APPORTS SOCIOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES SPORTS DE COMBAT ET ARTS MARTIAUX EN MILIEU SCOLAIRE : INTEGRER LE "FAIRE AVEC L'AUTRE" ET LE "FAIRE CONTRE L'AUTRE"

Michel Calmet

Faculté des Sciences du Sport

700 Avenue du Pic Saint Loup

34090 Montpellier - France

Résumé :

Aujourd'hui, les valeurs individuelles sont très souvent mises en avant tant sur le plan sportif que sur le plan professionnel. Les sports de combat et les arts martiaux sont soumis eux-aussi à ce phénomène. L'avantage décisif, le ippon marqué en compétition sont des symboles de la réussite et de l'engagement. Il en est de même pour la montée sur le podium ou encore la remise de médailles. Pourtant, ces évènements ne durent que quelques secondes et nécessitent des années d'effort pendant lesquelles, pour progresser, le temps passé à "faire avec l'autre" est bien plus important que le temps passé à "faire contre l'autre".

Le judo, le taekwondo ou encore le karaté, possèdent trois dimensions que sont les combats, la technique et la self-défense. Dans le cadre de l'école, où tous les élèves sont accueillis, le rapport relationnel typique des arts martiaux (caractérisé comme rapport de force par les médias) peut être institué pour stimuler la possibilité de raisonner. A ce "jeu, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais des apprenants qui trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles" parce qu'elles ont du sens et qu'elles matérialisent une progression. Ce rapport s'élabore, se développe premièrement dans un milieu social, alors que cette dimension est très souvent rejetée après celle du duel, de la confrontation de compétition. L'adaptation à ce milieu social passe en priorité par la coopération, la compréhension et non la victoire sur l'autre. Ainsi construit ce rapport de force permet d'apprendre à traiter l'autre non comme un adversaire mais comme un partenaire de jeu.

Mots clés : coopération, faire avec l'autre, enseignement, arts martiaux

APPORTS SOCIOLOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES ARTS MARTIAUX EN MILIEU SCOLAIRE : INTEGRER LE "FAIRE AVEC L'AUTRE" ET LE "FAIRE CONTRE L'AUTRE"

1 INTRODUCTION : 3

1.1 Hypothèses : 4

1.2 Plan : 4

2 ANALYSE DU TRAITEMENT DES ACTIVITES PHYSIQUES DE COMBAT PAR LES MEDIAS PAR LES FEDERATIONS SPORTIVES ET PAR LES ENSEIGNANTS 5

2.1 Les médias 7

2.1.1 Télévisions et magazines sportifs : 7

2.1.2 Le cinéma : 9

2.1.3 Les revues scientifiques : 10

2.1.4 Conclusions partielles : 10

L'action des fédérations sportives : 12

2.1.5 Les enquêtes sur les buts et les motivations des sportifs 13

2.1.6 Questionnaires sur les choix et préférences à propos du judo : 13

2.1.7 Le discours des entraîneurs et champions de judo: 14

2.1.8 Conclusions partielles : 15

2.2 Les articles et communications concernant le milieu scolaire : 16

2.2.1 Les articles didactiques et pédagogiques : 17

2.2.2 Les communications lors des congrès sur les sports de combat et arts martiaux : 18

2.2.3 Conclusions partielles : 19

3 DES AXES DE TRAVAIL POUR ENVISAGER UNE MISE EN ŒUVRE 19

3.1 Se dégager des buts de résultats: les retombées de l'exercice du pique pinces à linges 19

3.2 Renverser le problème de la technique : les possibilités du combat à mémoire 20

3.3 Des exemples de "fausses pistes pédagogiques à l'insu de l'enseignant" 22

4 CONCLUSIONS 24

1 INTRODUCTION :

Aujourd'hui, les valeurs individuelles restent très souvent mises en avant tant sur le plan sportif que sur le plan professionnel. Les arts martiaux sont eux aussi soumis à ce phénomène. Symboles de la réussite et de l'engagement : le ippon, l'avantage décisif marqué en compétition, la montée sur le podium ou encore la remise de médailles. Ces évènements ne durent que quelques secondes, mais ils nécessitent des années d'entraînement. Au cours de celles-ci, pour progresser, le temps passé à "faire avec l'autre" est bien plus important que le temps passé à "faire contre l'autre". Le système scolaire pourrait et devrait jouer un rôle important dans l'explicitation et l'apprentissage de ces deux procédés. Les programmes de l'Education Nationale de 1967 recommandaient une programmation des activités physiques de combat de l'ordre de 5% dans la programmation annuelle. Les trois dernières réformes des programmes en EPS apportent des changements dans les programmations d'activité physiques et sportives et artistique (APSA). Il en existe huit groupes : les activités d'athlétisme, de natation, de gymnastique, de sports collectifs, de danse, de sports de combat, de sport de raquettes et de sports de pleine nature. En 1986 les enseignants pouvaient choisir les activités de raquettes ou les activités de combat dans leur enseignement. En 1996 ils doivent aborder, au moins une fois, tous les groupes d'APSA pendant les quatre années d'études au collège. Pour les activités physiques de combat (APC), les modalités d'évaluation, en collège, portent sur le combat. En 2000, le changement intervient sur les modalités d'évaluation en lycée, combat sans enjeu de victoire et techniques doivent être pris en compte. Ces réformes ne semblent pas avoir eu d'influence sur la programmation des APC dans le second degré, actuellement le taux de 5% n'a guère varié (Cleuziou, 2002). Ce phénomène se répercute à l'université. Dans la grande majorité des universités le groupe des sports de combat est abordé par les étudiants, mais au travers d'une seule famille parmi les luttes, les boxes et les escrimes. Très souvent il s'agit d'une formation de type "généraliste" en première année d'étude, seuls les spécialistes peuvent suivre des cours tout au long de leur cursus. Ce peu de pratique scolaire semble être la conséquence d'une représentation de technicisme avec pédagogie du modèle comme support d'enseignement et de mauvaises interprétations entre les deux procédés de pratique "faire avec l'autre" et "faire contre l'autre" : la coopération et l'opposition.

1.1 Hypothèses :

Les notions de gagnant et de perdant peuvent être transformées en enjeux de formation scolaire dans lesquels "les apprenants trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles" (Rey, 1998).

Le rapport relationnel typique des arts martiaux (trop souvent caractérisé de façon exclusive comme rapport de force par les médias) peut être institué pour stimuler la possibilité de raisonner.

1.2 Plan :

Dans une première partie, nous expliciterons la faible pratique des activités physiques de combat en milieu scolaire en analysant le traitement des activités physiques de combat par les médias par les fédérations sportives et par les enseignants. Dans une deuxième partie, nous envisagerons une mise en œuvre en présentant d'autres axes de travail et d'autres perspectives pour faciliter et développer cette pratique. Nous conclurons en résumant ces propos, hypothèses, analyses et axes de travail.

2 ANALYSE DU TRAITEMENT DES ACTIVITES PHYSIQUES DE COMBAT PAR LES MEDIAS PAR LES FEDERATIONS SPORTIVES ET PAR LES ENSEIGNANTS

Les données mobilisées et les approches sont multiples elles entrainent par conséquence des recueils de données et des méthodologies variées qui seront détaillés. L'ensemble des recueils et méthodologies est présenté en premier, l'ensemble des résultats est présenté après.

Recueil des données :

Les enquêtes, les articles pédagogiques et scientifiques, les documents vidéos, questionnaires et discours d'entraîneurs analysés couvrent une période allant de 1976 à 2002 (cf. annexes méthodologiques). Ces données permettront de mieux comprendre les raisons de ce décalage et de situer les intentions pédagogiques par rapport aux réformes de 1986, 1996 et 2000 des programmes de l'EPS.

Pour apporter des éclaircissements du point de vue du traitement ou de l'utilisation des activités physiques de combats les données sont classées en trois grands domaines :

1. Les médias : télévisions, magazines sportifs, cinéma, et revues scientifiques.
2. L'action des fédérations sportives est analysée à partir de comparaisons d'enquêtes, de questionnaires et d'études de discours d'entraîneurs.

L'analyse de six enquêtes réalisées entre 1976 et 2001 portant sur les buts ou motivations des pratiquants d'APSA.

L'analyse de 933 questionnaires complète ces enquêtes. Il s'agissait plus d'expliciter les choix et préférences de plusieurs groupes concernés par l'enseignement du judo que de donner une "image" des licenciés de la Fédération Française de Judo (FFJ). Les proportions (femmes/hommes) de la population française en général ou dans les centres sportifs sont respectées pour le groupe des judokas et des non-judokas, à l'exception des professeurs d'EPS où la proportion d'hommes est plus forte (69% dans notre échantillon vs 52% dans la réalité).

L'analyse de cinq textes et discours, entre 1999 et 2000, sur les notions de partenaires et d'adversaires, complète enfin l'étude. Ils sont produits par des entraîneurs, tous anciens champions internationaux de judo.

3. Les articles et communications scientifiques concernant le milieu scolaire.

L'analyse de quatorze articles (1985 à 1995), issus de différentes revues traitant principalement de l'EPS (EPS, Spirales, DIRE, SNEP, Amicale des Enseignants d'EPS, CRDP) permet de saisir d'un point de vue éducatif, les buts et objectifs que dégagent ces auteurs.

Des congrès sur les sports de combat et les arts martiaux sont organisés en France depuis 1991. Les disciplines (Histoire, Philosophie, Psychologie, Sociologie; Pédagogie/Didactique; Activités Physiques Adaptées, Médecine, Neurosciences, Physiologie, Biomécanique; Entraînement, Habiletés; Multimédia) ne sont pas toutes liées à l'enseignement et l'évaluation. L'analyse des 212 résumés, produits de 1991 à 2000, permet là aussi de saisir les buts et objectifs des auteurs.

Méthodologies :

1 Dans le premier domaine, les discours ou commentaires sélectionnés permettent de situer l'écart des propos tenus, au sujet du respect de l'autre combattant.

2 Dans le deuxième domaine :

2.1 Les items communs dans les enquêtes sélectionnées permettent leurs comparaisons.

2.2 La mise au point des questionnaires, tant sur le plan méthodologique que sur le plan du traitement des données, s'est faite par une pré-enquête de 225 questionnaires. La deuxième enquête repose sur 963 questionnaires (30 ont été écartés pour des raisons d'incomplétude) qui permettent d'établir les choix entre 7 éléments ("gagner des médailles", "gagner des combats", "être en forme", "apprendre à respecter l'autre", "apprendre des techniques et progresser", "passer des ceintures", "apprendre à se défendre"). Ces items du questionnaire ont été choisis en différenciant ce qui est fait pour gagner (buts de résultat) de ce qui est fait pour progresser (buts d'habileté) (Famose, 1990). En utilisant la méthode de Condorcet, chacun des items est opposé aux autres et le questionné doit se prononcer, à chaque choix. Avec 7 items, il y a 21 choix possibles, ce qui permet d'éviter le biais mathématique qu'amène un simple classement

de liste. C'est une méthode utilisée pour déterminer un élu (Truchon, 1998) ou un athlète à classer. Elle est à la fois qualitative (par l'énoncé des items) et quantitative par le nombre de comparaisons proposées (Collard, 1998). La condition de validité pour l'analyse des réponses est que le groupe soit constitué de 10 personnes (Calmet, 2002).

2.3 En étudiant les textes et discours des entraîneurs, nous avons relevé les thèmes tels que : les exercices, les judokas, les habiletés, les résultats, les finalités. Le pourcentage moyen des occurrences concernant ces thèmes est calculé pour montrer leurs répartitions.

3 Dans le troisième domaine :

L'étude des articles didactiques et pédagogiques et des résumés des communications est faite sur deux points. La définition donnée par les auteurs et l'évaluation qu'ils proposent sont-elles "multiformes" ou "monoforme" ? C'est-à-dire respectivement : prennent-elles en compte au moins deux des trois dimensions des activités physiques de combat (combats, technique, self-défense) ou sont-elles centrées sur un seul de ces points ?

Voici deux exemples respectivement classés "multiformes" et "monoforme" :

- *"La verticalité, de même que l'ensemble du combat en judo, s'effectue dans un double "complément". On est complété par le partenaire, c'est-à-dire un adversaire devenu partenaire, et par l'éducateur. ...On "joue" à perdre et à retrouver la verticalité."* (Benigno-Almarcha, 1998).
- *"Le modèle que je propose pour effectuer un bilan et tracer des perspectives dans l'enseignement des sports de combat est très simple, puisqu'il est constitué d'un triangle, issu d'une transformation du triangle cher aux didacticiens ou aux pédagogues, mais qui met l'épreuve du combat à la place du savoir."* (Terrisse, 1996a).

2.1 <u>Les médias</u>

2.1.1 Télévisions et magazines sportifs :

Dans les médias sportifs et à la télévision, en ce qui concerne les activités de combat, la boxe professionnelle est et a toujours été sur-représentée. Par exemple pendant l'année 2000, année olympique, Eurosport a diffusé 7500 heures d'émissions sportives (source Eurosport). La boxe prend 200 heures d'émission, le sumo 58 heures, et les arts martiaux en général 22 heures. A Sydney les

français en judo et escrime ont obtenu des résultats sportifs assez exceptionnels. Il n'y a eu respectivement que 10 heures et 5 heures d'émissions, rediffusions comprises. La coupe du monde d'escrime, qui a eu lieu en 2000 en France à Levallois, a entraîné 1 seule heure de diffusion. La lutte a obtenu cette même année 1 heure de diffusion. Pourtant il y a environ 15 000 licenciés pour la boxe, et 600 000 licenciés pour le judo.

Tableau 1 : Répartition des horaires des émissions télévisées sur les sports de combat

Activités	Nombre d'heures
Boxe	200 h
Sumo	58 h
Dojo (arts martiaux, sports de combat)	22 h
Judo (rediffusions comprises)	10 h
Escrime JO	5 h
Escrime (coupe du monde à Levallois)	1 h
Lutte	1 h

Le téléspectateur a de fortes chances de voir des combats de boxe professionnelle, et de les assimiler à une culture représentative des sports de combat. Les "bandes annonces" des combats sont souvent sous-tendues par des images rappelant la violence et la guerre (éclairs, explosions, flashs rouges accompagnaient les KO des boxeurs, dans l'émission "Pro-boxe" dans le début des années 1990).

2.1.2 Le cinéma :

Le cinéma est un autre média, les acteurs jouent avec l'autre, mais quelle image renvoient-ils? Le cinéma et le sport moderne se sont constitués pratiquement en même temps à la fin du dix-neuvième siècle, mais peu de sports sont utilisés comme supports au cinéma. Par contre, les sports de combat, la boxe et les arts martiaux ont vraiment inspiré les réalisateurs des 30 dernières années. Mais les films de cape et d'épée tels que "Les 3 mousquetaires", "Robin des bois", "Les aventures de Zorro" existent dès le début du cinéma et ont toujours fasciné les adolescents. Les films s'appellent maintenant "Les tortues Ninja", "Star wars", "Matrix". Le kung-fu est le seul sport ayant généré un genre cinématographique à part entière. Mais le fait d'avoir présenté le kung-fu, grâce au talent de Bruce Lee, a amené sur les écrans le combat de rue, dans lequel il n'y a pas forcément de règles. Les réalisateurs s'entourent d'experts et les confrontations proposées dans les films d'action empruntent aux sports de combat. Les séquences de ces films montrent une action "contre l'autre", et trop souvent une "lutte à mort" qui n'existe pas dans les activités physiques de combat. Par exemple, dans la série de films tels que "Piège en haute mer", "Piège à haute vitesse"…, on présente des combats à mains nues, avec des armes, au sabre. On montre parfois l'habileté des acteurs, escrimeurs ou combattants qui travaillent ensemble, rappelons-le. On montre aussi des gros plans sur des séquences montées en atelier pour susciter une émotion. Ainsi apparaissent à l'écran une succession de plans vidéos : une tête qui vient d'être tranchée, un corps percé et le sang qui gicle, une articulation forcée qui craque. Qu'amènent ces plans ? Pour juger de la violence qui s'en dégage (Guillou, 2001), on peut se demander si l'acte est "gratuit", ce qu'il amène au scénario, si la dignité de la personne humaine est respectée ou non. Cette remarque nous permet de prendre du recul sur les activités physiques de combat, et d'écarter de nouvelles pratiques de spectacles non sportives, telles que l'*"ultimate fighting*". Voici comment la décrit son inventeur Rorion Gracie :

"Avec un ami, on a mis au point le concept d'un tournoi où tous les coups seraient permis. Pas de limites de temps, comme un combat de rue, pas de point, pas d'arbitre. Les 'mecs' rentrent dans l'arène, sur le ring et se battent jusqu'à ce que l'un renonce."

2.1.3 Les revues scientifiques :

Dans les médias scientifiques, les recherches (Pfister, 1991) étudient un autre côté de l'agressivité dans les pratiques sportives. Ceux-ci permettent de différencier une agressivité réactive, dont le but est de causer des dommages à autrui, et une agressivité instrumentale, qui n'est que le moyen pour obtenir quelque chose de gratifiant. Seule l'agressivité réactive serait concernée par la réduction cathartique, en l'occurrence par une pratique des activités physiques et sportives. L'agressivité instrumentale n'évoluerait qu'à long terme, obéissant aux lois de l'apprentissage.

Les protocoles pour mesurer si les pratiques sportives ont un effet ou non sur l'agressivité réactive sont très souvent les suivants :

- Pour mesurer l'agressivité, les sujets subissent en laboratoire une frustration expérimentale.
- Puis on les soumet à une compétition sportive (les conditions du laboratoire obligent à réduire la pratique sportive à une simple compétition, pour limiter les biais de l'expérience).
- Enfin, l'agressivité est à nouveau mesurée.

Les conclusions sont que la pratique sportive n'a pas en soi de propriétés cathartiques. Au contraire, son influence est la désinhibition des réponses agressives. Une étude (Martin, 1976) nuance ces résultats. Après un match de basket-ball, en cas de victoire, il y a diminution de l'agressivité extra punitive, et en lutte après la défaite, il y a augmentation de l'agressivité intra punitive.

La différence entre la victoire en équipe et la victoire individuelle peut s'expliquer. En effet dans les sports d'équipe on a toujours un peu la possibilité de se "reposer" sur le collectif, dans les activités individuelles c'est plus difficile, il faut prendre sur soi.

2.1.4 Conclusions partielles :

Les enseignants, éducateurs et entraîneurs sont confrontés à des jeunes qui arrivent avec ces types de message issus de films en tête, leur rôle est de leur faire comprendre que pour arriver à ce niveau de pratique il faut réellement s'entraîner, tant physiquement que psychologiquement. Les documents et activités sont variés et montrent l'écart des conceptions (hyper agressif à humoristique).

Dans le cas des études sur l'agressivité, la mesure est une compétition sportive. Après la 1ère frustration expérimentale, ce qui oppose les protagonistes est bien une compétition où il faut gagner,

battre l'autre. Le paradoxe (Reynes et Lorant, 2000) est que les conclusions tirées portent sur une pratique sportive. Dans ces conditions, il semble réducteur de généraliser "un match en conditions de laboratoire ne détend pas l'atmosphère" à "une pratique sportive ne détend pas l'atmosphère". Les données pourraient être relevées à nouveau en proposant un autre type de pratique, en se basant sur ce qui existe en club : une expression technique pour le "faire avec l'autre" et les combats sans enjeu pour le "faire contre l'autre".

L'action des fédérations sportives :

La caractéristique des activités physiques de combat est justement la codification et le strict respect de règles. Les arts martiaux et les sports de combat comme la boxe française, codifiés au début du vingtième siècle, ont mis en avant ce respect des règles dès leur codification. C'est une de leurs caractéristiques. Peu de pratiques se sont autant développées au cours du vingtième siècle en ayant avancé, dès l'origine, des buts humanistes. Les personnes qui pratiquent le judo connaissent bien l'expression "l'entraide et la prospérité mutuelle" (Kano J, 1932). On connaît moins souvent les autres maximes : "les efforts conduisent toujours au but", ou "les progrès réalisés doivent servir aux autres". La boxe française différencie les notions d'assaut de celles de combat. L'assaut met plus en avant des notions de combat sans enjeu de victoire.

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, les activités physiques de combat nécessitent majoritairement, presque exclusivement, d'un point de vue statistique, une pratique avec l'autre et non contre l'autre. Un combat de judo dure en moyenne sept minutes (Guiseppi, 1995; Castarlenas et Planas, 1997). En se basant sur une compétition de six combats, dix compétitions par an représentent donc sept heures. La pratique pour un judoka de compétition représente environ cinq cents heures d'entraînement par an, soit cinq mille heures sur une période de dix années de compétition. On peut donc comptabiliser soixante-dix heures à faire contre l'autre en compétition, pour cinq mille heures à faire avec l'autre. Le "faire contre l'autre" représente pour un compétiteur près de 1,5 % de la pratique.

Les pratiquants des activités physiques de combat savent tous que le travail avec l'autre est important. Dans la boxe professionnelle, que les médias montrent sous un certain angle, lorsqu'un boxeur se prépare pour un championnat, il se prépare avec un "sparring-partner" (partenaire disponible). Ce dernier met le boxeur dans des conditions proches de celles de la compétition. Il s'agit d'entraîner le champion pour acquérir des automatismes, des habiletés, en simulant le style du boxeur à affronter. Le décompte est de l'ordre d'un mois spécifique de travail avec un sparring-partner, soit 60 heures, pour une heure de compétition. Le "faire contre l'autre" exclusif représente ici 1,67 %.

Les activités physiques de combat et les arts martiaux permettent le développement de la personne suivant trois pôles : l'esprit, la technique et le corps (shin, ghi, taï en japonais). Ces notions sont proches en sciences humaines des composantes de la personnalité : l'affectif, l'intellect et le

sensoriel-moteur. Les passages de grades illustrent bien ce système. Ils matérialisent l'acquisition des habiletés dans l'activité, ce que recherchent de nombreuses personnes dans la pratique sportive. En judo (http://www.ffjudo.com, 2002) et en karaté (Tokitsu, 1994), respectivement 73,2% et 80 % des pratiquants ne s'inscrivent pas dans les compétitions officielles. Ils font une pratique en club, mais hors compétition, ce qui ne veut pas dire hors confrontation. Que recherchent-ils dans ces activités de combat ? Pas la médaille, mais plus vraisemblablement la maîtrise du geste dans une confrontation à l'autre.

2.1.5 Les enquêtes sur les buts et les motivations des sportifs

Les items, des six enquêtes sur les buts et les motivations des sportifs, jugés comme importants sont présentés (+ ou ++) et ceux jugés moins importants sont présentés (-). Ils ont été regroupés sous un même tableau (Tableau 2).

Tableau 2 : Récapitulatif des différentes enquêtes sur les buts et motivations des pratiquants

Items communs	1976 APS	1983 APS	1986 EPS	1996 Judo	1999 APS	2001 APS
S'éclater, se faire plaisir, désir personnel	+ +	+ +	+ +		+ +	+ +
Se défouler			+ +	+ +	+ +	
Respecter l'autre				+ +	+	
Confiance en soi				+ +	+	
Etre ensemble, en équipe	-	+	+		+	
Progresser		+ +	+			
Etre en forme, en bonne santé		+	+ +	+ +	+ +	
Etre champion	- -	-	-	-	-	-
Les femmes pratiquent moins que les hommes	+ +			+ +		+ +

2.1.6 Questionnaires sur les choix et préférences à propos du judo :

Le classement, obtenu à la majorité des voix par la méthodologie des comparaisons par paires, permet de comparer chacun des groupes questionnés (Blair et Pollak, 1999).

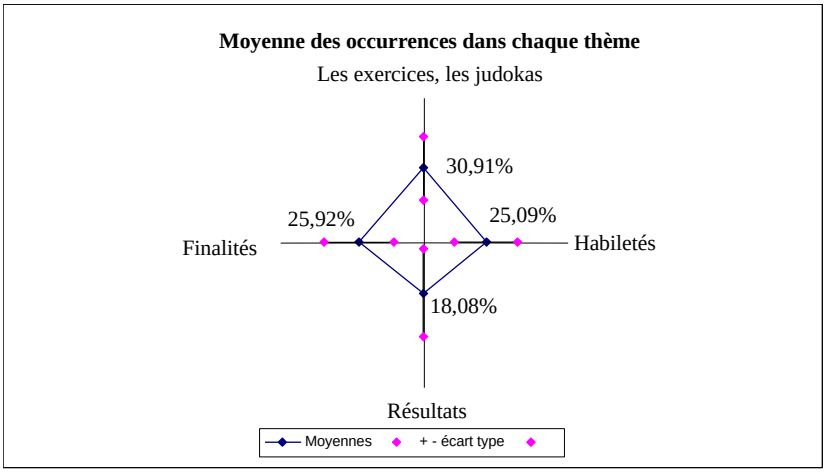
Tableau 3 : Classement des choix des différentes populations questionnées

	* 106	73	92	40	31	46	78	141	88	238	
Items / Populations	Professeurs de judo	Professeurs EPS	Etudiants STAPS	Etudiants Lettres	Judokas INSEP	Judokas Pôle espoir	Judokas Unss	Judokas Minimes	Judokas Club	Elèves classe 6ème	
Gagner des médailles	7	7	7	7	1	5	7	7	7	6	BR
*Apprendre à respecter l'autre	* 1	1	1	2	5	4	1	1	2	2	F
Etre en forme	3	4	4	4	4	3	3	3	5	6	I
Passer des ceintures	6	6	6	6	7	7	6	6	6	4	BH
Apprendre à se défendre	4	3	3	1	6	6	4	4	1	1	I
Gagner des combats	5	5	5	5	2	1	4	5	4	4	BR
Apprendre des techniques, se perfectionner	2	2	2	3	3	2	2	2	3	3	BH

* Il faut lire, les 106 professeurs de judo questionnés mettent en premier l'item : "Apprendre à respecter l'autre"
F : finalités; BR : buts de résultats; BM : buts de maîtrise; I : buts intermédiaires (pour dégager les BR des BM)

2.1.7 Le discours des entraîneurs et champions de judo:

Ce sont tous d'anciens champions d'Europe au minimum. On retrouve aussi cette nécessité de considérer l'autre comme un partenaire et non comme un adversaire dans les discours des experts, des entraîneurs de haut niveau et des champions. Leurs textes et discours sont très équilibrés. Ces personnes parlent toujours des finalités du judo, du développement des habiletés. L'ensemble de ces points est présent, voici leurs répartitions :



Ces discours révèlent l'aspect "multiformes" du judo. Il est possible (Tableau 4) de dégager une liste de mots spécifiques au combat ne figurant pas (NFP), ou figurant (le nombre de fois où le mot est utilisé, sera inscrit) dans le texte :

Tableau 4 : Résultats des mots figurant ou ne figurant pas dans les discours

mots / Auteurs	shiaï	contre (l'autre)	perdre	victoire	défaite	adversaire	gagner	Rôle
P. Roux	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	entraîneur
J. Leberre	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	entraîneur
D. Douillet	NFP	NFP	1	1	NFP	NFP	NFP	compétiteur
D. Douillet Amiens	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	NFP	star / vedette
A. Geesink	1	1	NFP	2	3	3*	1	membre du CIO

Le shiaï est le combat de compétition, dans lequel l'enjeu est la victoire.
CIO : Comité International Olympique.
* Geesink dit dans son discours ne pas employer le terme adversaire, ce faisant, il l'emploie…

2.1.8 Conclusions partielles :

Les résultats, de la comparaison des six enquêtes, montrent que les personnes recherchent avant tout à se faire plaisir, à se défouler. Dans les enquêtes plus ciblées vers le judo, le respect de l'autre, et le développement de la confiance en soi sont plus mis en avant. Le choix "être champion" dans toutes ces enquêtes est systématiquement placé en dernier.

L'analyse des 933 questionnaires confirme ce type de choix. Seuls 31 judokas du pôle France (compétiteurs de haut-niveau) placent en premier : "gagner des médailles", "gagner des combats". Les autres populations placent en avant : "apprendre à respecter l'autre", ou "apprendre des techniques et progresser". Toutefois les élèves de sixième ou les débutants qui arrivent dans les clubs de judo mettent en avant : "apprendre à se défendre", puis "apprendre à respecter l'autre". Ils ne préfèrent pas être champions, ils veulent "apprendre à se défendre" but qu'on retrouve dans d'autres enquêtes (Rudolf, 2000). Les étudiants qui viennent suivre une formation en Education Physique et Sportive mettent en avant : "apprendre à respecter l'autre" et "apprendre des techniques et progresser". Alors que les étudiants d'autres composantes, qui ont suivi les cours d'EPS au collège et au lycée de la même façon, mettent en avant : "apprendre à se défendre", puis "apprendre des techniques et progresser". Les étudiants qui se sont destinés à devenir professeur d'éducation physique ont mieux intégré les notions de respect de la personne, alors que les autres sont restés au niveau débutant. Ils choisissent "apprendre à se défendre", puis "apprendre des techniques et progresser". Ils ont pourtant suivi les mêmes cours d'éducation physique avec les mêmes professeurs dans l'enseignement secondaire. Nous retrouvons

aussi cette notion "apprendre à se défendre" chez les champions quand ils racontent leurs débuts sportifs. Par exemple dans l'interview (2002) de Thomas Hearn Champion du Monde de boxe :

Commentateur : *"Thomas Hearn, qu'est-ce qui t'a conduit à la boxe, et quel genre d'enfance as-tu eu ?*

Thomas Hearn : *"Je me suis intéressé à la boxe parce que je voulais pouvoir me défendre. Quand j'étais petit, j'étais un de ces gamins des rues. J'étais le plus grand, mais j'étais aussi sans conteste le plus maigre."*

L'analyse des discours des entraîneurs et champions fait ressortir que les mots adversaires, défaites et victoires, sont peu utilisés. Le terme partenaire apparaît aussi dans le discours d'autres compétiteurs contemporains. Par exemple, ici dans l'interview (2002) de Frédéric De MontFaucon Champion du Monde de judo :

Commentateur : *"Frédéric conserve un goût amer de l'après mondial, qui s'estompe pourtant lorsqu'il parle de son judo. "*

Frédéric : *"Dans le judo actuel, il n'y a plus réellement de technique directe. C'est avant tout des petits coups de patte, une technique, un enchaînement technique. Un des plus simples secrets, c'est qu'à chaque fois que j'ai réussi à le passer, c'est quand j'ai réussi à déstabiliser le partenaire. J'ai besoin d'un certain mouvement pour amener le partenaire dans la chute. C'est ce que je ressens le plus."*

Ce judoka vient d'être récemment sacré champion du monde, le reportage montre une séquence dans laquelle il projette ses adversaires d'une façon très efficace, grâce à un mouvement qu'il maîtrise particulièrement bien. Il commente et explique : "*J'ai réussi à le placer sur le partenaire en mouvement"*. Il parle de ses combats, et il parle de l'autre compétiteur comme d'un partenaire. Pour bien montrer l'intérêt de tels propos, on peut s'appuyer sur l'enjeu que représentent les élections. Il s'agit d'un fonctionnement de la démocratie, les électeurs citoyens vont élire leurs représentants, tous aussi citoyens. Les candidats à l'élection parlent eux d'adversaires pour désigner les candidats inscrits sur une autre liste (Darcos, 2004).

2.2 <u>Les articles et communications concernant le milieu scolaire :</u>

Force est de constater que les sports de combat sont peu pratiqués à l'école. La réforme des programmes d'EPS en 1967, qui consacrait l'arrivée du sport dans l'EPS, indiquait que les enseignants devaient consacrer effectivement 5% de leur enseignement aux activités physiques de combat.

Cependant le tableau récapitulatif des objectifs spécifiques ne précisait rien pour les sports de combat. Pourtant les sports de combat ont toujours été inscrits dans les programmes de l'EPS depuis la Révolution Française (Calmet, 2002). Par ailleurs, le nombre d'adhérents dans les fédérations de judo et de karaté s'est fortement développé depuis la fin des années 1970. Cette augmentation s'est produite avec en parallèle un rajeunissement des adhérents, mettant en avant le côté éducatif de la pratique pour tous les sports de combat. Ces transformations des pratiques sociales ne semblent pas avoir eu d'incidence sur les contenus des concours de recrutement des enseignants et sur la programmation en EPS des activités physiques de combat. Actuellement, d'une part, celles-ci représentent moins de 5% des heures d'enseignement en EPS (Barrué, 1998). D'autre part, seule l'épreuve n°3 au concours du professorat d'EPS permet aux candidats de choisir une pratique parmi les sports de combat et il s'agit d'une épreuve de compétition

Lorsqu'on propose un apprentissage centré sur les résultats (être plus fort que l'autre, être meilleur…), seuls ceux qui ont un bon niveau, qui réussissent dans ce cadre là, restent persévérants, assidus. Ceux qui ne réussissent pas intègrent l'échec scolaire. Par contre si l'on apprend aux gens à se centrer sur les habiletés, sur la technique, plutôt que sur le résultat, alors, quel que soit le niveau, les personnes restent assidues, leur persévérance reste élevée (Famose, 1990). On comprend mieux alors, le nombre de pratiquants des fédérations sportives ne s'inscrivant pas en compétitions officielles.

2.2.1 Les articles didactiques et pédagogiques :

En milieu scolaire les contenus de cours et les traitements didactiques devraient au premier abord présenter les activités physiques de combat selon un aspect "multiformes". C'est-à-dire prenant en compte deux des trois dimensions combat, technique et self-défense. Précisons que l'association combat et self-défense (type ultimate-fighting) n'est pas du ressort du milieu scolaire. Les objectifs proposés en milieu scolaire devraient développer les habiletés.

Voici une analyse de quatorze articles écrits de 1985 à 1995 (tableau 5), issus de différentes revues traitant principalement de l'EPS (EPS, Spirales, DIRE, SNEP, Amicale des Enseignants d'EPS, CRDP) en prenant en compte les caractéristiques monoforme (centrées sur le combat) et multiformes (centrées sur le combat et la technique).

Tableau 5 : Répartition "monoforme" ou "multiformes" des articles

Revue	Auteurs	Définition	Evaluation du combat
EP.S	Brousse, 1991	Méthode d'éducation physique	Monoforme, sur les habiletés acquises dans les situations techniques ou les SRP
EP.S	Terrisse et al, 1995	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Spirales	Ray et Rimet, 1986	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Spirales	Ray et Rimet, 1987		
SNEP	Michaud 1986	Monoforme centrée sur le rapport de force	Monoforme centrée sur le rapport de force
SNEP	Calmet et Gouriot, 1986	Multiformes, affrontement et dialectique opposition-coopération	Multiformes (combat et présentation d'un libre dans un cadre imposé).
D.I.R.E.	Barbot 1988	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
A.E.E.P.S.	Barbot et Badreau, 1990	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
A.E.E.P.S.	Barbot, 1995		
Clermont-Ferrand	Bui-Xuan 1990	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Dijon	Merle et al, 1990	Multiforme, le but est le développement de la personnalité sur les plans social, cognitif et moteur	Assauts libres et assauts à thèmes
Dijon	Bertin, 1991	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Nantes	Robuchon et Delaunay, 1993	Monoforme centrée sur le résultat	Ne correspond pas à la définition, ce sont des SRP qui sont proposées
Strasbourg	Vigneron, 1995	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat

SCP = Sports de combat de préhension. SRP = Situation de résolution de problèmes.

2.2.2 Les communications lors des congrès sur les sports de combat et arts martiaux :

Sur 212 résumés, 71 appartiennent aux catégories "multiformes" et "monoforme", soit 33,5% de l'ensemble. Les contenus des 141 résumés non retenus traitent de l'équilibre postural, la précision, la coordination, le temps de réaction, le traitement de l'information, la musculation, la traumatologie, la rééducation, la bio dynamique, le coaching, la dépense énergétique, les échanges gazeux, la législation, l'étude des nombres d'attaques tentées, l'historiographie.

Dans ces 71 résumés, diverses égalités apparaissent. D’une manière générale, 37 communications sont classées "monoforme" et 34 communications sont classées "multiformes". Le thème pédagogie/didactique contrebalance, avec 32 communications, l'ensemble des autres thèmes qui

en totalisent 39. A l'intérieur de ce thème pédagogie/didactique il y a 14 communications de type "multiformes" et 18 de type "monoforme". L'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie privilégient l'aspect "multiformes" des sports de combat et arts martiaux (18 vs 6). Les thèmes entraînement, habiletés, physiologie et neurosciences en privilégient l'aspect "monoforme" (11 vs 1).

2.2.3 Conclusions partielles :

Les recommandations pédagogiques de ces articles sont orientées vers le résultat, avec comme référence la confrontation de compétition. Seulement deux auteurs, soit 14,3%, proposent un apprentissage et une évaluation centrés sur l'aspect multiforme des activités physiques de combat. Diffusées dans les revues professionnelles elles sont plus accessibles aux enseignants que les communications en congrès qui restent plus confidentielles. Pour ces communications, la répartition des types "monoforme" et "multiformes", d'une part au plan général des résumés (37 vs. 34) et d'autre part dans le thème pédagogie/didactique le rapport (18 vs 14), doit être relativisée. Les résultats 37 vs 34 et 18 vs 14 ne sont pas ici significativement différents. L'équilibre apparent des productions ne doit pas cacher le déséquilibre du traitement didactique. Le consensus des auteurs se fait sur trois points : combats, techniques et self-défense (Terrisse, 1996b), le traitement didactique devrait être bien plus "multiformes".

3 DES AXES DE TRAVAIL POUR ENVISAGER UNE MISE EN ŒUVRE

3.1 Se dégager des buts de résultats: les retombées de l'exercice du pique pinces à linges

On entend très souvent que les enfants aiment jouer et gagner (ce qui est contraire aux résultats des enquêtes sur les buts et les motivations des sportifs, cf. 2.1.5). Heureusement, les enfants aiment jouer, mais souvent, trop souvent ce que les enseignants et entraîneurs proposent est de jouer à gagner. Comme les enfants aiment jouer, ils jouent la "gagne". Mais proposons leur autre chose, et ils vont jouer à autre chose. Prenons un exercice comme le jeu de "Pique pince à linge". Nous l'avons expérimenté en collège 'sensible'. Des combattants ont mis des pinces à linge sur le tee-shirt, et ils doivent prendre les pinces de l'autre (sans faire mal, en gardant une main dans le dos…). Sans indication sur ce que l'on doit faire de la pince à linge, on peut observer pédagogiquement trois

comportements. Certains, joueurs-gagneurs, lorsqu'ils ont pris la pince à linge la conservent. La victoire les attire, "C'est pour gagner" disent-ils. D'autres, les joueurs-risqueurs, lorsqu'ils ont pris la pince à linge, puisqu'ils ont été plus habiles, prennent des risques et remettent la pince à linge sur eux. L'équilibre de la relation semble les attirer "J'ai été plus rapide (habile) donc je lui offre plus de chances de réussir" expliquent-ils. D'autres enfin, joueurs-copains, lorsqu'ils ont pris la pince à linge, la redonnent. Le jeu les dynamise, c'est "pour pouvoir continuer à jouer" répondent-ils alors. Voici les comportements de 304 étudiants en première année à la faculté des sciences du sport de Montpellier, ils sont non-spécialistes des sports de combat. Ces comportements sont étudiés lors de la première séance du cycle de formation, l'exercice du pique pince à linge dure 3 minutes.

Tableau 6 : Répartition des comportements des étudiants lors du combat "pique pinces à linge ".

NB d'étudiants	Gagne	Risque	Copain	Pas réussi	Dispensés	Nb impair
304	49,0%	31,9%	6,6%	8,6%	2,0%	2,0%

Près de 39% des étudiants ne jouent pas spontanément la gagne. Il n'y a pas de bons ou de mauvais comportements, la formation devra permettre à tous de vivre ces trois façons de faire dans le combat. Le fait de révéler ces typologies permet de comprendre la notion de combat sans enjeu de victoire.

3.2 Renverser le problème de la technique : les possibilités du combat à mémoire

En judo, l'objectif est de prendre l'équilibre de l'autre, dans le cadre du combat, en choisissant librement le partenaire. Il s'agit de prendre cet équilibre, puis de le rendre pour comprendre (Calmet, 2000). Les consignes à la fin d'un combat ne sont plus "Qui a gagné ?" mais "Qui a réussi ?". Dans le combat, les apprenants ont pour consigne d'interrompre le combat quand il y a une projection réussie (l'un des deux a fait tomber l'autre). Les deux doivent alors refaire en coopération ce qui a été fait par l'un dans l'opposition adaptée, puis le combat reprend. C'est en ce sens que ce type de combat est appelé "combat à mémoire". Cette interruption est importante (Cleeremans et Destrebecqz, 2002) car elle va permettre à l'apprenant et à l'enseignant de structurer les apprentissages, de cadrer la démarche d'apprentissage et d'enseignement. Les prises réussies sont des faits recueillis lors de l'expérimentation du combat. L'interruption momentanée du combat permet aux apprenants de ne pas oublier la prise et de la présenter aux autres. A partir de cette présentation on reconstruit les règles d'application de cette

prise (est-ce que la prise fait tomber en avant? – quelle était l'attitude de ton partenaire quand tu as fait la prise? – comment le saisissais-tu?). Puis on fait une première généralisation de ces règles pour en tirer des principes d'application. La démarche d'apprentissage est inductive, à partir de faits concrets relevés par les apprenants on construit des principes généralisables. Les réussites des uns présentées-confrontées à celles des autres permet de dresser un catalogue de prises spécifiques (celles du groupe concerné). C'est avec des éléments de ce catalogue que les apprenants vont construire leurs prestations techniques. La pratique de ces deux points (opposition adaptée et coopération technique) va permettre à l'apprenant d'exprimer une plus grande partie des connaissances élaborées pendant la formation. L'élève met en application quelques connaissances dans le cadre de l'opposition adaptée (cette opposition ne permet jamais d'exprimer tout le savoir acquis par l'apprenant) et il complète l'expression des connaissances par l'élaboration, avec son partenaire, de cette prestation technique. Cette démarche est applicable aux autres familles de sports de combat.

Les notions de gagnant et de perdant peuvent être traitées didactiquement pour devenir des enjeux où "les apprenants trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles" (Rey, 1998)

Respectivement, deux propos d'étudiants l'illustrent bien :

"C'est une bonne idée de refaire ces prises réussies, car bien souvent, pour les débutants, on a du mal à se rendre compte du mouvement qui a déclenché la chute" (A.G. 1997).

"Que ce soit moi ou mon adversaire qui chute, il n'y a jamais de perdant, car même si l'on tombe plus souvent que l'adversaire, on gagne à apprendre la prise, donc on n'a pas tout perdu" (P.R. 1997).

Le libre choix du partenaire et ces échanges, les explications et répétitions qui s'en suivent donnent une autre dimension pédagogique et permettent de mettre en avant un apprentissage régulé par les pairs (Wallon, 1941) et des comportements citoyens. En effet, si l'apprenant a le choix, il fera le nécessaire pour ne pas se retrouver face au "barbare" ou à "l'amazone" du groupe. Celui-ci (celle-ci) sera très souvent choisi(e) en dernier. Il appartient à l'enseignant et au groupe de faire remarquer ce phénomène pour y remédier. L'école est, et doit rester, un lieu privilégié, "il n'y a guère d'autres lieux que l'école pour instituer un rapport pacifié à autrui. La relation commerciale, la relation de travail, la relation hiérarchique, la relation affective sont toutes régies par d'autres préoccupations que celles de

la vérité" (Rey, 1998). Cette forme de combat à mémoire apprend "à traiter l'adversaire non pas comme un ennemi, mais comme un partenaire de jeu" (Dumazedier, 1997). La notion de "plus fort" n'intervient pas (l'objet de la confrontation à l'autre est de comprendre une action), il n'est donc pas nécessaire dans la phase d'initiation (une année de pratique en club représente environ 100 heures de pratique effective et les programmes du baccalauréat précisent randori avec partenaires choisis pour le niveau 1 de compétences) de faire des groupes de niveaux ou de compétences. Le déséquilibre des forces permettra des réussites que l'on exploitera pédagogiquement, a contrario le match nul est difficilement exploitable si on n'est pas spécialiste. Ces réussites permettent aux élèves de développer d'une part, des sentiments de compétences et d'estime de soi (la réussite dans l'action, et la possibilité de présenter cette réussite à la classe à la fin du combat). D'autre part, les élèves développent aussi des sentiments d'auto-détermination (Durand, 1998), les réussites sont envisagées comme une règle d'action à partir de laquelle on va élaborer un principe plus général d'action. L'élève pourra se servir du principe pour l'appliquer aux projections qu'il a lui-même réussie, il peut élaborer avec son partenaire la palette de projections et leurs contextes d'exécution dans la prestation technique. Nous avons bien deux plans d'évaluation : des combats sans enjeux de victoire (les randoris) et des prestations techniques mises au point par les élèves (en fonction de leurs propres réussites).

3.3 Des exemples de "fausses pistes pédagogiques à l'insu de l'enseignant"

Le haut-niveau et ses gestuelles montrent une pratique hors de portée des scolaires, elle peut fausser la construction des situations pédagogiques. Les fédérations de sport de combat limitent la gestuelle des jeunes pratiquants ou des débutants. En judo, les benjamins doivent rester debout quand ils projettent l'autre combattant, ils ne peuvent pas saisir la jambe ou le pantalon pour projeter, en taekwondo les jeunes combattants (jusqu'à 12 ans)ne peuvent pas enchaîner plus de deux coups de pieds et le contact est interdit, de 12 à 16 ans seules les attaques au plastron sont autorisées. La plupart de ces fédérations imposent que le combattant ait un an d'expérience en club avant de s'engager en compétition officielle (le combattant doit posséder deux timbres de licence fédérale). Les épreuves du baccalauréat s'engagent dans cette direction en définissant deux niveaux. Pour le premier niveau, il

s'agit de combat sans enjeu de victoire (randori) avec partenaire choisi; pour le deuxième niveau ce sont toujours des randoris qui doivent être évalués, mais avec partenaires imposés.

L'enseignant organise comme évaluation diagnostique (Hébrard, 1987) une compétition "montante-descendante" à la première séance. Les élèves libèrent des comportements "orientés" prioritairement vers un but de résultats (gagner des combats ou atteindre le tapis supérieur) alors que c'est le dernier choix des élèves et des enseignants. Peu d'auteurs dénoncent (ou commencent à dénoncer) "l'effet dévastateur" de l'organisation de "montante-descendante" sur l'estime de soi des élèves (Bergé, Claudel, Pezellier et Truffaut, 2006). Hélas ces auteurs proposent comme palliatif "des poules définies par l'enseignant" et les buts proposés sont exclusivement centrés sur le résultat : "un point marqué par pied de l'adversaire sorti du carré de combat", "on marque 1point en projetant sur les fesses, 2 sur le côté et 5 sur le dos", (Bergé, Claudel, Pezellier et Truffaut, 2007). On retourne à la case départ et à ce que dénonçaient ces auteurs : "on ne peut pas jouer *(ou travailler)* avec qui on veut, avec nos copains", "je suis toujours le dernier *(ou le premier)* et j'arrive pas à *(je ne peux plus)* changer de terrain". On est au deuxième cycle de pratique et on est déjà au-delà des exigences du baccalauréat.

Les médias présentent les combats en catégorie de poids et de niveaux ce qui est la logique de l'activité de compétition pour les confirmés. Les débutants placés en situation de confrontations par niveaux risquent de renvoyer des comportements difficiles à différencier pour les non spécialistes.

Le cycle apparaît comme une succession de jeux, c'est souvent le cas pour l'école primaire (Le guide de l'enseignant, tome 2, 1994) et c'est souvent repris en collège en sixième et ou cinquième. Dans une démarche d'éveil la première étape, "émotionnelle", est bien abordée, mais les éléments pour aborder la deuxième étape, celle où on structure les apprentissages l'est moins. L'organisation du deuxième cycle ne pourra pas s'appuyer sur des apprentissages identifiés réellement.

Le combat est présenté exclusivement comme un travail contre l'autre. L'absence effective de coopération entre les membres du groupe classe rejette le travail de groupe, l'obligation de se retrouver en classe et réduit la socio-construction des savoirs (Axelrod R, 2001, Wallon, 1941, Vigotski, 1985).

La mauvaise appréhension du danger du combat amène des situations de combat au sol. Si l'objectif est de percevoir le déséquilibre de l'autre, pourquoi renforcer sa stabilité en descendant son centre de gravité et augmentant sa base d'appuis ? Ainsi stabilisé l'affrontement se fera forcément avec

un rapport de force intense, le risque étant que l'apprenant débutant associe le combat au rapport de force intense. Le passage à un affrontement debout sera alors plus long à atteindre.

Le combat envisagé dans le cadre d'un rapport de force (mais avec des catégories) où l'on détermine un plus fort, met en confrontation un apprenant qui est justement plus fort (ou tonique, vif, agile) que les autres. L'évaluation 'monoforme' amène l'enseignant à surclasser cet élève et le mettre dans un groupe plus fort (ou avec des plus lourds). Pourquoi s'il est plus fort et que l'objectif est de déterminer un plus fort empêcher cette chose-là ? Comment s'organiser si ce plus fort est aussi le plus lourd ? Une évaluation 'multiforme' permettrait de réguler les rapports de force sociaux dans le groupe et de mettre une note sans difficulté. Le plus fort reste accepté par tous s'il ne fait pas mal. Il peut alors trouver un ou des partenaires pour élaborer une prestation technique, son comportement (et sa note) seront pris en compte sur plusieurs plans : le combat, la technique.

4 CONCLUSIONS

Eduquer au rapport de force ou rapport relationnel ? Les publications récentes montrent que le débat est toujours d'actualité. Trois sont parues à quelques mois d'intervalle. Leurs titres sont significatifs: "Judo-lutte en EPS: même combat" (Lavie et al., 2007), "Organisation et graduation de l'incertitude dans l'opposition" (Heuser et Chaminade, 2007), "S'entraîner à sentir en épée" (Sicard, Obry et Avanzini, 2007). Respectivement nous pouvons lire "Pour un savoir-combattre plus fonctionnel", "En sport de combat, la contingence de l'épreuve est liée à l'incertitude fondamentale de ce que va faire l'autre pour gagner", "Opposition parce qu'il faut rester dans l'objectif de toucher, coopération parce qu'il ne s'agit pas d'un assaut et qu'il faut aménager un peu la situation pour parvenir à s'entraîner". Les deux premiers visent la formation des élèves de collèges et lycées, le troisième vise le perfectionnement des athlètes de haut-niveau. Le deuxième article ne montre aucune photo ou dessins en relation avec le contenu scolaire développé, et sur les photos présentées les adultes ne respectent pas toutes les règles de pratique en gardant par exemple leur alliance au doigt. Si les trois articles parlent de technique, de combat, d'opposition, de progrès pour le participant, seul le dernier revendique la coopération pour aménager les situations d'opposition.

Pourtant, les professeurs d'EPS non-spécialistes des sports de combat accordent plus d'importance au respect de l'autre et au développement des habiletés motrices, qu'au résultat du combat. Comme les professeurs de judo ils classent les finalités éducatives et les buts d'habiletés avant les buts de résultats. Ils se retrouvent plus proches des valeurs véhiculées par la fédération française de judo que celles véhiculées par les didacticiens de l'EPS dans leurs propositions pédagogiques et didactiques. Les comportements décrits dans l'exercice du "Pique pinces à linge" prennent toutes leurs places en EPS. C'est cette sensibilisation à toutes ces notions qui permettra aux élèves de faire des choix, de s'engager lucidement dans la pratique d'une APSA et de comprendre le comportement des autres pratiquants. "Faire avec", "Faire contre", il faut lever le malentendu entre ces deux côtés de la pratique que les pédagogues doivent équilibrer pour permettre la réussite de tous les élèves. Les activités physiques de combat contiennent ces deux parties, on peut commencer par l'une pour comprendre l'autre. Le milieu scolaire, par la jeunesse et les motivations des participants, nous amène à privilégier le sens du "Faire contre" (en l'aménageant pédagogiquement) vers le "Faire avec", mais l'autre sens n'est pas impossible. C'est la mise en opposition aménagée qui fait émerger une solution que l'on partage. Le "Faire avec" prend toute sa dimension pédagogique quand il permet l'échange des réussites entre les combattants dans le cadre de leurs combats. Prendre (l'équilibre en judo ou en lutte, le placement en boxe ou escrime), rendre (refaire avec le partenaire ce qui a été réussi, faire faire au partenaire ce qui a été réussi) pour comprendre (l'action qui vient de se passer). Cette action est issue d'une opposition aménagée, cette compréhension se fait en action et sa restitution (en prestation technique) se fait aussi en action. C'est bien ici l'intelligibilité de l'action qui est le cœur de la formation et non la domination. S'appuyer sur la coopération ne signifie pas supprimer le côté opposition dans les combats, c'est permettre que la confrontation s'organise à nouveau.

Depuis 1986, les programmes d'EPS ont évolués. La certification au baccalauréat se fait, depuis les dernières instructions de 2000, sur deux plans : celui du combat et celui de la démonstration technique. Ce combat est un randori, c'est-à-dire un combat sans enjeu de victoire. Cette notion est peu connue des enseignants d'EPS. Le terme randori étant utilisé comme étant le nom japonais du combat. De plus, ces randoris sont effectués avec des partenaires choisis, pour le premier niveau de pratique et avec des partenaires imposés, pour le deuxième niveau de pratique. La démonstration technique prend

du sens si elle est élaborée à partir des structurations établies en cours, en s'appuyant sur les réussites des apprenants (Calmet 2002b). Le combat à mémoire est une situation de travail qui permet de prendre en compte ces réussites. Il peut renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2004) et être un élément de réponse aux deux dernières hypothèses :

Le rapport de force typique des arts martiaux peut-il être institué scolairement pour stimuler la possibilité de raisonner ?

Les propos de plusieurs auteurs nous permettent de comprendre l'intérêt de prendre en compte ce savoir "faire avec l'autre" dans l'enseignement des sports de combat :

"Les élèves apprennent plus ce qui est prévu quand les habiletés éducatives (au sens large) sont utilisées. Les élèves apprennent plus ce qui est prévu quand l'enseignant est capable d'articuler leurs attentes et l'enseignement au sujet de ces attentes" (Rink, 1999). Nous comprenons ici une éducation physique mettant l'accent sur les buts d'habiletés.

Les adultes moins actifs physiquement avaient eu une éducation physique mettant l'accent sur la victoire et les tournois avec élimination des perdants (Graham, 1999). Nous comprenons ici une éducation physique mettant l'accent sur les buts de résultats.

Les élèves ne refusent pas d'affronter un plus fort, surtout s'il s'agit de comprendre une action ou une organisation. Ils refusent d'affronter quelqu'un quand ils ont une quasi certitude d'avoir mal à la fin de la confrontation. En sport, et plus particulièrement dans les sports de combat en éducation physique, "le droit du plus fort ne doit pas, ne sera pas la force qui bafoue le droit" (Erhenberg, 1991).

A l'école, les enfants vivent plusieurs heures par jour en communauté, "ce qui rend possible l'apparition de la coopération, c'est que les joueurs peuvent être amenés à se rencontrer à nouveau" (Axelrod, 1998, page ?).

"Faire avec l'autre" et "Faire contre l'autre", s'appuyer sur les réussites des apprenants pour engager les prestations techniques, voilà les axes de travail. Il agit alors de proposer le même type d'exigences dans la formation initiale et dans les évaluations pour les examens et les concours de recrutement des enseignants. Il pourrait s'agir d'une réhabilitation de la civilité dans l'affrontement construit à deux au sein de la classe. Ceci rompt délibérément avec la quête à la médaille, et la valorisation de comportements individualistes.

Références bibliographiques :

A.G, Etudiante en STAPS, UPJV-Amiens, 1997, *in* Calmet M., *Enseigner le judo*, SCEREN- CRDP Amiens, 2002, p. 73

Axelrod R., in Sciences Humaines 82, Lecomte J. *Conflit et coopération, la théorie des jeux,* 1998, p. 42–44

Bandura A., *J'y arriverai : le sentiment d'efficacité personnelle,* Sciences humaines 148, 2004, p. 42-45

Barrué JP., *Table ronde* Congrès JORRESCAM, Toulouse, 1998.

Benigno-Almarcha H., *Le judo comme processus d'humanisation, communication JORRESCAM Toulouse,* 1998, *in* Calmet M., *Actes du 1er Congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux,* Amiens, CDROM, 2002

Bergé F, Claudel R, Pezellier P et Truffaut F, 2006, Rapport de force et estime de soi, 1ère partie, Hyper 235

Bergé F, Claudel R, Pezellier P et Truffaut F, 2007, Rapport de force et estime de soi, 1ère partie, Hyper 236

Blair D et Pollak R, 1999, La logique du choix collectif in Les mathématiques sociales, Pour la Science HS – Juillet 1999, 82-89.

Calmet M., *Judo, la notion plurielle d'équilibre,* 2000, *in* Terrisse A., *Recherche en sport de combat et arts martiaux, état des lieux,* EP.S, Paris, 2002, p.

Calmet M., *Faut-il enseigner le judo ou le savoir combattre,* Thèse nouveau régime, Université de Picardie Jules Verne, Amiens, 2002

Calmet M., Enseigner le judo, SCEREN CRDP Amiens, 2002b

Castarlenas J., Planas A., *Estudi de l'estructura temporal de combat de judo,* Apunts 47, Barcelone, 1997.

Cleuziou JP., Brau-Antony S., David B., *Aspects de l'évaluation en EPS au baccalauréat français,* Rennes : (IIème) Colloque de l'ARIS (2002).Cleeremans A. et Destrebecqz A., Apprentissage et conscience, Pour la science 302, 2002, 104-109.

Collard L., *Sports, enjeux et accidents,* Paris : PUF, 1998.

Darcos X., *Interview* sur France-info, à 9h30, 25/03/2004.

Dumazedier J., *De la culture sportive*, STAPS 44, Aubenas, 1997, 97-103

Durand M, (1998) Education physique et développement de la personne. CNED : Grenoble.

Erhenberg A., *Le culte de la performance*, Calmann-Lévy, 1991

Famose JP., *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, Paris : INSEP, 1990.

Graham G., T*he role of physical education in guiding youngsters to become physically active and healthy for a lifetime*, Main lectures, 7th International congress on physical education and sport, Komotini, 1999.Guillou S., *A vos marques, prêts… moteur*, in *Quand le sport fait son cinéma,* En jeu une autre idée du sport 353, 2001, p. 10-13

Guiseppi L., *Mémoire pour le professorat de sport*, non publié, 1995.

Hébrard A, 1987, L'éducation physique et sportive, EP.S

Heuser F, Chaminade D, Organisation et graduation de l'incertitude dans l'opposition, EP.S 326, 15-19

Kano J., *L'éducation par le judo*, Conférence à l'Université de Californie, 1932

Martin, cité par Pfister, 1976.

Lavie F, Meuley P, Augé J, Gaineton L, 2007, Judo-lutte en EPS : même combat, EP.S 323, 36-39

Le guide de l'enseignant, 1994, tome 2, EP.S

Pfister R., *Le sport et la catharsis de l'agressivité*, In Arnaud et Boyer, *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Privat, 1991, p. 243-256.

P.R, Etudiante en STAPS, UPJV-Amiens, 1997, *in* Calmet M., *Enseigner le judo*, SCEREN- CRDP Amiens, 2002, p. 73

Rey B., *Savoir scolaire et relation à autrui*, Cahiers Pédagogiques 367, 1998, p. 8-9

Reynes E., Lorant J., *Sports de combat et réduction de l'émotion de colère*, 2000, *in* Calmet M., *Actes du 1er Congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux*, Amiens, CDROM, 2002

Rink J., *What do people learn from physical activity programs*, Cagical lecture, *Congrès International de l'AIESEP*, Besançon, 1999.

Rudolf J., *Changements dans les attentes primaires déclarées chez les karatékas débutants de 1970 à 1999*, 2000, *in* Calmet M., *Actes du 1er Congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux*, Amiens, CDROM, 2002

Sébert I, 1996, Violence: la télé bouc émissaire, Téléscope 125, 6-11

Sicard M, Obry H, Avanzini G, 2007, S'entraîner à sentir en épée, Les cahiers de l'entraîneur-Revue des techniques de l'entraînement 3, Insep, 6-15

Terrisse A., *Didactique et sports de combat : bilan et perspective*, communication JORRESCAM Poitiers, 1996a, *in* Calmet M., *Actes du 1er Congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux,* Amiens, CDROM, 2002

Terrisse A, *Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du "savoir combattre" dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993,* Revue Française de Pédagogie 116, 1996b, p. 65-75.

Tokitsu K, *La longévité de la pratique en karaté,* in Kerlirzin Y. et Fouquet G., *Arts martiaux sports de combats*, Insep 12-13, Paris, 1994, p. 161-168.

Truchon M., *La démocratie : oui, mais laquelle ?*, CREFA 96-06, Laval, Canada, 1998.

Wallon H, *L'évolution psychologique de l'enfant,* A.Colin collection U2, n°38, 1941.

Annexes méthodologiques

Les documents étudiés :

1 Commentaires de Rorion Gracie, inventeur de l'ultimate fighting, Arte, Thema Arts martiaux, 2001

2 Interview de Thomas Hearn Champion du Monde de boxe, Canal plus, Septembre 2002

3 Interview de Frédéric Demontfaucon Champion du Monde de judo, Pathé sport, Avril 2002

Les enquêtes :

Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles, Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sport, 1976*Les raisons de pratiquer le sport,* Gill D.L, Gross J.B, Huddleston S, in Durand M, (1987) "L'enfant et le sport", 4°ed., PUF, Paris, 1983, p. 30-31*Attitudes et pratiques en Education Physique et Sportive,* Note de travail du Ministère de l'Education Nationale, In Hébrard A, L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives, EP.S, Paris, (1986), p. 262-267*Les Français et le judo,* Sondage de l'Institut Louis Harris, 1996*Le sport ? Une grande partie de plaisir,* IFOP – L'équipe magazine, 1999*LA France SPORTIVE,* Ministère de la Jeunesse et des Sports, Bulletin de statistiques et d'études N°1 du 01/2001

Composition du panel des populations interrogées par questionnaire :

Le groupe de judokas :

106 professeurs de judo, diplômés d'état, de toute la France, qui enseignent depuis 28,51 ans (± 8,05). 17 femmes, 89 hommes, moyenne d'âge 43,16 ans (± 12,57), grade moyen 4,32 dan (± 1,15)

31 athlètes de haut-niveau s'entraînant à l'INSEP (Institut National du Sport et de l'Education Physique). 13 femmes, 18 hommes, moyenne d'âge 23,77 ans (± 3,25), grade moyen 2,4 dan (± 1,28)

46 judokas s'entraînant dans une structure de compétition décentralisée, le pôle espoir judo de Picardie : 16 femmes, 30 hommes, moyenne d'âge 17,04 ans (± 1,26)

141 jeunes judokas minimes, avant une compétition en Picardie : 31 femmes, 110 hommes, moyenne d'âge 13,48 ans (± 0,50)

78 judokas avant une compétition scolaire en Picardie : 30 femmes, 48 hommes, moyenne d'âge 14,86 ans (± 1,60)

88 jeunes judokas dans des clubs de la région de Picardie : 25 femmes, 63 garçons, moyenne d'âge 11,05 ans (± 1,62)

Le groupe de non judoka :

73 professeurs d'éducation physique et sportive formés dans toute la France, 30 femmes, 43 hommes, moyenne d'âge 29,32 ans (± 8,60)

238 élèves de collège, en sixième, moyenne d'âge 11 ans, 125 femmes, 113 hommes, moyenne d'âge 11,37 ans (± 0,66)

92 étudiants en première année (STAPS) avant leur formation de 16 heures de combat : 30 femmes, 62 hommes, moyenne d'âge 19,45 ans (± 2,06)

40 étudiants en lettres : 29 femmes, 11 hommes, moyenne d'âge 18,19 ans (± 3,13)

Les discours :

Roux P., *L'évaluation technique à l'entrée en pôle,* Dojo Info 16, Paris, 1999

Leberre J., *Définition du randori et des exercices d'entraînement,* Stage national de judo, Béthune, 17 et 18 juin , 2000

Douillet D., Issartel D., *Moi, David Douillet, dont la blessure est un combat,* L'équipe magazine 923, 2000, p. 70

Douillet D, *Discours de gala,* 1er congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux, Amiens, 2000.

Geesink A., *Ma méthode de judo,* Colloque "Les sports de combat Olympiques", Paris : INSEP, 1999

Les articles pédagogiques et didactiques :

Brousse M., *Enseignement du judo et EPS,* EP.S 228, 1991, p. 37-40.

Terrisse A., Quesada Y., Sauvegrain JP., Hiegel Ph., *Le savoir combattre : essai d'élucidation,* EP.S 252, 1995, p. 26-29.

Ray D. et Rimet D., *Activité de lutte,* Lyon : Spirales 1, 1986, p. 71-103

Ray D. et Rimet D., *L'activité de lutte et sa programmation en milieu scolaire,* Lyon : Spirales 1 complément, 1987, p. 133-143

Michaud R,. *Activités d'opposition : la lutte à l'école élémentaire en EPS,* in *EPS contenus et didactique,* Paris : SNEP, 1986, p. 124-142

Calmet M. et Gouriot M., *Didactisation du judo,* in *EPS contenus et didactique,* Paris : SNEP, 1986, p. 143-158.

Barbot A., *De l'évaluation aux contenus d'enseignement en sports de combat de préhension,* D.I.R.E. N°26, 1988, p. 18-24

Barbot A. et Badreau J., *Sports de combat de préhension en éducation physique,* in *Education physique et didactique des APS,* Paris : AEEPS, 1990, p. 124-134

Barbot A., *Un objet d'enseignement en sports de combat de préhension (SCP) : "Gérer l'alternative pousser / utiliser la poussée de l'adversaire" (P/UP). Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de SCP en EPS,* in *Faire progresser nos élèves en éducation physique,* AEEPS, 1995, p. 30-56

Bui-Xuan G., *Une formation continue nouvelle formule en didactique des sports de combat,* CRDP de Clermont-Ferrand, 1990.

Merle D., Desbordes C., Bertin D., *La dialectique entre la force musculaire et la force musculaire d'un autre : "Les sports de combat en milieu scolaire",* in *Didactique de l'EPS,* CRDP Dijon, 1990, p. 37-58

Bertin D., *La lutte en milieu scolaire. La dialectique vouloir-pouvoir ou tentative pour une démarche de négociation,* in *Didactique de l'EPS - spécial innovation,* CRDP Dijon, 1991, p. 133-179

Robuchon JM. et Delaunay M., *Combat de préhension,* in *Revue Académique des enseignants d'EPS N°7,* CRDP Nantes, 1993, p. 21-29

Vigneron M., *Activités d'opposition interindividuelle,* Strasbourg : CRDP - Les cahiers Actio, 1995, p. 122-134