



**HAL**  
open science

# Enseignement des sports de combat apprentissage utilisant des mécanismes d'induction, apprentissage à la citoyenneté.

Michel Calmet, Emerson Franchini

## ► To cite this version:

Michel Calmet, Emerson Franchini. Enseignement des sports de combat apprentissage utilisant des mécanismes d'induction, apprentissage à la citoyenneté.. Jean-François Loudcher, Jean-Nicolas Renaud. EDUCATION, SPORTS DE COMBAT ET ARTS MARTIAUX Sous la direction de Jean-François Loudcher et Jean-Nicolas Renaud - PUG, PUG, 2011. hal-01761719

**HAL Id: hal-01761719**

**<https://hal.science/hal-01761719>**

Submitted on 9 Apr 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Enseignement des sports de combat : apprentissage utilisant des mécanismes d'induction, apprentissage à la citoyenneté.

In « EDUCATION, SPORTS DE COMBAT ET ARTS MARTIAUX »

Chap 13

Sous la direction de Jean-François Loudcher et Jean-Nicolas Renaud,  
PUG, - 2011 - 259-278

Michel CALMET

Docteur en Sciences de l'éducation, professeur EPS, diplômé de l'INSEP, BE 3° judo, BE 1° escalade-spéléologie, Université de Montpellier, France et professeur invité à l'Université de São Paulo, bolsista CAPES 2009.  
michel.calmet@umontpellier.fr

Emerson FRANCHINI

Doutorado em Educação Física - Biodinâmica do Movimento Humano, HDR, University of São Paulo, Brazil, Martial Arts and Combat Sports Research Group, School of Physical Education and Sport.

## Introduction

Le judo est surtout connu du grand public sous sa forme sportive permettant un affrontement codifié entre deux combattants. Les médias montrent presque exclusivement des projections réussies et les podiums des vainqueurs. Ces courts instants ne mettent pas toujours en exergue les compétences requises pour gravir ces marches aux sommets desquelles les médailles sont remises. Ces judokas médiatisés maîtrisent des comportements élaborés. Ils portent des attaques diversifiées et dans des directions différentes pour créer de l'incertitude dans les comportements de l'autre. Ce sont des décideurs lucides, ils assument leurs responsabilités en prenant en compte le déroulement du combat sur les plans tactiques et stratégiques.

En France, les judokas de haut-niveau sont généralement issus des clubs puis de centres de formation régionaux<sup>1</sup>. Les durées de leurs carrières de sportifs de haut-niveau s'étalent sur plusieurs années pendant lesquelles, bien qu'experts dans leur activité, ils continuent à travailler et à progresser. Cette nécessité, ou ce besoin, de s'instruire se retrouve aussi chez de nombreux pratiquants qui n'atteignent pas les hautes sphères de la compétition sportive mais qui passent plusieurs dizaines d'années à s'entraîner. En effet, seuls 20% de judokas participent à des compétitions officielles et le judo peut être pratiqué dès l'âge de cinq ans. Cette expertise est un savoir bien plus qu'un simple divertissement. Autonomie, responsabilité, prise de décisions... ce sont aussi les finalités visées par l'école et l'éducation physique et sportive pour former de futurs citoyens.

Si nous replaçons cette progression des judokas dans un contexte d'apprentissage, notamment dans le cadre scolaire, ces pratiquants ont appris le judo et ont continué à apprendre. Le rapport entre citoyenneté et apprentissage n'est pas aussi évident que l'on pourrait le croire. Des personnalités politiques de la France, mais aussi outre-Atlantique, ont longtemps dissocié ces deux termes, parfois de façon violente : le Cardinal de Richelieu considérait que : « *Un Etat [serait monstrueux] si tous ses sujets étaient savants. On y verrait aussi peu d'obéissance que l'orgueil et la présomption y seraient ordinaires* »<sup>2</sup>. Thiers pensait que : « *la sauvegarde de l'ordre social exige que les gueux restent ignorants* »<sup>3</sup>.

L'institut canadien du Québec, créé par des hommes politiques, médecins, avocats, applique en 1851 les demandes de censure d'un correspondant. Ce dernier déclare : « *Il vaudrait mieux pour la génération qu'il n'y eût pas parmi nous ce que vous appelez science et instituts, si ces belles choses doivent à la fin nous imprégner d'indépendance universelle que nous devenions comme les peuples de la savante Europe ingouvernable* »<sup>4</sup>.

Un siècle et demi plus tard, il apparaît clairement que « *Plus d'une dizaine de pays « déclarés "ennemis de l'Internet" contrôlent ce qui devrait être un espace de liberté* »<sup>5</sup>. A l'heure de la mondialisation de l'information, certains gouvernements restent réticents à autoriser l'accès à cette source de connaissances. « *La Chine bloque l'accès au site d'Amnesty*

---

<sup>1</sup> Thomas Raymond, *Le phénomène sportif*, Sciences Humaines, 2001, pp. 16-20.

<sup>2</sup> Cardinal de Richelieu, *Testament politique*, 1640, cité par Michel Delord, « Un enseignement démocratique », 2008, p. 3, <http://michel.delord.free.fr/instr-pub.pdf>

<sup>3</sup> Borne Dominique, *Egalité : Réalité ? Droit ? Utopie ?* Les 28 et 29 novembre 2003 : XXVIII<sup>e</sup> colloque de Brive-la-Gaillarde sur le thème « Egalité » à la CCI du Pays de Brive, [http://www.ac-nancy-metz.fr/Citoyen/eng/eng4\\_brive.htm](http://www.ac-nancy-metz.fr/Citoyen/eng/eng4_brive.htm)

<sup>4</sup> *Mélanges religieux*, 17 janvier 1851, p. 127, in Robert Lucie, « L'institution littéraire au Québec », Presses de l'Université de Laval, 1989, p. 178.

<sup>5</sup> Reporters sans frontières, *La liste des 13 ennemis d'Internet*, 2006, <http://www.rsf.org/La-liste-des-13-ennemis-d-Internet.html>

*international, à des messageries instantanées et à des moteurs de recherche »<sup>6</sup>. Il s'agit d'un étalonnement du savoir minimum d'une nation par le bas.*

Dans l'Hexagone, la culture commune<sup>7</sup> et les rapports qui ont suivi à l'Education Nationale reposent sur un triptyque fondamental, réintroduisant mais surtout dépassant les orientations éducatives de Thiers : « lire, écrire, compter, voilà ce qu'il faut apprendre ; quant au reste, cela est superflu »<sup>8</sup>. Si des personnalités, groupements associatifs et syndicats sont favorables à cette instruction, ils précisent leurs objectifs par rapport à un socle commun des savoirs. Celui-ci ne constitue pas la totalité de ce qui est enseigné à l'école et au collège, mais doit contenir ce qui est indispensable pour réussir sa vie au XXI<sup>e</sup> siècle. Sa maîtrise est un but individuel pour chaque jeune, mais aussi un moyen pour poursuivre des études, pour reprendre une formation et pouvoir assurer une formation tout au long de la vie<sup>9</sup>. Ce socle commun ne doit pas être une portion culturelle congrue du « Lire-Ecrire-Compter », il « doit mettre chaque élève à la fin de la scolarité obligatoire en capacité d'acquérir en formation initiale une qualification reconnue et d'accéder tout au long de sa vie à de nouvelles qualifications, en situation de "lire" le monde complexe du XXI<sup>e</sup> siècle et de pouvoir y porter un regard critique, et éclairé par l'histoire de l'humanité, en position de devenir un citoyen à la fois solidaire et responsable, ayant un réel pouvoir sur son devenir. Cela suppose un enrichissement du champ des acquisitions par rapport à la situation actuelle »<sup>10</sup>.

« Le socle commun de l'indispensable, serait lire- écrire - compter - utiliser un PC - se débrouiller en anglais de communication internationale, et savoir vivre ensemble. L'anglais est-il un anglo-américain pour Internet ou est-ce une éducation à la culture qui structure toute langue ? Le vivre ensemble doit-il être ramené au développement de compétences pour accroître l'employabilité ? Les perspectives de l'Education ne doivent pas être sous-tendues par la seule logique marchande »<sup>11</sup>.

Au-delà du discours syndical, nous sommes bien au cœur de perspectives de formation visées par le judo. En effet, pour son inventeur, il s'agit d'une méthode d'éducation physique. C'est un moyen pour comprendre, entre autres, deux finalités : l'entraide et la prospérité mutuelle et la meilleure utilisation de l'énergie. Il est bien question, sur le plan scolaire comme pour la formation des judokas, de connaissances et/ou de compétences initiales et de formation continuée tout au long de la vie ou pendant une grande période. Faut-il les former à de simples techniques (mouvements codifiés, les projections en judo ou les attaques en karaté) utilisables dans l'activité ou faut-il les former à des valeurs humanistes ? Le rapport de la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales<sup>12</sup> voté à l'Assemblée Nationale contient des compétences à développer : 1) Savoir communiquer dans sa langue ; 2) Savoir travailler en équipe, coopérer avec autrui, « vivre ensemble » ; 3) Se forger un esprit critique, savoir valider, analyser, trier l'information ; 4) Savoir se repérer dans le temps et dans

---

<sup>6</sup> Amnesty International, 2009. *La Chine bloque l'accès au site Internet d'Amnesty International*, <http://www.amnesty.org/fr/news-and-updates/news/china-blocks-amnesty-international-website-20090113>.

<sup>7</sup> Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, présenté à l'Assemblée nationale les 20-21 avril 1792, 1792, (premier paragraphe du rapport).

<sup>8</sup> Thiers Adophe, *Procès-verbaux de la commission extra-parlementaire de 1849* (3e séance, 10 janvier 1849), cité par .G. CHENESSEAU, « La commission extra-parlementaire de 1849 », De Gigord, 1937, pp. 30-33, <http://epi.univ-paris1.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utilis>

<sup>9</sup> Thélot Claude, *Pour la réussite de tous les élèves*, in « La documentation Française », Paris, ISBN, 2-11-005741-6, 2004, Synthèse p. I.

<sup>10</sup> «Socle commun : les exigences du Sgen-CFDT », Sgen-CFDT, 2006 <http://www.sgen-cfdt.org/actu/article1075.html> .

<sup>11</sup> FSU Loire, Déclaration FSU au CTPA du 19 octobre 2004, [http://www.nantes.snes.edu/actu/fsu\\_ctpa\\_191004\\_3.pdf](http://www.nantes.snes.edu/actu/fsu_ctpa_191004_3.pdf), pp. 1-2.

<sup>12</sup> Commission des affaires culturelles, familiales et sociales, *Rapport d'information sur les savoirs enseignés à l'école*, Assemblée Nationale, 2005, <http://www.assemblee-nationale.fr/12/rap-info/i2247.asp>

l'espace ; 5) Développer son potentiel à apprendre ; 6) Savoir assumer ses responsabilités, participer, s'impliquer, s'engager, s'orienter, mener un projet.

Administrer un citoyen instruit (*a fortiori* un groupe de citoyens instruits qui ont un esprit critique et qui savent analyser et trier l'information) ne semble pas forcément complexe. Ramener ces propos politiques aux enseignants/entraîneurs, c'est rappeler que gérer un groupe d'élèves/athlètes instruits est le quotidien de l'école et des clubs. Dans ces derniers, des débutants deviennent des experts en s'entraînant sous la responsabilité quotidienne des entraîneurs. L'évolution de ces judokas (qui, s'ils atteignent le haut-niveau, peuvent être considérés comme instruits-éduqués-formés) peut expliquer un caractère éducatif de formations qui conduisent une personne (un élève) ou un groupe de personnes (d'élèves) à un niveau de compétences avéré (autonomie, responsabilité, prise de décisions).

Nous essaierons de montrer qu'un apprentissage utilisant des mécanismes d'induction<sup>13</sup> pour des débutants en milieu scolaire joue sur trois niveaux. D'une part, il modifie le rapport à l'activité, aux techniques<sup>14</sup> et à leurs acquisitions. D'autre part, il peut amener un élève ou un groupe d'élèves à une autonomie citoyenne grâce à la réutilisation, entre autres, de ce type de méthodologie dans d'autres circonstances. Enfin, il concourt tant à l'autorité du responsable du cours qu'à une éducation à la démocratie<sup>15</sup> en permettant aux élèves d'apprécier un système et, éventuellement, d'y apporter des modifications.

### 1. Apprentissage utilisant des mécanismes d'induction, méthodes actives d'éducation

Au niveau éducatif dans un plan large, l'évocation du processus inductif est assez récurrente. Un des premiers à parler de l'induction dans les Sciences de l'Homme est le philosophe et historien Hume David au XVIII<sup>e</sup> siècle : « *Pour Hume, comme pour Newton, la science expérimentale est inductive, et doit se limiter à la découverte de lois, de relations constantes dont notre raison ne peut pénétrer la nature ultime*<sup>16</sup> ».

En 1880, le Ministre Jules Ferry reprend cette démarche et précise par ailleurs : « *Les méthodes nouvelles, qui ont pris tant de développement, tendent à se répandre et à triompher : ces méthodes consistent non plus à dicter comme un arrêt la règle à l'enfant, mais à la lui faire trouver; elles se proposent avant tout d'exciter et de développer la spontanéité de l'enfant, pour en surveiller, en diriger le développement normal au lieu de l'emprisonner*

---

<sup>13</sup> L'induction est un mode de raisonnement qui permet à partir d'observations ou constatations de phénomènes de passer à des lois ou des principes généraux.

Barthoux Gérard, *Existe-t-il une méthode inductive en pédagogie ?*, <http://www.itereva.pf/disciplines/philo/Enseignement%20de%20la%20philosophie/Bulletins/Bulletin12/induction/induction%201.htm>  
Hulin Nicole, *L'enseignement et les sciences*, Vuibert, 2005, p. 41 ; 50 ; 65 ; 189-190.

<sup>14</sup> Les techniques (mouvements codifiés) peuvent être considérées comme un pouvoir détenu par l'enseignant. Il les connaît, les enseigne aux combattants. Ces derniers doivent présenter un ensemble de mouvements codifiés pour obtenir un grade supérieur ET en même temps s'approprier, transformer et personnaliser un des mouvements pour en faire leur technique efficace préférée (le *tokui-waza* et son analogue en escrime, la botte secrète en escrime est analogue). On peut considérer un double rapport soumission (répéter le registre enseigné) et émancipation (transformer un mouvement).

<sup>15</sup> Meirieu Philippe, *L'aventure des savoirs*, Sciences Humaines, 1999, p. 24.

<sup>16</sup> Hume David, [http://fr.wikipedia.org/wiki/David\\_Hume](http://fr.wikipedia.org/wiki/David_Hume), Décembre 2009. L'article de l'encyclopédie poursuit : « *Un exemple de mise en œuvre d'une méthode expérimentale dans le domaine de la science de l'homme est l'analyse des passions du livre II du Traité de la nature humaine (1740 <http://www.gutenberg.org/etext/4705>). Partant d'une analyse de quelques cas particuliers, Hume construit une théorie. Il la met ensuite à l'épreuve en examinant plus à fond ces cas. Passant à d'autres cas, il tente de montrer que l'on peut étendre cette théorie, en lui faisant subir quelques corrections. Les nouveaux cas s'intègrent ainsi à la théorie. Mais, outre la confrontation à des cas variés que fournit l'expérience, Hume propose des expérimentations de sa théorie, en élaborant des expériences de pensées dans lesquelles différentes circonstances liées aux passions sont soumises à des variations. Ces expérimentations permettent tant de confirmer la validité de la théorie, que de montrer qu'elle est capable de rendre compte de cas en apparences contraires. Ainsi, non seulement la théorie est-elle élaborée par induction, mais sa fonctionnalité est-elle démontrée* »

dans des règles toutes faites auxquelles il n'entend rien »<sup>17</sup>. L'inspecteur général Leblanc propose dans un manuel de 1907 une série d'exercices de « géométrie expérimentale » destinés à constater certaines propriétés géométriques et mener les élèves à des résolutions graphiques de problèmes géométriques simples<sup>18</sup>.

Dans la même dynamique Dewey<sup>19</sup> propose quatre étapes d'une démarche tout autant éducative que scientifique. Tout d'abord, l'élève doit se trouver dans une situation authentique à laquelle il s'intéresse pour elle-même. Ensuite, un véritable problème doit surgir : à partir des informations fournies et de ses observations, l'apprenant propose des solutions hypothèses. Après quoi, la situation doit pouvoir lui permettre de soumettre ses idées à l'épreuve de l'application. Enfin, il doit lui-même contrôler la cohérence de ses hypothèses et en développer les implications pour déterminer leur portée et découvrir leur validité de façon expérimentale. Le processus consiste finalement à une découverte, certes, mais également guidée. Le philosophe Alain tempère ainsi ces points de vue : « *L'enseignement doit être résolument retardataire. Non pas rétrograde, tout au contraire. C'est pour marcher dans le sens direct qu'il prend du recul ; car, si l'on ne se place point dans le moment dépassé, comment le dépasser ?* »<sup>20</sup>

La Fédération Française de Judo propose dans sa méthode d'enseignement de 1989, de prendre en compte les réponses spontanées des débutants avant tout apprentissage technique spécifique pour les débutants dans la période d'initiation, ceinture blanche à jaune<sup>21</sup>. Elle s'inscrit donc, *a priori*, dans cette conception de l'apprentissage. Pourtant, l'enseignement prodigué reste encore aujourd'hui très souvent hermétique à ces démarches. En club, comme par le passé, une technique spécifique est présentée (projection dans le judo debout ou bien immobilisation dans le judo au sol) à partir d'un contexte défini par le professeur et les élèves doivent reproduire le contexte et la technique. A l'école, une situation de résolution de problème de combat définie par le professeur est présentée pour laquelle les élèves doivent trouver des solutions.

On pourrait comprendre que l'enseignement scolaire du combat et/ou du judo se rapproche plus d'une démarche expérimentale que nous pourrions qualifier d'inductive. C'est effectivement le cas quand la situation qui pose problème est réellement issue de combats réalisés par les élèves. C'est-à-dire qu'il faut laisser du temps aux élèves pour qu'ils se construisent une expérience du combat et que les analyses de ces combats fassent émerger une situation qui pose problème. Celle-là même qui deviendra l'objet d'étude. Par manque de temps ou parce qu'il faut « aller à l'essentiel » le professeur présente une situation problème « authentique » (ou du moins l'enseignant le croit-il !). C'est « sa » situation problème, pas celle issue de la pratique effective des élèves, et cela nous ramène au choix et à la présentation d'une technique spécifique. Aller trop vite à l'essentiel pour imaginer augmenter le rendement à l'éducation, c'est prendre le risque de couper un fil directeur qui donne du sens personnel à l'apprentissage et qui permettrait de réinvestir cet apprentissage ailleurs.

Sur un plan général, cette recherche du rendement est critiquée par Tomei : « *Au nom de l'efficacité, on tend à rompre avec une culture jugée inutile, ainsi des épreuves de culture générale [on pourrait s'interroger à propos de l'œuvre « La princesse de Clèves », NDLA] dont on se demande en quoi elles peuvent bien servir les candidats de concours de catégorie*

<sup>17</sup> Ferry Jules, *Discours* 2 avril 1880 au Congrès Pédagogique des directeurs et directrices d'Écoles Normales et des Inspecteurs primaires, in Lang Jack, 2003, *Une école élitaine pour tous*, Gallimard, p. 535

<sup>18</sup> D'Enfert Renaud, « Inventer une géométrie pour l'école primaire au XIXe siècle », *Tréma* n° 22, Montpellier, 2003, pp. 41-49

<sup>19</sup> Dewey John, *How we think*, Macmillan, New-York, 1909, p 41

<sup>20</sup> Alain, *Propos II*, (1924) Bibliothèque de la Pléiade, NRF Gallimard 1970; 15 août 1924 p.637, <http://www.bribes.org/educatio.htm>

<sup>21</sup> FFJ, Classeur fédéral, 1989 p. 11.

*B ou C. À quoi cela sert-il ?, le philosophe Alain nous suggère de nous demander plutôt : De quoi cela peut-il me délivrer ? »<sup>22</sup>.*

Les mots éducation et instruction utilisés dans l'introduction ne s'opposent pas, comme ils ont pu l'être à l'époque de Jules Ferry : « *En voulant combiner instruction publique émancipatrice et universaliste, et éducation nationale intégratrice et patriotique, l'école de la Troisième République offre le modèle d'une éducation libérale nationale et morale. Éducation car elle dépasse l'instruction en ce qu'elle entend former l'homme tout entier ; éducation libérale car a-dogmatique et séparée autant que possible des pouvoirs politique et religieux : elle tend à l'autonomie ; éducation nationale car l'école forme des citoyens critiques et patriotes ; éducation morale car elle doit donner foi au devoir »<sup>23</sup>. Plus encore, ils s'intègrent comme éléments d'un même système : « *Aujourd'hui, malgré les différences programmatiques, aucun mouvement ne semble remettre en cause l'innovation linguistique de 1932 (passage du terme de l'instruction publique à celui de l'éducation nationale). On peut même voir une sorte d'unanimité autour de quelques lignes directrices qui en définissent le contenu : l'impossibilité de séparer instruction et éducation, la responsabilité de la nation, la laïcité, l'unité du système d'enseignement »<sup>24</sup>. C'est donc en ce sens que l'autonomie et/ou la citoyenneté participent d'une même activité responsable nourrie par les fruits que l'individu aura su tirer d'un enseignement cumulant instruction et éducation.**

Le côté éducation libérale, précisé ci-dessus à propos de la Troisième République, est à replacer dans le contexte français de 2009. L'expression libérale serait donc à prendre comme indépendante du pouvoir politique. Le triptyque (Lire-Ecrire-Compter) de Condorcet se veut éminemment émancipateur et entre en collusion, à ce niveau avec certaines actualités<sup>25</sup>.

Une des missions de l'école est donc de développer un système d'interrelations qui engendre la solidarité propice à une vie en commun. L'école est un des lieux qui permet, *a contrario* des relations commerciales, des relations de travail ou encore des relations hiérarchiques, « *d'instituer un rapport pacifié à autrui »<sup>26</sup>. En son sein, enseigner les sports de combat consiste-t-il seulement à organiser et proposer un mode d'affrontement « socialisé » accepté des apprenants pour désigner un plus fort ? Ou bien, s'il existe d'autres possibilités, s'agit-il d'organiser et de proposer un mode singulier de relations à l'autre qui permet de le découvrir et construire une motricité spécifique, de trouver, retrouver et/ou faire la composition de choses connues ? Il serait alors possible à chacun de discerner dans un savoir universel des sports de combat des réponses à des questions singulières<sup>27</sup>. Le rapport de force typique de cette famille de pratiques serait alors institué pour stimuler la possibilité de raisonner avec l'autre, et : « *A ce jeu, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais des apprenants qui trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles »<sup>28</sup> parce qu'elles ont du sens<sup>29</sup> et qu'elles matérialisent une progression. Ce rapport de force s'élabore, se construit, se développe dans un milieu social, alors que cette dimension est très souvent rejetée après celle**

<sup>22</sup> Tomei Samuel, "Instruction publique ou éducation nationale ? L'enseignement de la Troisième République", *Humanisme*, Mezetulle, 2009, <http://www.mezetulle.over-blog.com/article-26934548.html>.

<sup>23</sup> Ferry Jules, *op.cit.*

<sup>24</sup> Muller, Pierre-Eugène, *De l'instruction publique à l'éducation nationale*, 1999, persee.fr, [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots\\_0243-6450\\_1999\\_num\\_61\\_1\\_2575#](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1999_num_61_1_2575#), p. 156.

<sup>25</sup> Loi du 12 Mai 2009 interdit la dissolution de personnes morales condamnées pour escroquerie, ce qui concernait la secte Eglise de la scientologie condamnée en Octobre 2009. Par ailleurs, Interview de JF Coppé sur la chaîne TV ITélé, Octobre 2009, à propos du vote de la loi HADOPI dont le sens de l'acronyme échappe à l'intéressé comme à bon nombre de ses collègues.

<sup>26</sup> Rey, Bernard, *Savoir scolaire et relation à autrui*, Cahiers Pédagogiques, n°367, 1998, pp. 8-9.<sup>27</sup> Meirieu Philippe, *op. cit.*

<sup>27</sup> Meirieu Philippe, *op. cit.*

<sup>28</sup> Rey Bernard, *op. cit.*

<sup>29</sup> Charlot Bernard, *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*, Anthropos, 1999, pp. 3-110.

du duel, de la relation à deux. L'adaptation au milieu social passe en priorité par la coopération, la compréhension et non exclusivement la compétition<sup>30</sup>. Ce rapport de force permettrait-il « d'apprendre à traiter l'adversaire non comme un ennemi mais comme un partenaire de jeu »<sup>31</sup> ?

Une éducation au et par le judo nécessite une approche réflexive et critique. Cette approche est rendue fondamentale par la complexité croissante des combats de judo: la variété des situations d'opposition à gérer rend caduques des formations de type applicatif ou normatif qui ne développeraient pas cette réflexivité<sup>32</sup>. Il s'agit alors de l'organiser d'un point de vue global et particulier.

## 2. Apprentissage du judo : rapport à l'activité

La recherche de la suprématie est-elle le but du judo ? Ce n'est pas si sûr ! S'imposer, prendre le dessus, contraindre, établir un rapport de force en sa faveur sont des expressions très souvent utilisées par les enseignants d'éducation physique dans les Activités Physiques de Combat (APC). Dans la pratique des Sports de Combat et Arts Martiaux (SCAM), les attentes des apprenants peuvent être différentes et se révéler par leurs comportements dans des situations de combat.

Lors de l'encadrement des stages d'APC pour la formation professionnelle continuée des professeurs d'Education physique et sportive (EPS), nous entendons souvent des phrases et/ou réflexions indiquant que, quelle que soit la situation (exercice d'apprentissage ou matchs d'entraînement), les élèves veulent gagner. Ils jouent pour le score. Cette affirmation, certes vraisemblable, revient cependant à confondre la fin et les moyens. La distinction peut être mise en lumière. La tâche demandée aux élèves doit être définie selon des règles précises : son but, ses contraintes matérielles et gestuelles, ses critères d'évaluation, le nombre de répétitions de cette tâche pour que l'on considère qu'elle est apprise/comprise (les critères d'évaluation renvoient souvent au score ou à une forme de décompte des points). Ainsi, dans le combat de « pique pincés à linge (PAL) », les élèves installent trois PAL sur le haut du corps (une sur chaque épaule, une à la taille). Le but est de prendre celles de l'autre en respectant des contraintes spécifiques (un seul bras peut agir, il ne faut pas taper le bras de l'autre pour se défendre, il ne faut pas l'attraper pour le déséquilibrer). Le critère d'évaluation concerne le plus souvent le nombre de PAL à prendre... A l'évidence, ils ont bien observé les consignes du professeur, ils ont joué « pour la gagne ». C'est à ce niveau qu'il faut relativiser puisque l'orientation est donnée par l'enseignant (parfois à son insu) : c'est le score qu'il faut gérer. C'est pourquoi, ce sont les combattants qui décident pendant le combat de ce qu'ils feront de la PAL une fois prise. Afin de permettre une ou plusieurs autres attitudes des combattants sur ce rapport à la victoire, nous avons développé une expérimentation<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Axelrod Robert. *Conflit et coopération, la théorie des jeux*, Sciences Humaines, n° 82, 1998, pp. 42-44.

Gould Stephen Jay, *Kryptokine n'était pas chinoise*, in Gould Stephen Jay, *La foire aux dinosaures*, Seuil, 1993, pp. 405-422.

Bonnefoy Georges, Lahuppe Henri et Né Robert, *Sports collectifs, jouer en équipe*, Paris, Les cahiers Actio. 1997, pp. 5-20.

<sup>31</sup> Dumazedier Joffre, *De la culture sportive*, STAPS N°44, Aubenas, 1997, pp. 97-103.<sup>32</sup> Nonnon Elisabeth, *Quelques problèmes et principes auxquels devrait répondre une maquette de master*, Métiers de l'enseignement, Former des maîtres – supplément SNESUP 577, Grigny, 2009, p. 3-6.

<sup>32</sup> Nonnon Elisabeth, *Quelques problèmes et principes auxquels devrait répondre une maquette de master*, Métiers de l'enseignement, Former des maîtres – supplément SNESUP 577, Grigny, 2009, p. 3-6.

<sup>33</sup> Cette expérimentation a pour base pédagogique les élèves d'un collège classé « zone d'éducation prioritaire » à Creil (Oise) de 1983 à 1993. Dans cet enseignement, l'activité pédagogique est aiguisée et l'observation attentive des élèves avait entraîné des conduites pédagogiques telles que permettre les progrès de l'élève plutôt que son classement, ne pas rater le progrès d'un élève, travailler avec deux classes de même niveau en parallèle pour organiser la mixité. L'écho favorable rencontré lors de la mise en place de ces stratégies pendant des stages



Les 304 sujets étudiés sont des étudiants inscrits à la faculté des sciences du sport de Montpellier, et non spécialistes des sports de combat. Environ 25% d'entre eux ont fait un cycle de sport de combat en collège ou lycée. Ils sont dans leur premier cycle de formation en Activités Physiques de Combat à l'Université. La durée du combat est de 3 minutes.

Trois comportements apparaissent : Le premier est la gagne : « *J'ai gardé les pincés dans la main afin qu'il ne puisse plus les attraper* ». Le second est le risque : « *J'ai pris une pince, j'ai été plus habile, je raccroche la pince sur moi, je lui offre une possibilité de plus* ». Le troisième est de faire « copain » : « *Je lui ai pris, je la lui rends pour que le jeu continue* ».

Tableau 1 : Répartition des comportements des étudiants lors du combat « pique pincés à linge ».

NB sujets	Gagne	Risque	Copain	Pas réussi	Dispensés	Nb impair
304	49%	31,9%	6,6%	8,5%	2%	2%

Faire découvrir aux combattants que tous ne pratiquent pas l'activité de combat avec le même objectif nous semble plus important que l'énoncé des pourcentages des catégories. L'expérimentation et le relevé en direct des données ont beaucoup d'importance. Certains groupes ne présentent que deux catégories (parfois une catégorie sur les trois a un faible pourcentage), la présentation des résultats généraux vient alors compléter les résultats du groupe. Ce type de résultats peut être utilisé de différentes façons : politique, sociale/pédagogique. En démocratie, c'est d'ordinaire au groupe qui obtient le plus grand nombre de suffrages que reviennent les sièges et le pouvoir. On indique qu'une majorité s'est dégagée. Les autres groupes appelés minorités sont classés dans l'opposition. Quand ce modèle est appliqué en formation, l'axe de travail privilégie ce résultat et uniquement celui-là, comme lors d'une élection politique à un tour. En revanche, pédagogiquement et socialement, il va être possible de travailler suivant ces trois catégories. C'est-à-dire que l'on pourra organiser des exercices ou des situations de travail qui mettent en avant la prise de risque, la gagne ou la relation d'amitié. L'objectif est alors de montrer qu'il est possible de travailler sur un même objet avec des approches différentes, et de tenter de renforcer ainsi la connaissance que les autres peuvent avoir (temporairement ou non) des intérêts différents. L'école devrait permettre une approche de la tolérance et de l'altérité en restant indépendante du politique et non seulement du pouvoir politique en place.

Les trois catégories dégagées lors de l'expérimentation du « pique pincés à linge » recouvrent en fait les trois parties essentielles qui composent le « système » de nombreux sports de combat (karaté, judo, boxe française) : les combats, les katas, la self-défense. Pour les combats, il faut en distinguer deux formes : les combats d'entraînement (*kumités, randoris, assauts*), ce sont des combats sans enjeu et les combats de compétition (*shiai*). Dans un combat d'entraînement, l'habileté est préférentiellement développée ; dans un combat de compétition, la victoire est à atteindre et/ou à préserver. Le premier est ouvert à la prise de risque, le deuxième est ouvert à la stratégie, à la tactique et à la gestion du temps et du score. On peut, également, détailler les formes de pratiques du judo lors des combats d'entraînement. Si les partenaires de confrontation sont du même niveau, l'intensité et les thèmes de la confrontation peuvent être modulés par les combattants. Si l'un des deux est plus fort, il doit « ouvrir » le jeu (organiser des opportunités) pour permettre à l'autre d'attaquer lors de ces opportunités. Pour leur part, les katas sont des séries de techniques (mouvement de projection ou d'attaques) codifiées dans lesquelles les actions des deux combattants sont connues et maîtrisées par les deux partenaires. Un des points essentiels de différence avec les combats est que dans les katas il n'y a aucune incertitude. Enfin, la self-défense regroupe des situations

---

de formation professionnelle continuée nous avait incité à aller un peu plus loin et à expérimenter rigoureusement pour dépasser l'impression pédagogique de terrain.

dans lesquelles des attaques d'un agresseur (avec ou sans armes) sont mises en correspondance avec des réponses permettant de le neutraliser. Là encore, il n'y a pas d'incertitude des actions du partenaire ou du moins elle est minimisée bien qu'elle puisse faire l'objet d'un certain degré d'incertitude, comme en Aïkido.

Ces trois catégories de comportement facilitent la compréhension de ces formes de combat d'entraînement. Elles permettent aussi d'identifier ce qui diffère, dans la logique du *randori* et celle du *shiai* et ne traiter le combat que sous l'angle de l'affrontement pour tous les élèves à l'école ou à l'université est une impasse.

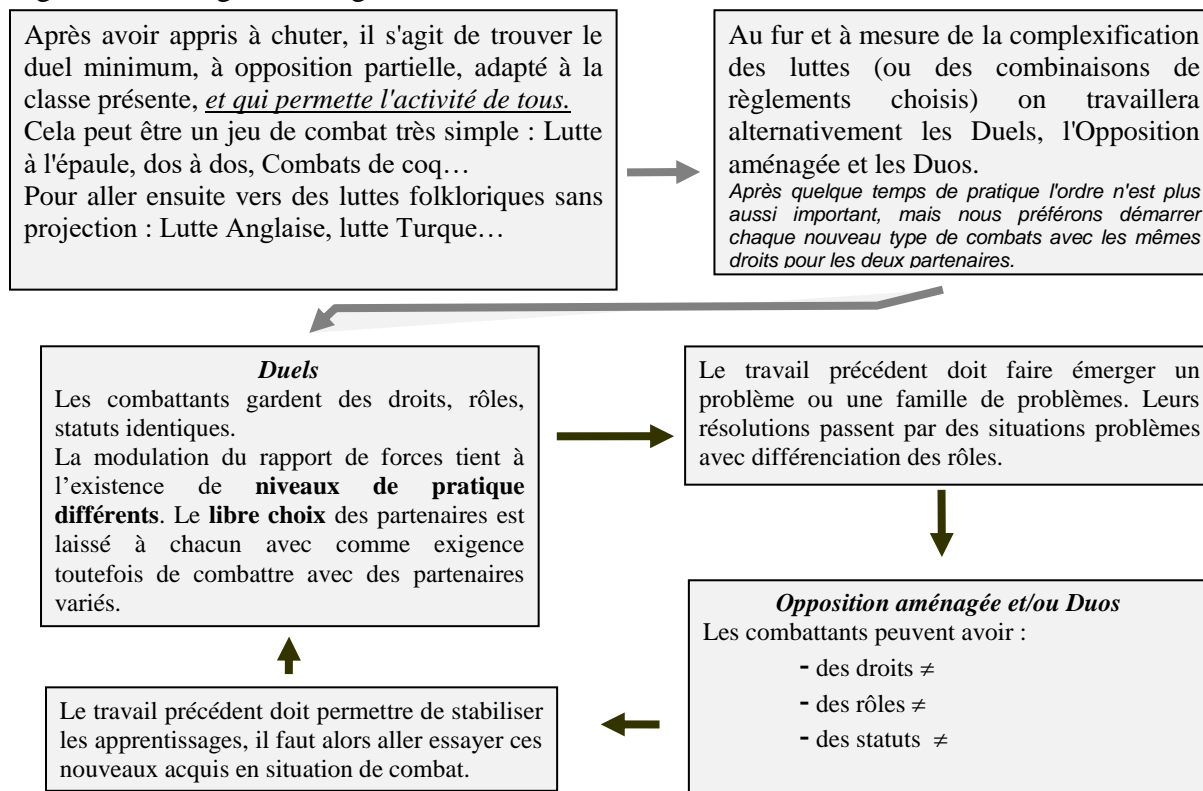
Là encore, la formation se doit d'être plurielle. Il s'agit de présenter les différents aspects des formes de combats pour parvenir, pour l'élève, à mieux saisir ses particularités (affectives, intellectuelles, motrices et sociales) et celles de l'autre combattant. La notion d'incertitude des actions du partenaire dans le cadre des combats aménagés pour les débutants est une des caractéristiques qui donne l'aspect ludique prisé par les jeunes et adolescents. Une formation complète passe, selon nous, par la connaissance des trois parties (les combats, les katas, la self-défense), y compris à l'école. Il convient toutefois de préciser que l'association des deux seuls points self-défense et combat, que l'on peut retrouver dans certaines pratiques médiatisées, n'est pas notre objectif de formation à l'école. On peut commencer par n'importe quelle partie du « système » judo et la compléter par les autres. Néanmoins, notre choix est de présenter, chaque fois que cela est possible en milieu scolaire, une approche par le combat, à condition bien sûr d'adapter les exigences du niveau de confrontation aux potentialités des élèves.

Les instructions officielles ont fait ou font encore l'erreur de présenter la singularité d'une APS comme objet de formation...C'est en nous appuyant sur les comportements décrits ci-dessus que nous pouvons avancer que chaque activité, dès lors qu'elle est présentée dans sa complétude, a un réel effet éducatif. Les différentes facettes d'une activité forment un tout. Et qui peut définir qu'une facette est plus importante qu'une autre ? Ce qui apparaît pour certains comme singulier sera peut-être accessoire pour d'autres.

Le risque est de définir une activité par une de ses pratiques la plus couramment répandue ou communément entendue. Les caractéristiques d'ordre psychologique qui régissent telle ou telle pratique de l'activité sont discutables selon le niveau de pratique envisagé, l'approche ou l'organisation sociale prise en compte.

On fait souvent l'erreur de ne citer que la pratique de compétition, de haut niveau, médiatisée... et on oublie les pratiques de loisirs, les entraînements. En outre, et suivant ce qui a été décrit ci-dessus, chacun des élèves doit se sentir reconnu dans un des aspects de l'activité, pour entreprendre des acquisitions par un des pôles et ainsi donner par la suite du sens aux autres facettes. Certains observateurs sont étonnés de constater que dans une telle approche tous les élèves sont au travail.

Figure 1 : Stratégie d'enseignement<sup>34</sup>



### 3. Apprentissage du judo : rapport à la technique et son acquisition

Le point particulier de la technique de projection en judo questionne les enseignants depuis plusieurs décennies. Il est convenu de signaler l'aspect centré sur ces apprentissages techniques dans les années 1950 à 1960. Les judokas étaient alors en majorité des adultes et cette façon d'entrevoir ces apprentissages peut effectivement convenir à des personnes matures. Ces apprentissages décontextualisés ne sont pas assez porteurs de sens pour nos élèves aujourd'hui. Ils ôtent la complexité qui fait la richesse de l'activité et peuvent aussi ôter la motivation/mobilisation<sup>35</sup> issue de cette complexité. Cette diminution de la richesse éducative tiendrait donc, comme nous l'avons vu, à l'enseignement magistral déniait l'activité inductive de l'élève. Il fallait donc trouver comment appréhender ces acquisitions techniques tout en donnant du sens à l'activité des apprenants, notamment des débutants, c'est-à-dire garder la complexité par des combats adaptés. C'est cela qui fera émerger le besoin de ces apprentissages techniques pour revenir ensuite sur de nouveaux combats adaptés.

Les confrontations adaptées doivent permettre un rapport pacifié à autrui. Il s'agit d'allier opposition et coopération au sein l'activité. A l'école, les enfants vivent plusieurs heures par jour en communauté, ils ne peuvent hypothéquer impunément sur le futur de leurs relations avec les autres élèves. « *Ce qui rend possible [NDLA, nécessaire] l'apparition de la coopération, c'est que les joueurs peuvent être amenés à se rencontrer à nouveau* »<sup>36</sup>. 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. C'est à partir du combat en judo que

<sup>34</sup> Calmet Michel, *Enseigner le judo au collège et au lycée*, SCEREN, CRDP Amiens, 2002

<sup>35</sup> Charlot Bernard, *op. cit.*

<sup>36</sup> Axelrod Robert. *op. cit.*

<sup>37</sup> Calmet Michel, Lantz Didier, Carpentier Claude, Ahmaïdi Said, *Lire l'activité adaptative de l'élève en EPS, lire l'activité du compétiteur : un exemple en judo*, 2<sup>ème</sup> Colloque ARIS, 12-14 Décembre, Rennes, France, 2002.

nous menons cette réflexion, et le « combat à mémoire »<sup>37</sup> peut ici servir d'exemple. Il s'agit d'un duel adapté dans « une école de débat »<sup>38</sup>. L'adaptation du combat à mémoire nécessite quelques aménagements qui tiennent compte des activités physiques de combat et de la sécurité<sup>39</sup>.

Les élèves ont le droit de projeter l'autre (de le mettre à terre) en respectant des contraintes gestuelles (ne pas saisir les jambes avec les mains et conserver l'équilibre debout lors de la projection pour contrôler l'autre). Le combat devient « à mémoire » lorsqu'une projection est réussie<sup>40</sup>. Dans ce cadre aménagé, l'opposition est interrompue et les deux judokas doivent refaire en coopération ce qui a été réussi, en recréant le contexte du combat. Le geste réussi spontanément est « fixé »<sup>41</sup>. Il pourra être présenté ensuite aux autres<sup>42</sup>. L'objet du combat devient alors d'être capable de montrer aux autres ce que l'on a réussi spontanément dans le combat. Le cadre méthodologique est fixé, les solutions que peuvent trouver les combattants sont multiples. Ils sont donc amenés dans l'opposition à élaborer une intervention, à retrouver ou réinventer des solutions ou des principes de solutions connus de l'enseignant. Le judo est apprécié et identifié pour lui-même, non à travers le jugement d'une autorité, mais par la présentation d'une séquence réalisée par les apprenants. Cette séquence représente un élément de rationalité<sup>43</sup> dans un ensemble confus car non encore exploré, la séquence est « montrée » et argumentée verbalement pour être partagée.

Le fait de demander aux combattants de mémoriser leurs actions, de susciter chez eux une veille sur les actions qu'ils mènent permet de se dégager des buts d'implication de l'ego, pour se centrer sur les buts d'implication dans la tâche. Pauline (étudiante en première année en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives en 1997/1998) commente ainsi le combat à mémoire : « *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* ». L'instant de la prouesse individuelle n'est pas rejeté. Il est complété par une analyse du contexte et de la solution appliquée, c'est ici tout l'intérêt de l'école. Cela permet de développer des formes de mises en commun des technologies nécessaires à la compréhension de cette activité. L'étude des solutions trouvées dans l'action par les élèves va permettre d'établir des règles d'action<sup>44</sup>. Voici un exemple de verbalisation

---

<sup>37</sup> Calmet Michel, Lantz Didier, Carpentier Claude, Ahmaidi Said, *Lire l'activité adaptative de l'élève en EPS, lire l'activité du compétiteur : un exemple en judo*, 2<sup>ème</sup> Colloque ARIS, 12-14 Décembre, Rennes, France, 2002.

Calmet Michel, *Combat à mémoire et motivation dans la pratique du judo en milieu scolaire*, Cahiers pédagogiques, 429-430, 2005, pp. 32-33

<sup>38</sup> Charpak Georges, *La main à la pâte. Les sciences à l'école primaire*, Flammarion, 1996, [http://www.oasisfle.com/documents/education\\_et\\_citoyennete.htm](http://www.oasisfle.com/documents/education_et_citoyennete.htm)

<sup>39</sup> Ce que nous avons fait à propos du Kendo : Calmet Michel, Dancoisne Bernard, Ontanon Guy. *Sports de combat : les trois coups du kendo*, EPS 249, 1994, pp. 26-30

<sup>40</sup> Pour les sports de percussion ou de touches dans lesquels l'action est beaucoup rapide qu'une projection de judo ou lutte, nous demandons aux élèves, aux étudiants ou aux professeurs d'EPS de mémoriser les actions faites. C'est quand ils ont fait deux fois la même action, que le combat devient à mémoire. Tous ces apprenants gèrent très bien ce point particulier de mémorisations successives.

<sup>41</sup> Cleeremans Axel, et Destrebecqz Arnaud, *Apprentissage et conscience*, Pour la science, N°302, 2002, pp. 102-109

<sup>42</sup> Bandura Albert, *L'apprentissage social*, Mardaga, 1995, Bruxelles

Calmet Michel, 2006, explications en vidéogramme <http://www.apc-scolaire.fr/spip.php?rubrique2>

<sup>43</sup> Les projections et séquences d'actions seraient des îlots de rationalité dans le « chaos » que serait la globalité du combat. Théorie du chaos, 2009, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Théorie\\_du\\_chaos](http://fr.wikipedia.org/wiki/Théorie_du_chaos)

<sup>44</sup> Règles d'action, principe d'action ; le sens est pris dans les sciences de l'informatique et dans l'intelligence artificielle. A partir de fait on peut écrire des règles (la base de connaissances), elle peut être interprétée par un moteur d'inférences.

Laurière Jean-Louis, *Intelligence artificielle, résolution de problèmes par l'Homme et la machine*, 1986, Eyrolles

que peuvent fournir élèves ou étudiants<sup>45</sup> : « *Mon partenaire me tirait, je l'ai projeté en accrochant sa jambe droite avec ma jambe droite, il est tombé en arrière* ». Dans un tel contexte (action de tirage du partenaire), cette solution est grandement envisageable.

La mise en commun de solutions comparables permet d'établir des principes d'action et de généraliser. L'élève, bien qu'inactif physiquement, apprend par observation<sup>46</sup>. L'enseignant, le professeur, ont bien sûr ici un rôle fondamental dans cette généralisation. Par exemple, quand le partenaire tire, il est en déséquilibre vers l'arrière. Les projections les plus appropriées sont celles qui permettent de le projeter dans le sens de son déséquilibre. Cette généralisation est faite, d'une part, pour apporter un éclairage à la situation générale du combat. Il s'agit d'une explicitation de la situation réussie. Il faudra bien sûr après ces explicitations réaliser les gestes sur le plan moteur. Il est alors possible de présenter (pour l'enseignant) et de travailler (pour le combattant) des exercices spécifiques dans lesquels la certitude des actions de l'autre est connue. Ces exercices vont permettre, d'autre part, aux combattants de ressentir la réalité (dans cette situation isolée du contexte large) et d'améliorer leur efficacité.

On retrouve dans cette démarche les trois premières étapes de Dewey<sup>47</sup>, la méthode proposée par Best<sup>48</sup> « *La méthode, dans une telle pédagogie, est importante car comprise et assimilée par les enfants, peut devenir leur méthode de travail, leur méthode d'approche du monde* », mais aussi trois étapes « fonctionnelles-techniques-contextuelles » des cinq du curriculum conatif de Bui-Xuan<sup>49</sup>.

L'apprentissage (partir des faits, établir des règles et des principes) repose sur des mécanismes d'induction, la mise en commun des solutions met en avant un côté social permettant d'écouter et de comprendre les solutions trouvées par les autres personnes du groupe ou de la classe. L'adversaire devient un partenaire de l'apprentissage, avec qui il est précieux de partager une trouvaille qui sera montrée ensuite à la classe. La technique (ou projection) abordée est issue des comportements des apprenants ; elle est porteuse de sens pour les apprenants car c'est de leur vécu dont il s'agit. Le combattant est mis dans une situation authentique à laquelle il s'intéresse pour elle-même. Le problème est l'opposition de l'autre, puis à partir des projections réussies, les deux proposent des solutions explicatives. Les gestes réussis par les uns peuvent être de nouveaux gestes pour les autres.

Travaillés et affinés, ces gestes serviront de base pour l'élaboration d'une prestation technique. Les combattants réalisent une suite de gestes techniques adaptés à des contextes librement construits par eux ; l'évaluation les amène à « codifier » leur propre prestation et franchissent la première étape qui conduit à l'apprentissage des suites de mouvements codifiés, les *katas*. Le combat et la prestation technique sont ici deux contenus qui composent le judo. Ils permettent la formation aux trois facettes du judo (précisées plus haut). Chacun devra montrer son investissement et sa compréhension sur deux points qui sont, d'une part, la confrontation réelle en confiance (projections et chutes<sup>50</sup> sont respectivement contrôlées et maîtrisées) et, d'autre part, la prestation technique issue de leur propre pratique et structurée avec l'aide de l'enseignant.

Prendre l'équilibre, puis le rendre pour comprendre devient alors l'axe de travail. Savoir interrompre le combat à bon escient amène un dialogue constructif. Le plus fort devient aussi co-formateur et il chute lui aussi à son tour. Le libre choix du partenaire permet de réguler le

---

<sup>45</sup> Il faut reconnaître que les élèves de ZEP ou les étudiants ne garantissent pas une représentation complète de toutes les couches sociales mais nous n'avons pas vu de différences fondamentales de leurs comportements, en notant toutefois que la verbalisation était plus facile chez les étudiants.

<sup>46</sup> Winnykamen Fayda, *Imitation et apprentissage*, in Revue EP.S, 1991, N°232, pp. 7-12.

<sup>47</sup> Dewey John, *How we think*, Macmillan, New-York, 1909, p 41.

<sup>48</sup> Best Francine, *Pour une pédagogie de l'éveil*, Colin, 1973, p. 144

<sup>49</sup> Bui-Xuan Gilles, 1994, *Une modélisation du procès pédagogique*, in *Enseigner l'EPS*, AFRAPS, 77-89

<sup>50</sup> Calmet Michel, *Enseigner le judo au collège et au lycée*, op. cit.

problème de l'élève « barbare » ou « amazone » : celui qui ne respecte pas les autres. Ce dernier, ou cette dernière, se retrouve sans partenaire tant à l'entraînement que lors de l'évaluation. Seul, il lui sera alors difficile de montrer les compétences acquises. Dans la classe, le plus fort reste accepté s'il ne fait pas mal ou s'il n'abuse pas de son statut ; les élèves comprennent bien alors que le cours de judo « *est la scène où le droit du plus fort n'est jamais la force qui bafoue le droit* »<sup>51</sup>.

Le professeur n'est pas au premier plan pour uniquement démontrer les techniques mais, il assure la sécurité, il organise la validation des solutions trouvées. Il permet l'individualisation de la formation à travers un parcours commun à tous et fédérateur. A tout moment, il a la possibilité de revenir sur un point spécifique ou de montrer un comportement particulier<sup>52</sup>, une précision technique, un comportement interdit<sup>53</sup> : on ne perd rien sur le plan technique. Paradoxalement, ce type de démarche pédagogique n'enlève rien à l'autorité de l'enseignant, c'est plutôt même exigeant envers les apprenants, tout le monde ne peut pas gagner, mais tout le monde peut comprendre... Quelle peut être l'implication d'un élève dans la perte de ses combats ou son mauvais classement par rapport aux autres ? Pauline nous a bien apporté une réponse. Dans le combat à mémoire – et par extension dans une telle démarche – il n'y a pas de perdant, je suis au moins sûr d'apprendre comment l'autre s'est organisé.

La technique proposée par l'enseignant n'est plus directement organisatrice de l'enseignement, ce sont les comportements des apprenants qui sont organisateurs. Une technique est une solution possible dans un contexte donné, et ce contexte peut très bien amener à des solutions différentes. Le programme n'est plus établi à partir d'une liste de techniques, mais par une hiérarchisation et une mise en système des comportements. Ces derniers sont représentés par les verbes d'actions et sont soulignés dans le tableau 2.

Tableau 2 : hiérarchisation et mise en système des comportements

Compétences générales	<u>Apprendre</u> à chuter; <u>Conserver</u> l'équilibre vertical avec un partenaire sur le dos; <u>Attaquer</u> et <u>contrôler</u> ses attaques en combattant debout sans projection puis en combattant debout avec projections; <u>Contrôler</u> le partenaire au sol; <u>Passer</u> d'un travail debout à un travail au sol (transition debout-sol); <u>Combattre</u> debout puis au sol en utilisant les mêmes principes	
Compétences spécifiques à l'attaque / défense en allant du simple au complexe	Une attaque et un sens d'action	<u>Percevoir</u> le déplacement, le déséquilibre ou le placement du partenaire. <u>Attaquer</u> dans le sens du déséquilibre ou du déplacement.
	Plusieurs attaques et un sens d'action	<u>Prendre</u> en compte les réactions (esquive ou blocage) du partenaire après l'attaque; <u>Conserver</u> l'initiative après esquive du partenaire en refaisant la même attaque ou une attaque proche de la première attaque; <u>Reprendre</u> l'initiative après avoir esquivé l'attaque du partenaire.
	Plusieurs attaques et plusieurs sens d'actions	<u>Enchaîner</u> les attaques en ressentant et comprenant les changements de sens d'action du partenaire; <u>Différencier</u> les enchaînements et les confusions; <u>Attaquer</u> en sacrifiant son équilibre; <u>Reprendre</u> l'initiative en contrant les attaques du partenaire.

<sup>51</sup> Ehrenberg Alain, *Le culte de la performance*, Paris, Calman-Lévy, 1991, p. 89

<sup>52</sup> Lecharpentier Daniel, Lecacheur Pierre, *Choix stratégiques et démonstration, les effets de la démonstration dans une situation de décision*, communication ACAPS Lille, 1989, pp. 183-184

<sup>53</sup> Vial Patrick, Roche Daniel, Fradet Claude, *Le judo évolution de la compétition*, Paris, Vigot, 1978.

L'individualisation et la personnalisation des progressions présentent plusieurs intérêts sur le plan de la citoyenneté (les progrès sont placés bien avant les résultats<sup>54</sup>). La démarche (par le cheminement propre à chacun et les solutions trouvées) développerait les sentiments d'auto-détermination de compétence et d'estime de soi<sup>55</sup>. Pour les enseignants, elle propose une alternative possible à la pédagogie du modèle technique ou du modèle de situations de résolutions de problèmes. Mais cette démarche reste encore révolutionnaire au 3<sup>ème</sup> millénaire. Il serait pourtant instructif d'identifier les freins à ce changement d'attitude pédagogique. Mais il y a des données non transformables à une échéance courte : les lieux, les groupes, la pratique de l'activité, la législation et certains usages. L'enseignant a le pouvoir de structurer ses séquences, de présenter l'activité, d'organiser les groupes et les problématiques.

Dans une démarche active d'éducation, de manière non négociable, l'apprenant est contraint de développer une attitude active d'observation de ses comportements. Les sujets d'étude comme autant d'espaces de liberté restent toutefois définis par l'enseignant. L'observation active est précieuse en direction du sujet lui-même, de ses collaborateurs, et éventuellement de ses adversaires. Il s'agira même dans certains cas de préparer l'observation pour la rendre plus incisive, plus rapide, plus nuancée lors d'un temps fort (compétitif ou non). On fera aussi des séquences d'auto-observation après ces temps forts pour choisir de nouveaux axes de travail. A l'instar d'une initiation à l'activité scientifique, la démarche pédagogique est fondée sur l'observation active (et guidée), partant d'axes théoriques (connus du professeur) donnant lieu à des séances mêlant pratique et réflexion sur cette pratique, avec les autres, devant le groupe. La question est de résolument sortir le sujet d'une attitude de dépendance vis-à-vis d'un enseignant omnipotent. Les démarches inductives opèrent une transformation fondamentale de la position de l'élève par rapport à l'enseignant et aux savoirs. C'est encore la question du pouvoir et d'une coercition qui se pose, ou plus précisément sur quoi s'applique cette coercition.

La méthodologie de travail semble transférable à d'autres activités. La découverte de la spéléologie sportive peut utiliser ce type de méthode<sup>56</sup>. On peut ramener le problème de la découverte de cette activité à une question : s'agit-il de faire comprendre ce qu'est l'activité ou de « vendre » une sortie de pleine nature ? Dans le premier cas, une présentation schématisée des caractéristiques de la cavité (le milieu est totalement connu pour le responsable mais inconnu de l'élève/visiteur/client) accompagnée de recherches de solutions pour franchir les difficultés, permet de responsabiliser les personnes et de les mettre en sécurité active pendant l'exploration. Dans le deuxième cas, il s'agit de vendre une sortie de pleine nature, les personnes sont prises en charge par une équipe de « sécurité » qui s'occupe de tout de l'entrée jusqu'à la sortie du groupe.

## Conclusion

Du point de vue des sciences physiques, un système en équilibre peut être considéré d'un point de vue statique (le système est inébranlable) ou dynamique (le système sollicité réagit puis revient à son équilibre, à moins qu'il n'y ait eu rupture). Trouver de l'ordre caché dans le désordre apparent<sup>57</sup> permettrait de mettre en relation l'enseignement du judo et l'acquisition des connaissances. Ces deux éléments peuvent être considérés d'un point de vue statique (on utilise les techniques et/ou les connaissances acquises précédemment) et/ou dynamique (les progrès réalisés, les règlements amènent des stratégies et des tactiques nouvelles, il faut intégrer de nouvelles connaissances ne serait-ce que quand les règlements changent).

---

<sup>54</sup> Calmet Michel, *Judo fra ieri e oggi*, Sport & Medicina 1, 2002, Ermes, Milano, Italy. 1: 22-27

<sup>55</sup> Durand Marc, *L'enfant et le sport*, 1987, 4<sup>ed.</sup>, PUF, Paris

<sup>56</sup> Calmet Michel, *Spéléologie – Sécurité active*, Revue EPS, 1989, pp. 218, 68-69

<sup>57</sup> Théorie du chaos, 2009, Wikipédia, *op. cit.*

Le type de méthodologie permet de ne plus de suivre un escalier prédéfini, mais d'apprendre à construire son propre itinéraire en respectant des principes généraux généralisables à d'autres situations et à d'autres personnes. Par exemple, la compréhension et l'utilisation raisonnée des (r)évolutions technologiques ne peuvent se faire en suivant un escalier prédéfini figé, l'accès à ces outils/connaissances changeant très rapidement ne peut se faire qu'à travers la maîtrise de concepts et principes généraux. Mais pour cela, l'enseignant doit avoir un haut degré d'expertise qui permet de construire des cheminements variés pour atteindre un même objectif de formation.

Une telle méthodologie de travail n'interdit en rien l'accès à une richesse technique (maîtrise des gestes codifiés), mais elle modifie la représentation que l'on a de cet accès. Permettre à un judoka de gérer la complexité de son combat, c'est le rendre autonome et responsable de ses décisions. La variété des situations d'opposition qu'il aura étudiées à l'entraînement développe une réflexivité qui lui permettra de s'adapter à la situation complexe du combat. Son expérience et son ancienneté dans la pratique n'empêchent nullement ses entraîneurs de continuer à l'instruire et à le former.

L'entraîneur/professeur (observateur, régulateur, connaissant les systèmes et principes de l'activité) permet au combattant ou à l'élève d'apprendre à gérer dynamiquement ses apprentissages en construisant un programme adapté à lui-même, à l'activité, au groupe. La méthodologie de travail s'inscrit dans la pensée des Cahiers pédagogiques : « *Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école* ». Ce n'est possible qu'en responsabilisant les personnes concernées, les élèves et les adultes.

L'élève responsabilisé dans ses apprentissages, peut apporter son point de vue critique. Est-ce ici que le bât blesse (L'instruit deviendrait ingouvernable...) pour ceux qui ont une culture dans laquelle l'enseignant (puisqu'il détient les connaissances) est le centre principal de la classe et le siège de l'autorité ? Cibler (centrer) les apprentissages pour les élèves ne signifie aucunement mettre l'élève à la place de l'enseignant, ne signifie aucunement vouloir supprimer ce dernier. Apprendre (se former) est plus que recevoir, c'est agir (individuellement et en groupe) pour organiser les comportements et les réussites spontanés (d'un individu ou du groupe) pour les transformer en savoirs et compétences maîtrisés. Dans l'apprentissage du judo et par extension dans tout apprentissage, l'élève peut, mais il ne peut le faire seul, trouver/retrouver ou faire la composition de choses connues en travaillant et échangeant avec ses pairs (éducation à la démocratie) dans un milieu donné, ici le judo, en présence d'un enseignant. Ce dernier garde toute sa place, et son expertise peut l'amener, suivant le déroulement du cours, à être le régulateur qui permet ces transformations (passer de savoirs spontanés à des compétences maîtrisées) ou le présentateur de savoirs spécifiques. Ces deux tâches renforcent son rôle, ses compétences et font autorité dans la classe.

La confusion (Qui est au centre: le dispositif pour l'élève ou l'enseignant ?) est soigneusement entretenue par certains responsables politiques qui ont placé l'enseignant au centre du dispositif d'enseignement. Il est indispensable de souligner cette confusion<sup>58</sup> et de préciser que les deux parties indispensables à l'apprentissage d'une discipline sont toujours présentes et nécessaires. Ce type de méthodologie défend précisément une qualité d'enseignement dans laquelle l'expertise de l'enseignant ne peut être substituée à un tuteur sous couvert de suppression de postes d'enseignants...

Chercher la réussite du plus grand nombre par des démarches utilisant des raisonnements inductifs, mobiliser l'intelligence et la compréhension pour tous n'empêche pas de dégager une élite, mais prépare tous les élèves à s'adapter à de nouvelles situations, à comprendre comment s'organiser et organiser des solutions dans de nouveaux contextes. C'est

---

<sup>58</sup> La citation du mois, Cahiers Pédagogiques, n°476, 2009, p. 2



cette dynamique qui permet de comprendre les modifications (parfois révolutions) et changements pour permettre l'évolution de notre société.

Eviter d'être les jouets d'une reproduction<sup>59</sup> en s'engageant dans de telles démarches exige beaucoup de détermination avec les apprenants, mais rédiger à propos de celles-ci demande en outre d'éviter d'être les jouets de la « reproduction » attendue des lecteurs.

---

<sup>59</sup> Berchadski Jacques. *LU*, 1994, Actes de lecture n°45, p. 2