mais ici, cette cohérence concerne les leçons du cycle, voire plus restrictivement encore la leçon elle-même (voir à ce sujet les « *situations défis* » proposées par F.Taïana qui permettent de pratiquer différents sports collectifs au sein d'une même séance, Revue EPS n°248, 1994). Notons que la reconnaissance des similitudes est d'autant plus aisée que les objets stockés en mémoire et soumis à une comparaison avec les objets présents dans l'environnement ne sont pas trop altérés par le temps. Autrement dit, plus les similitudes sont rapprochées dans le temps, et plus l'identification de celles-ci par l'élève est facile, car reconnaître des ressemblances suppose de « retrouver » des objets stockés en mémoire à long terme.

- 1.3 Pour une même activité, la cohérence s'incarne surtout dans l'établissement de liens intelligibles entre les contenus d'enseignement, liens intelligibles prenant la forme de rapports de complémentarité et/ou de supplémentarité entre les situations d'apprentissage. Des similitudes sont en effet plus facilement reconnaissables par l'élève si les situations d'apprentissage d'une même leçon sont fédérées par un objectif commun. Cet objectif commun permet de construire des situations qui se ressemblent sur le plan de la forme globale du mouvement (la maîtrise de l'ATR en gymnastique par exemple), ou sur le plan d'une phase particulière de jeu (contre-attaque en basket-ball), ou encore sur le plan d'une classe de problèmes à résoudre (franchissement d'obstacles bas en VTT). En associant toutes les situations d'apprentissage d'une même séance à une compétence à construire, l'apprenant confère du sens à son investissement, sachant en quelque sorte « où il va », ou « en quoi ça lui sert » (ainsi en basket-ball, au lieu de terminer traditionnellement la séance par le « match », celui-ci peut aussi, après un rapide échauffement, la débiter : ainsi les enfants et les adolescents identifient plus facilement des similitudes entre toutes les situations composant ensuite la leçon, celles-ci étant cohérentes avec les difficultés rencontrées lors du jeu et expliquées au groupe).

Partie 2 : l'identification de ressemblances entre les situations d'apprentissage est facilitée lorsque des éléments du milieu restent stables, alors que d'autres sont changeants. L'enseignant manipulera habilement les traits de structure (la nature du but à atteindre ou des problèmes à résoudre), ou les traits de surface (les consignes, l'aménagement matériel, spatial, temporel, humain) de façon à ce que certaines de ces caractéristiques demeurent constantes d'une situation d'apprentissage à l'autre.

- 2.1 A des fins de facilitation de l'apprentissage (construction des compétences) ou à des fins de transfert des acquisitions dans un contexte différent, l'enseignant construit ses situations en jouant sur l'habillage des tâches. Le principe est de maintenir identique la nature des contraintes à surmonter, tout en conférant à la situation un caractère de nouveauté. La structure de la situation est la même, mais sa « mise en contexte » est différente. L'élève apprend la même chose sur des dispositifs changeants (en gymnastique par exemple, il est tout à fait possible de travailler le placement du dos nécessaire à l'appui tendu renversé dans des situations « apparemment » différentes). L'identification de similitudes est facilitée dans la mesure où la variabilité permet de mettre en évidence les permanences, c'est à dire ici les traits de structure. L'avantage de cette pratique en conditions variables (Shea et Morgan, 1979) est double pour l'apprenant : les possibilités de généralisation, d'adaptabilité, et de flexibilité des conduites motrices sont augmentées, et les risques de monotonie sont éloignées, car une apparence de changements, malgré les similitudes, est préservée.
- 2.2 Mais les permanences appliquées aux situations d'apprentissage peuvent aussi concerner les traits de surface : d'une situation à l'autre, d'une leçon à l'autre, d'un cycle à l'autre, les problèmes posés par la situation d'apprentissage sont différents, mais des similitudes sont maintenues sur l'organisation de la classe (formation dispersée, géométrique, en colonnes, en circuits, par vagues, par ateliers...), de l'espace, du matériel (placement des dispositifs de sécurité passive par exemple), ou encore des groupes (groupes plus ou moins stables, affinitaires de niveau ou de besoin, ou encore de gabarit). Si ces permanences sont répétées dans le temps, et mieux encore si elles sont l'occasion d'une implication active des élèves (pour installer le matériel, pour organiser les groupes), alors ceux-ci les repéreront facilement, avec comme conséquences un gain de temps, une organisation plus fluide des situations d'apprentissage, une sécurisation physique et psychologique des enfants, et une optimisation du temps d'engagement moteur (augmentation du nombre de répétitions). En somme, ce que l'apprenant identifie ici comme type de similitudes, ce sont les routines d'organisation de l'enseignant appliquées aux situations d'apprentissage.
- 2.3 Enfin, les permanences peuvent s'appliquer à des consignes. Indépendamment du but de la tâche, certaines consignes sont en effet communes d'une situation d'apprentissage à l'autre. C'est notamment le cas pour les consignes de sécurité. Dans certaines activités en effet, quelque soit la tâche, il existe des consignes de sécurité permanentes à respecter absolument. C'est par exemple le cas en escalade ou en vélo tout terrain, activités au sein desquels l'enseignant fait respecter tous les points d'un « check-list » énonçant les différents points de sécurité à vérifier avant la pratique.
- 2.4 La situation peut même, dans certains cas, être intégralement identique. L'identification de similitudes est ici forcément facilitée, car il ne s'agit plus, pour l'élève, de reconnaître une permanence parmi un ensemble de paramètres changeants, il s'agit seulement pour lui de se rappeler la situation. C'est notamment le cas pour la situation de référence, celle-ci étant « destinée à être reproduite au cours de la séquence d'enseignement en vue d'effectuer des comparaisons entre les états successifs des comportements de l'apprenant » (B.Boda, M.Récopé, Instrument d'analyse et de traitement de l'APS à des fins d'enseignement de l'EPS, in Revue EPS n°231, 1991). Cette situation, « choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs » (ibid.), permet à l'élève d'apprécier régulièrement ses progrès, et de donner du sens à l'ensemble des autres tâches qui gravitent autour de ce qui s'apparente à une forme de point d'ancrage.

C'est aussi le cas pour certaines situations de l'échauffement, qui sont reproduites à l'identique d'une activité à l'autre. Dans cette perspective, l'élève intègre plus facilement l'architecture d'un échauffement, celui-ci étant constitué d'une partie générale et d'une partie spécifique adaptée à la nature de l'APSA. Là encore, la dualité permanences/changements facilite la compréhension du rôle de l'échauffement, en relation avec les contraintes de l'activité, et en relation avec les effets qu'il procure sur l'organisme.

Partie 3 : l'action facilitatrice de l'enseignant envers l'identification de similitudes ne s'arrête pas avec l'aménagement et la mise en valeur de ressemblances dans l'environnement physique et humain caractéristique des APSA. Car il ne suffit pas que des ressemblances existent entre des situations d'apprentissage pour qu'elles soient « automatiquement » identifiées par les élèves. D'autres interventions de l'enseignant sont destinées à l'aider dans ce processus.

- 3.1 L'identification de similitudes suppose une comparaison entre deux objets : un objet stocké en mémoire, et un objet présent dans l'environnement. Ce processus ne pourra s'effectuer qu'à la condition d'une certaine stabilité des objets stockés en mémoire à long terme. Dans cette perspective, il semble nécessaire d'assurer les conditions d'une répétition des situations d'apprentissage initiales, ainsi que des situations d'apprentissage support de la comparaison.
- 3.2 La première partie de la leçon, traditionnellement appelée « prise en main » joue un rôle important pour faciliter l'activité de mise en relation et d'identification de similitudes par l'élève. Elle permet en effet d'annoncer l'objectif (thème) de la séance, de rappeler l'objectif de cycle, avant de présenter brièvement les principales situations d'apprentissage de la leçon. Cette information préalable, en plus de permettre une meilleure implication de l'élève dans ses apprentissages, facilite ensuite une activité de mise en relation permettant de repérer les points communs qui lient les différentes situations proposées. Comme le rappelle A.Hébrard, « *l'élève doit connaître l'enjeu et le pourquoi des opérations éducatives au moment de son action. L'époque du « faites ceci, vous en verrez plus tard l'intérêt » est sans doute, définitivement, révolue* » (L'EPS, réflexions et perspectives, Coéditions STAPS&EPS, Paris, 1986).
- 3.3 Les interventions verbales de l'enseignant ont également le pouvoir, modestement, de guider l'activité d'apprentissage de l'élève vers la reconnaissance d'invariants. Comme l'identification de similitudes suppose le rappel d'un objet stocké en mémoire à long terme, l'enseignant peut aider l'élève à « retrouver » cet objet. Il l'invitera notamment à « se souvenir » (« rappelez-vous ce qu'il fallait faire en basket-ball ! »), au besoin à l'aide de questions (« n'as-tu pas déjà été confronté à un problème identique ? »). Notons que ces « aides » verbales peuvent aussi concerner les reconnaissances inappropriées de similitudes entre situations, erreurs pouvant provoquer un transfert négatif (le dribble spécifique au basket-ball réinvestit dans l'activité handball par exemple).
Par ailleurs, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique à l'EPS mais commun à différentes APSA, est de nature à aider l'élève à mieux percevoir les similitudes entre les situations d'apprentissage. C'est le cas par exemple du gainage, celui-ci pouvant être explicitement lié à une tâche en gymnastique ou en athlétisme.
- 3.4 Les interactions entre pairs peuvent aussi jouer un rôle de catalyseur envers l'identification de similitudes. L'organisation de « *conflits sociocognitifs* » (Doise et Mugny, Le développement social de l'intelligence, InterEditions, 1981) peut être l'occasion de réunir les élèves autour de « *débats d'idées* » (D.Deruaz, B.Poussin, J.-F.Grehaigne, Sports collectifs : le débat d'idées, in Revue EPS n°278, 1993). Au cours de ces débats (par exemple l'adoption d'une stratégie en sport collectif), certains arguments pourront être apportés évoquant les similitudes avec d'autres situations d'apprentissage vécues préalablement (« rappelez-vous, c'est comme en ..., il fallait... ! »).
- 3.5 Selon J.-P.Astolfi « *le transfert suppose aussi la métacognition, c'est à dire une position réflexive sur ce que l'on fait, et comment on le fait* » (Savoir, c'est pouvoir transférer, in Cahiers pédagogiques n°408, 2002). Dans cette perspective, nous pensons que le processus consistant à identifier des similitudes est facilité par la verbalisation, car « *la verbalisation relève de la métacognition. L'élève apprend mieux quand il a pu identifier les mécanismes qui conduisent à la réussite* » (P.Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème, Cahiers pédagogiques n° 262, 1988). L'enseignant incitera l'élève à verbaliser sur la situation qu'il vit ici et maintenant, et sur les similitudes qu'elle présente avec d'autres situations vécues préalablement (questionnements, auto ou co-évaluation, interactions entre pairs). Sur les limites de la verbalisation et de la prise de conscience, voir notamment D.Delignières : Apprentissage moteur et verbalisation, Echange et controverses n°4, 1992.

Réponse à la problématique

A condition d'être prévue, organisée, aidée par les interventions de l'enseignant, l'identification de similitudes entre les situations d'apprentissage est favorable aux apprentissages en éducation physique et sportive. Cet effet s'explique par la possibilité de réinvestir ses acquisitions dans un contexte différent que le contexte initial, mais aussi par l'attribution de sens aux situations vécues en EPS, ou encore par l'optimisation du temps d'engagement moteur. Cette identification ne permet pas seulement de réussir, elle favorise chez l'apprenant « *un engagement de plus en plus réfléchi dans ses apprentissages* » (Programme de la classe de troisième, 1998) en lui permettant de « *réussir et comprendre* » (J.Piaget, Réussir et comprendre, PUF, Paris, 1974). Car en effet, en éducation physique comme ailleurs, la compréhension suppose la mise en relation, la reconnaissance de liens. En cela, en favorisant une expertise à reconnaître des points communs, l'attente formulée par le programme du cycle d'orientation (1998) obéit à la logique de la Charte des Programmes (1992), celle-ci soulignant le principe selon lequel les apprentissages scolaires ne sont pas « *leur propre fin* », et peuvent au contraire « *déboucher sur un réinvestissement hors du monde scolaire* ». Car si l'élève développe une expertise générale à identifier des similitudes, alors les acquisitions construites en EPS auront le pouvoir de déborder leur contexte spécifique d'appropriation, franchir les murs de l'école, et servir « *ailleurs et plus tard* » (J.Roche, 1991).

Quelques citations sur le thème

C.Bayer : « *Tous les jeux sportifs collectifs se trouvent soumis à des principes qui se révèlent communs et identiques avec quelques variations propres au volley-ball* ».
in L'enseignement des jeux sportifs collectifs. Paris, Vigot, 1979.

J.P.Codol : « *Face à un objet nouveau, le système psychique compare cet objet avec les objets qu'il connaît déjà et dont les caractéristiques sont stockées dans sa mémoire (...) Nous n'enregistrons le plus souvent que ce qui est signifiant pour nous* ».
Vingt ans de cognition sociale in Bulletin de psychologie n°390.

C.George : « *Lorsque après la réussite à un premier problème, le sujet doit résoudre un problème de la même classe, sa conduite lors du second problème est affectée par les procédures et la configuration finale découvertes au cours du premier problème. Il peut en résulter des erreurs si ces propriétés sont transférées de façon rigide au second problème sans tenir compte des modifications survenues dans la tâche* ».
Apprendre par l'action. Paris, PUF, 1983.

M.Delaunay et C.Pineau (à propos de la nécessité de construire une « *cohérence interactive des cycles* ») : « *Au lieu de juxtaposer les objectifs et les contenus, les différents cycles ont à entretenir des rapports logiques de complémentarité, de supplémentarité, de finalité, d'inclusions, de tout à parties...etc.* »
« *C'est au didacticien de construire les cohérences et au pédagogue de les signifier et de les faire comprendre dans et par l'action éducative* »
« *On enseigne pas des faits, des gestes, des fragments d'habileté, des montages comportementaux, mais des structures, voire des règles ou des principes organisateurs de nos mouvements* »
Un programme, la leçon, le cycle en EPS, in Revue EPS n°217, 1989.

A.Hébrard : « *Ce qui paraît utilisable, investissable dans la vie future, ce n'est pas tant ce qui a été appris au sens des techniques sportives particulières, que la façon dont on s'y est pris pour acquérir ces différentes techniques* »
L'EPS, réflexions et perspectives, Coéditions Revue EPS&Revue STAPS, Paris, 1986.

P.Meirieu : « *Le véritable objectif de l'institution scolaire, c'est de permettre aux élèves d'identifier les structures du problème, et si ces structures sont identiques alors il y a effectivement des outils identiques à mettre en œuvre. (...) ce qui nous amène à travailler sur quelque chose de bien plus important que ce qu'on appelle le transfert, c'est ce que j'appelle la décontextualisation, c-a-d la capacité de l'élève à apprendre à faire sortir la structure du problème du contexte dans lequel il se pose* »

P.Parlebas : « *Le transfert est à nos yeux le maître-mot de l'éducation physique (...) Le transfert est la sève de l'adaptation, et mieux encore, de l'adaptabilité* »
Pour une EP structurale in Revue EPS n° 92, 1968.

J.Roche : « *Il s'agit de passer d'une situation où l'on fait confiance à l'élève pour qu'il établisse des ponts, des relations, des ruptures entre les APS utilisées en EPS, à une situation où ces relations seraient prévues, organisées, gérées, régulées par l'enseignant* »
De la programmation à la planification didactique des APS, in Revue EPS n°229, 1991.

B.Rey : « *Il n'y a pas de compétences transversales... (...) C'est le sens que le sujet donne à une situation qui décide si elle va relever ou non de telle classe de situation et, donc, de telle compétence spécialisée... Par suite la transversalité, c-à-d la similitude qu'on établit entre plusieurs situations, dépend du sens que le sujet donne à chacune* »

« *Le transfert n'a lieu que si l'identité de structure a été reconnue et si le sujet domine les spécificités contractuelles de chacun des problèmes* »

Les compétences transversales en question, ESF, Paris, 1996.

M.Durand : « *Les conditions d'apprentissage qui réalisent une variabilité des conditions d'acquisition imposent en quelque sorte de construire des règles génériques et non pas des réponses spécifiques d'une situation* »

« *C'est tout l'art de l'enseignant que de savoir doser dans ses séances la part du connu et de la nouveauté pour favoriser l'acquisition d'habiletés motrices qui soient stables mais flexibles* »

L'enfant et le sport. Paris, PUF, 1987.

G.Vergnaud : « *Le transfert implique la reconnaissance d'invariants* »

Apprentissages et didactiques, où en est-on ? Hachette, Paris, 1994.

M.Laurent : « *Carson et Wiegand (1979) ont pu montrer que l'augmentation de la variabilité de la pratique d'un type de mouvement facilitait l'adaptation de ce mouvement à une nouvelle tâche similaire* »

La connaissance et l'action chez l'enfant et l'adolescent, in L'enfant par son corps, Actio, Paris, 1987.