

APPRENTISSAGE, MOUVEMENT ET ACTIVITÉ SITUÉE

DENIS HAUW

Pour ouvrir ce numéro, Denis Hauw, professeur de psychologie du sport, aborde différentes approches de l'apprentissage. Il évoque un ancrage théorique en sciences cognitives qui fait un parallèle entre le fonctionnement humain et celui d'un ordinateur. Ces apports ont montré leurs limites. Des approches alternatives font une large place à l'action et au mouvement. L'être humain construit le sens de son environnement et apprend en lien étroit avec les situations qu'il vit, non seulement avec son cerveau, mais aussi avec son corps. Il n'est dès lors plus possible d'envisager l'apprentissage sans lien avec l'activité de la personne. Ainsi, le mouvement peut être source de développement des activités humaines et d'apprentissage.

En sciences cognitives, les questions d'apprentissage ont majoritairement été abordées via l'approche qualifiée de «computo-symbolique». L'apprenant est comparé à un ordinateur qui traite «dans sa tête» des informations. Il les transforme et les utilise sous la forme d'une représentation symbolique. L'apprentissage consiste à transformer un comportement grâce à la confrontation aux tâches d'apprentissage, à une attention sélective, à la répétition et à l'amélioration de l'efficacité des associations informations – traitements – comportements pour un stockage en termes de connaissances de types différents dans des bases de données (c.-à-d. les mémoires). Cette approche a indubitablement constitué un solide ancrage théorique pour réfléchir les pratiques de formation et d'enseignement. Mais pour elle, nulle place n'est accordée au corps, qui est considéré comme le réceptacle du système de traitement de l'information! Pas non plus d'espace pour le mouvement, qui génère des perturbations, brouille les entrées, interfère avec le fonctionnement en réduisant l'efficacité et la puissance d'un système de traitement de l'information à capacité limitée.

Une approche fondée sur la métaphore de l'ordinateur, largement critiquée

Cette approche fondée sur la métaphore de l'ordinateur a fait l'objet de nombreuses critiques fondées sur sa faible heuristique hors du laboratoire et son caractère mécaniciste (p. ex. Bruner, 1991). D'une façon plus spécifique, trois limitations principales lui ont été adressées. Elle propose une lecture de l'apprentissage fondée sur un morcellement de l'humain, en considérant le cognitif comme isolé des émotions, du corps ou encore de la culture. De nombreuses ressources ne seraient alors ni considérées ni envisagées de façon interactive. Elle repose sur une conception de la régulation de l'activité sous un mode cybernétique où les buts sont clairs et bien délimités, et cela sans prise en compte ni des solutions moyennes adoptées, alors même qu'elles ne sont pas totalement satisfaisantes, ni des situations mal délimitées ou encore des raisonnements abductifs typiquement humains et non algorithmiques. Enfin, elle convoque une perspective de type

«commande» ou «prescription» qui s'oppose à une approche «autonome» de l'activité humaine, c'est-à-dire à une possibilité donnée à tout individu d'organiser son activité de façon originale, singulière en relation avec les situations qu'il rencontre.

Des approches alternatives: agir et donner du sens au monde

Ces critiques ont donné lieu à de multiples approches alternatives proposées en sciences cognitives et biologiques, que l'on qualifie aujourd'hui de «situées, dynamiques, émergentes, interactionnelles, écologiques ou encore énaactives». Elles font l'objet de travaux dans de nombreuses disciplines telles que la philosophie, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, les sciences du sport ou de l'éducation. Ces travaux insistent aussi sur l'importance de l'action comme point d'entrée de notre connaissance du monde: le monde n'est compris que parce que nous agissons dessus.

«On peut alors réfléchir à l'apprentissage comme un ensemble de disponibilités pour agir.»

Cela implique qu'action et signification entretiennent des relations de couplages: en agissant, je donne du sens à un monde que je perçois comme tel et qui me donne en retour la possibilité d'agir en fonction de ce que je souhaite, pense ou pourrais faire. On peut alors réfléchir à l'apprentissage comme un ensemble de disponibilités pour agir qu'il faut construire en considérant que la connaissance n'est pas une substance déposée dans la tête des individus, mais plutôt la délimitation du potentiel d'une personne d'agir d'une certaine façon (p. ex. Barab & Plucker, 2002). L'idée forte est donc que l'apprentissage et les connaissances

ne se réfèrent pas à des choses, mais à des activités, à des situations ayant une signification particulière, à des interactions entre individus et environnement, à des relations fonctionnelles et non à des vérités absolues. Cela nous permet d'envisager que le mouvement, via le corps qui en est dépositaire, puisse, en tant que portion d'une activité ou en tant qu'action possible sur le monde, s'inscrire dans toute catégorie d'apprentissage.

Corps, activités et apprentissage

Beaucoup de chercheurs en sciences cognitives conviennent aujourd'hui que l'interaction corps-esprit-situation est une unité d'analyse pertinente pour aborder les questions d'activité ou d'apprentissage. De ce point de vue, on agit, on pense, on comprend avec son corps et son esprit. Il y a une sorte d'interdétermination des phénomènes situés qui nous occupent par le corps et l'esprit. Cette conception supporte l'idée que notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle, d'une perception physique vécue dans notre corps, que l'on qualifie de cognition incarnée.

«*Notre façon d'être au monde est inséparable d'une appréhension corporelle.*»

Le corps est le lieu de l'appréhension des situations. Il définit un mode d'engagement émotionnel de l'activité. Damasio (1994) distingue les émotions primaires, que nous ressentons corporellement tôt dans la vie, des émotions secondaires. Ces dernières impliquent une appréhension cognitive de ce qui engage l'individu à chaque instant. De ce point de vue, ressentir une émotion est un processus de continue surveillance du corps, dans une perception de ce que le corps est en train de faire, tandis que se déroule l'activité: pour éprouver une émotion, il faut une perception d'un état de fond général (arrière-plan du corps décrivant son état tel qu'il se présente entre les variations émotionnelles renvoyant à la permanence interne du corps) et combiner plusieurs perceptions associées à une situation. Damasio ajoute le concept de marqueurs somatiques, qui représente un cas particulier des émotions secondaires, dans le cadre duquel ces émotions ont été reliées, par

apprentissage, aux conséquences prévisibles de certains scénarios. Ils peuvent se manifester de façon consciente ou inconsciente et jouent un rôle décisif dans l'activité, en permettant de hiérarchiser et de donner une composante émotionnelle à nos objectifs. On comprend qu'on ne puisse considérer l'apprentissage sans envisager l'appréhension corporelle de l'activité qui s'y réfère.

En postulant que corps et esprit interagissent en situation, l'apprentissage s'inscrit dans un domaine situé que le corps investit. Cet apprentissage est dit «situé», c'est-à-dire couplé aux conditions dans lesquelles le phénomène est appréhendé: un espace, une temporalité, des formes que le corps perçoit, expérimente et qui lui dictent ses conditions d'existence. Notre réalité des chiffres, des mots, des technologies est ainsi définie par des possibles d'action, que nous ressentons par notre corps, au point où elles sont associées à des sentiments d'inconfort dès qu'elles sont perturbées². C'est sur ces connaissances que le principe d'un apprentissage par le corps peut être envisagé.

Mouvement et activités: parties intégrantes de notre identité et de notre expérience

Le corps capture le monde, mais il permet aussi d'agir sur lui grâce à sa mobilité. Nul doute que le mouvement peut être source de développement des activités humaines. Il existe un besoin irrépressible chez l'enfant de bouger, de jouer en s'activant, d'interagir avec les autres et avec le monde physique de façon concrète. Les hommes sont plus généralement sans cesse en mouvement, jamais immobiles. Les actions dirigées vers le monde ou les autres nécessitent l'usage du corps. Elles sont des outils de performativité qui s'acquièrent par transmission. Ces mouvements ne sont pas anodins. Ils permettent aux hommes d'accéder au monde, pour former une trace de celui-ci qui, en même temps, les transforme en les faisant accéder à une partie d'eux-mêmes. Le mouvement fait partie de soi, de l'identité. Il peut être considéré comme un médium entre le corps et le monde (Wulf, 2007). Par le mouvement, je sais et je peux prendre part aux mondes des autres. Au-delà de ces aspects performatifs, les mouvements constituent donc une des dimensions de notre *soi narratif*, de notre expérience. Si nous

sommes l'histoire de notre vie, l'histoire de nos mouvements est partie intégrante de notre expérience.

Mimes et simulation: pour construire l'activité à apprendre

Pourquoi le mouvement peut-il constituer un fondement de la connaissance? Les enfants bougent constamment et «miment». Ils ressentent l'importance de répéter des enchaînements de séquences. Ils développent une activité de *mimésis* reposant sur une sorte de faire semblant, où se mêlent engagement global et tentative incomplète. Elle consiste à faire une expérience totale proche de celles que l'on souhaite acquérir. Ces répétitions, jeux de simulacre, permettent une immersion progressive, offrent la possibilité de mesurer les effets de l'action sur soi, de l'ajuster à soi, d'incorporer l'activité. En situation de formation ou d'apprentissage, la simulation procure des avantages identiques donnant la possibilité d'une construction progressive de l'activité à apprendre. Et le mouvement ouvre vers de multiples perspectives pour ancrer corporellement ces apprentissages: apprendre la musique par la *rythmique* Jaques-Dalcroze, l'écriture et la lecture, une langue étrangère: autant d'exemples qui illustrent la possibilité et les avantages d'ancrer ces apprentissages dans le corps en mouvement.

L'éducation physique: une conception éducative plus complète et globale des individus

On connaît aujourd'hui les bienfaits d'une pratique régulière d'activités physiques et sportives. Elle réduit significativement l'anxiété, accroît le sentiment de bien-être, peut avoir des conséquences positives sur l'estime de soi via le soi physique. Nul doute qu'au-delà de l'inscription corporelle des activités humaines, la pratique des activités physiques et sportives peut agir sur les apprentissages de tout ordre. En étant confiant, moins anxieux, en libérant les tensions, on construit aussi les dispositions des organismes des élèves à s'approprier des savoirs scolaires. Mais cette vision place l'activité physique et sportive au service d'autres apprentissages. Elle reste fondée sur une conception très traditionnelle du développement

humain notamment si l'on considère l'éducation ou la formation tout au long de la vie. On trouve avec l'éducation physique de quoi alimenter une conception éducative plus complète et globale des individus. Elle correspond aussi à une approche culturaliste qui s'associe aux visions cathartique et sanitaire de la pratique d'activités physiques, impliquant la nécessité de prendre en compte la place croissante qu'occupent les activités physiques et sportives dans la société.

Des pratiques scolaires qui deviennent socialement et culturellement situées

De nombreuses études sur les types d'activité physique qui pourraient être compatibles avec ces objectifs ont été menées: par exemple, on sait qu'une activité physique régulière de trois fois vingt minutes par semaine permet d'obtenir un effet protecteur sur la santé et contribue au bien-être. On sait aussi que l'intensité de la pratique sportive doit être modérée, ce qui exclut la pratique sportive de haut niveau. Cette dernière occupe une place à part dans cette analyse, non pas qu'elle soit à bannir, mais simplement par le fait que les objectifs de performance qu'elle se fixe imposent des contraintes qu'il faut être capable de supporter.

«Les pratiques collectives génèrent des effets positifs, à condition qu'elles s'organisent à partir d'objectifs non compétitifs, stimulants et coopératifs.»

En revanche, l'éducation physique s'ancre aujourd'hui sur des pratiques sportives culturelles contenant les nouvelles pratiques, mais pas les gymnastiques correctives, par exemple. L'implication et l'investissement des élèves s'y trouvent plus aisément, étant donné que ces pratiques scolaires deviennent socialement et culturellement situées. On sait aussi que les pratiques collectives génèrent des effets positifs, à condition qu'elles s'organisent à partir d'objectifs non compétitifs, stimulants et coopératifs. L'identification d'objectifs ambitieux, mais accessibles, la recherche d'implication vers le plaisir et la possibilité d'obtenir

une expérience vicariante pour construire ses propres progrès constituent en somme les grandes orientations pour une pratique de l'activité physique contribuant au développement majorant des individus tout au long de la vie.

Apprendre par le corps en mouvement: une dimension transversale de toute réflexion sur l'apprentissage

L'apprentissage est une activité de participation et de construction d'interactions avec et pour élaborer un monde propre. Le corps, le mouvement, les pratiques sportives détiennent une fraction de cette activité. Il est donc aujourd'hui impossible de ne pas considérer cela dans la diversité des pratiques pédagogiques. Apprendre par le corps en mouvement semble pouvoir aujourd'hui constituer une dimension transversale de toute réflexion sur l'apprentissage en offrant une intelligibilité élargie à l'activité humaine.

Denis Hauw est professeur de psychologie du sport à l'Institut des sciences du sport de l'Université de Lausanne (ISSUL).

Bibliographie sur www.hepl.ch/prismes

Notes

- 1 L'abduction est un raisonnement de type intuitif, cherchant à inventorier, à relier ou organiser notre vision du monde.
- 2 La désorientation est d'abord ressentie par le corps lorsque nos sens spatial, temporel ou identitaire, transparents à notre activité, sont perturbés: on peut considérer que l'engagement dans l'activité correspond au triplet orientation - désorientation - réorientation.