

L'INTENTION DIDACTIQUE DANS LA FORMATION INITIALE EN STAPS.

ETUDE DES OBSTACLES DU DEBUTANT EN JUDO ET DU SENS DES SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

Eric MARGNES,
Université de Pau et des Pays de l'Adour
Université Toulouse III, France

La formation initiale consiste pour l'étudiant en STAPS à comprendre les enjeux de formation proposés autour de sa pratique personnelle. Il ne peut se restreindre à n'être qu'un pratiquant le plus confirmé possible dans toutes les activités physiques et sportives ; il doit accéder également à la posture de futur intervenant devant à son tour transmettre un savoir à des élèves. Notre souhait est de nous centrer sur **l'intention didactique** de l'enseignant. Derrière ce concept, nous entendrons la recherche de ce qui peut justifier le choix de certains objets d'enseignement et la manière de communiquer une dimension sensible de l'activité. L'analyse d'un projet de formation et sa mise en œuvre est donc incontournable pour comprendre ce qui y fait sens mais aussi pour cerner comment ce sens peut être déclenché, soutenu, orienté. (Fabre, 1994)

I - PROBLEMATIQUE

On pourrait croire qu'à l'arbitraire des contenus transmis s'ajoute l'arbitraire des modalités de l'inculcation (mises en scène des situations, formes de travail retenues) ainsi que l'arbitraire des modalités de jugement (les différentes évaluations). Notre position est de démontrer que tous ces choix sont déterminés par des conceptions l'enseignement mais aussi par différents rapports possibles à l'activité Judo. Cette quête de sens permettra de révéler les valeurs sous jacentes à l'activité. L'analyse des situations didactiques doit ainsi dépasser la simple énumération d'objets d'enseignement spécifiques à chacun des secteurs du combat (debout, sol) pour s'attarder sur la prise en compte du contrat didactique et sur les obstacles à dépasser par le débutant. Pour autant, chaque formateur ne peut se prévaloir de proposer une sorte de modèle d'enseignement à reproduire, il doit surtout œuvrer pour une formation « professionnalisante », c'est-à-dire, une formation donnant les moyens d'élucider une intention didactique.

II - TYPE DE RECHERCHE - METHODOLOGIE

C'est une recherche descriptive à visée didactique qui a pour objet de décrire et d'expliquer comment un enseignant spécialiste de judo peut faciliter la transmission d'une dimension sensible et intentionnelle de l'activité à des étudiants en STAPS. Ce travail est une contribution à l'épistémologie des savoirs pour comprendre l'origine des savoirs et leur nature. Cela relève aussi d'une démarche herméneutique puisque l'on cherche à cerner la signification de ce qui est transmis par le biais des situations didactiques proposées. Un recueil de données a été effectué autour de l'action de deux formateurs experts auprès de deux groupes d'étudiants de DEUG STAPS. Pour identifier l'intention didactique des enseignants experts, nous avons opté pour des entretiens avant le cycle, pour des observations et des enregistrements à l'aide d'une caméra numérique (couplée avec un micro HF fixé à l'enseignant) en situation réelle de cours et pour des données d'auto confrontation après le cycle. Une analyse qualitative des entretiens et l'établissement de scripts didactiques de la totalité des séances servent de base à l'étude.

III - CADRE THÉORIQUE

L'activité technique intègre, dans la logique du combat de judo, toutes les manières de faire pour créer et utiliser les forces nécessaires au combat debout et au sol. En outre, elle comprend toutes les formes défensives, mais aussi les façons de se tenir, de diriger son corps... Ces manières de faire renvoient inévitablement à une représentation de l'efficacité, à des valeurs, des normes, bref, à une éthique de la pratique. Russ, définit l'éthique comme « une doctrine au-delà de la morale » qui permet de « déconstruire les règles de conduite, en défait la structure et en démonte l'édification pour s'efforcer de descendre jusqu'aux fondements cachés de l'obligation ». La particularité du Judo réside dans le fait que ce qui est éprouvé avec l'autre, « le partenaire-adversaire », l'est au sein même des manières de faire, dans les exercices et en situation de combat. Un nouveau lien social se crée entre judokas. Il devient sensible et émotionnel, pour atteindre « une éthique de l'esthétique » (Maffesoli, 1990). Il

s'élabore ainsi une manière d'être où ce qui est éprouvé avec d'autres peut devenir aussi important que l'objet même de l'activité. Nous conviendrons d'évoquer un savoir visé se traduisant à la fois par des actions (des compétences technico-tactiques) et par des sensations en fonction des valeurs attachées aux actes (valeurs d'efficacité, morales, esthétiques...). Une approche de la dynamique transpositive (Martinand, 1986 ; Verret, 1975) permet de comprendre les bases potentielles du contrat culturel et didactique à partir de diverses caractéristiques :

- ◆ l'objet de travail : C'est un « déjà là » historique et culturel qui est justifié par l'existence même de la référence sociale. Il exprime des adaptations au contexte scolaire car on ne peut tout enseigner (la délimitation du champ de savoir a conduit à séparer le judo au sol du judo debout) ;

- ◆ l'évocation d'un problème : Elle est relative à différentes natures d'obstacles qui interfèrent entre eux : des obstacles épistémologiques (Bachelard, 1938) (sens du combat, valeur des actes), des obstacles liés à la praxis (rupture avec une motricité usuelle) ou encore des obstacles affectifs (peur de se faire mal ou de faire mal, acceptation que son corps soit « attaqué » par le corps adverse). La hiérarchisation et la mise en problème des objets d'enseignement sont des points capitaux ;

- ◆ les conventions : Elles portent sur les attitudes, sur les rôles à jouer, sur les modalités d'action et marquent les corps tout autant que les esprits ;

- ◆ la démarche d'enseignement : Entre l'enseignement traditionnel (taxé péjorativement de techniciste, de pédagogie de la réponse où le maître se donne en modèle) et les situations de résolution de problème (visant la découverte d'une technique fonctionnelle personnalisée) se pose la question du statut de la technique et des modalités de la construction du sens (Marsenach, 1991) ;

- ◆ le savoir produit au terme de l'activité : Il doit être perçu et reconnu pour en mesurer le poids. Les critères de jugement et les jugements de valeur sont alors indispensables. On retrouve la notion de contrôle social mais surtout en dernier lieu les attentes réelles de l'enseignant...

Les notions de valeur d'une situation (son sens, son utilité) et d'obstacles à dépasser ont été saisies au cours des phases de justification et de négociation du contrat didactique (Brousseau, 1986). Ce type de contrat qui est spécifique du savoir transmis détermine explicitement et surtout implicitement ce que l'enseignant comme les étudiants ont en charge de gérer. Il transparait dans notre étude par l'analyse des conventions proposées mais aussi par les cas de ruptures de conventions.

A la suite d'une recherche documentaire portant sur l'histoire et l'évolution des Arts martiaux et du Judo (Margnes, 1996), nous avons constitué un premier référent des rapports possibles à l'activité Judo (tableau en annexe).

IV - RESULTATS

Nous avons utilisé deux macro descripteurs pour cerner l'intention didactique :

- ◆ la démarche d'enseignement au travers du statut de la technique et de la notion de rapport de force
- ◆ la notion de conventions relative aux rôles à tenir, aux modalités et aux résultats de l'action.

IV - 1 Bilan au niveau des démarches d'enseignement

Les différences d'entrée dans l'activité (l'un est entré par le judo au sol et l'autre par des jeux de préhension debout) ont permis dans les deux cas de placer la notion d'affrontement comme élément clé de l'activité judo. Il apparaît deux démarches d'enseignement :

- ◆ un des enseignants utilise beaucoup plus la démonstration et des situations dites « fermées » (Joshua, 1992). On pose certes un problème à la motricité usuelle, mais on fournit tous les outils nécessaires à sa résolution. L'ensemble des solutions motrices est donné sous forme d'un modèle gestuel ou d'un système fonctionnel de règles d'action à reproduire. Ces situations sont souvent utilisées pour « gagner du temps ». Si on fait le « don » de la réponse et du sens à l'élève, il importe de vérifier que l'élève l'utilisera réellement en combat... C'est à ces seules conditions qu'il en éprouvera le bien-fondé. Cette approche par les formes de corps permet de comprendre certains principes d'action : « Savoirs pour agir » et de mettre l'accent sur certains repères corporels (utilité de placements, de positions, de points d'appui, sensation de déséquilibres...) : « Savoirs pour ressentir » ;

- ◆ l'autre enseignant laisse plus de place à des situations « ouvertes ». Il part du postulat que l'étudiant doit utiliser ses ressources et se confronter à un problème pour construire sa justesse technique (cet enseignant a plutôt évoqué des grands principes tactiques sans rentrer dans le détail des exécutions techniques, d'autant qu'il part du jeu de sumo en éludant dans un premier temps la projection). La recherche des conditions de l'initiative en combat et de solutions techniques est laissée aux étudiants. Il s'agit d'établir un rapport constructif à l'autre dans le jeu de l'opposition : « Savoirs quand et pourquoi agir ».

Chaque formateur a mis à un moment donné la technique dans le contexte de l'affrontement en partant soit d'une étape fonctionnelle pour construire la technique, soit en donnant la primauté à l'étape technique avant l'étape fonctionnelle. Le rapport dialectique de construction autour du rapport de force (l'attaque-défense) a donc permis le respect de la logique de l'activité et une certaine logique de construction des habiletés du combattant débutant (Terrisse, 1991). Nous sommes convaincus que du

sens est toujours construit dans les deux types d'enseignement. La démarche fonctionnelle correspond certainement plus au canon actuel des méthodes d'enseignement, mais est parfois plus élitiste et coûteuse en temps que la première (ce sont souvent les mêmes élèves qui « trouvent des solutions »). La démarche formelle réhabilite l'exercice technique, rassure l'élève mais demande ensuite à l'élève des qualités d'adaptation et de transposition à des situations nouvelles.

IV - 2 Bilan au niveau des conventions

IV - 2.1 Les conventions de rôles

Ce type de conventions joue un rôle essentiel pour l'approche du judo avec des débutants car elles définissent une nouvelle façon d'être et de se comporter avec autrui. Chacun des enseignants a beaucoup insisté sur ces attentes de rôle. Les rôles de uké (celui qui subit) et de tori (celui qui agit) se retrouvent en fait, avec des variations, dans différents types de situation. Nous avons pu répertorier trois types de situations imposant chacune une nouvelle définition du rapport Tori-Uké :

- ◆ **des situations de transmission en partenariat total ou en duo** : Elles ne comportent aucune ambiguïté. Elles sont fortement décontextualisées et désyncrétisées (le mouvement est souvent décomposé) mais elles sensibilisent sur des principes d'efficacité et des aspects sécuritaires. Le rôle à tenir pour uké consiste à faciliter les exécutions et à communiquer ses sensations sans offrir de résistance mais en conservant pour autant une certaine tonicité. Une certaine perfection gestuelle est recherchée autant pour celui qui agit que pour celui qui subit, notamment pour chuter. Les enseignants ont fait apparaître différents cas de ruptures relatives à ce rôle : soit un partenaire qui est trop tendu ou au contraire un partenaire qui anticipe les actions à venir (il se jette ou tourne le dos vers le sol, dès le début des actions). Or, pour donner la sensation de la forme gestuelle, il faut un uké qui ne réagit qu'en relation à des actions efficaces... Ils insistent aussi sur la nécessité de rester en mouvement et de lancer le mouvement avec une certaine dynamique (le débutant est souvent trop statique ou trop lent) ;

- ◆ **des situations en opposition modulée** ou situations dites plus ou moins « ouvertes » qui permettent de faire construire du sens par l'élève. Elles vont d'aménagements matériels et humains, plus ou moins bien cadrés et orientant les comportements attendus, jusqu'à des situations de résolution de problème. Le sens est construit par l'élève car les solutions éprouvées sont adaptées à ses capacités (cognitives et motrices). Elles constituent la partie essentielle du cours car elles permettent la mise en contexte des acquisitions ou la mise en résolution face à un problème induit par l'enseignant. Dans ce type de travail, le réglage du rapport tonique à l'autre et le respect de contraintes de rôles sont primordiaux. La modulation du rapport de force s'effectue soit de manière permanente (qu'on soit cantonné à un rôle d'attaquant ou de défenseur ou bien qu'on soit dans le cadre d'un combat à thème), soit sur des moments d'opposition différée (je suis dans une première phase partenaire puis opposant en pleine possession de mes moyens à un instant « t »). Le jeu sur des variables didactiques (un réglage du temps, de l'espace, des règles, des manières d'agir et de réussir...) impose un rapport constructif à l'autre. Les remarques effectuées par les enseignants exposent combien parfois l'opposition est trop marquée (on tombe dans la « bagarre », dans le non-respect de certaines consignes) ;

- ◆ **des situations de combat au sol et de combat debout** permettent d'approcher le sens de son engagement et de valider les compétences acquises. La convention sur le sens du combat est commune debout et au sol, c'est-à-dire de s'inscrire dans un affrontement valorisant la prise de risque, l'attaque et la variété d'action (les combats s'effectuent au temps et l'ippon n'arrête pas le combat). Les rôles de Tori-Uké sont en toile de fond puisque là encore, il est nécessaire de se contrôler, d'accepter la chute quand on est battu, de ne pas avoir d'attitudes trop défensives ou trop négatives. L'engagement dans un affrontement libre repose ainsi sur un rapport de confiance à l'autre pour s'affronter autour de valeurs communes.

Nous ne développerons pas volontairement les autres rôles qui gravitent autour des combats, ceux d'arbitre et de juge...

- ◆ sur la façon de concevoir l'exploitation des énergies : Dans le combat debout, on note des conventions fortes qui portent une certaine idée de la force : « agir avec souplesse », privilégier l'utilisation de la force, du déplacement et des positions adverses (utiliser les bons placements, créer le déséquilibre, « un mouvement ne doit pas forcer »). Au sol, les conventions sont beaucoup moins fortes du fait d'un risque moindre et une certaine liberté d'action est laissée aux combattants (les combats sont plus physiques).

- ◆ sur le résultat des actions : Debout : La notion de maîtrise est omniprésente car il faut contrôler son équilibre debout tout en assurant une projection de l'adversaire sur le dos (le combat en liaison debout - sol est récusé comme objet d'enseignement par les deux enseignants pour éviter des conduites d'anticipation conduisant à chuter sur l'adversaire, à faire apparaître des fausses chutes...). Un enseignant souhaite adapter la situation de combat debout en mixant la possibilité de faire sortir (comme au sumo) avec la possibilité de projeter, pour donner encore plus d'opportunités d'exploitation de la force adverse... Au sol : Les règles d'affrontement sont précisées (définition de l'immobilisation) et quelques interdits sont énoncés (pas de mains au visage, de coups, de clés ou d'étranglements) et la notion de

gain du combat est souvent évoquée. Un des enseignants demande cependant d'enchaîner les immobilisations quand un premier ippon est marqué.

- ◆ sur les possibilités d'attaquer et de défendre : En attaque : Debout : Les actions en sacrifice sont proscrites et les premières formes gestuelles enseignées sont des techniques en double appui (barrages, blocages, accrochages, hanchés) pour faciliter le maintien de l'équilibre de l'attaquant et une faible hauteur de chute pour l'adversaire. Conventionnellement une garde traditionnelle a été présentée ; on leur conseille d'attaquer du côté du bras contrôlé et l'on reste dans l'optique de bras souples en combat. Cependant la construction de la garde et le passage de la garde adverse sont laissés à la demande des étudiants et non directement enseignés... Au sol : On exclut les clés de bras, les étranglements. En défense : Debout : On privilégie l'esquive sur le blocage et l'on insiste sur la reprise d'initiative après l'esquive pour rester sur un combat mobile et dynamique. Le blocage n'est pas interdit, mais n'est pas enseigné... Au sol : Il convient aussi d'éviter les postures trop défensives comme la position ventrale.

V - DISCUSSION

Notre étude nous a permis d'identifier deux grandes conceptions qui peuvent servir une réflexion critique de l'enseignement du judo à des débutants. Ces deux conceptions de l'enseignement sont à articuler avec le modèle exposant les rapports possibles à l'activité judo. Nos analyses font apparaître que les différentes décisions et interventions, qui fondent l'intention didactique, tournent autour de deux éléments culturels clés de l'activité :

- ◆ l'instauration d'un rapport particulier à autrui ;
- ◆ la recherche d'un idéal technique.

Ces deux éléments déterminent le sens du combat et le traitement des objets d'enseignement. Ils permettent d'accéder à des champs de rationalité différents qui renvoient aux conceptions de l'activité judo que nous avons identifiées préalablement. Les deux enseignants « naviguent » entre ces deux conceptions même si l'affrontement de type « randori » prévaut sur le combat compétitif. L'approche du judo debout s'inscrit plutôt avec une optique de performance maîtrisée, avec la conquête de la verticalité descendante dans la mise à terre de l'adversaire (Jeu, 1977), tandis que le judo au sol prédispose à une optique compétitive, avec le gain de la position dominante propre au maintien de l'immobilisation. Cependant, il apparaît un troisième élément dans l'approche de l'activité avec des débutants : **le souci sécuritaire**. Le choix de séparer le judo debout et le judo au sol, la sélection de certains objets d'enseignement et la mise en place de conventions particulières participent de ce dernier élément. Certaines conventions sont explicites et formulées régulièrement tandis que d'autres sont plus ou moins tacites et convenues, ce qui permet à chacun de trouver sa voie...

ANNEXE

<i>Valeurs de l'activité</i>	Judo éducatif Traditionnel	Judo sportif
<i>Valeurs de fins</i> (L'individu à former) <i>Valeurs de moyens</i>	Épanouissement personnel par l'entraide et la prospérité mutuelles	Valorisation de soi au travers de la hiérarchisation des individus
- Projet de combat	Vise un idéal de forme, la perfection technique, l'ippon, en se centrant sur un engagement total.	Vise la rentabilité technique, la marque par tous les avantages techniques (du koka à l'ippon) en se centrant sur le résultat.
- Les actes	Recherche de la souplesse, de l'utilisation optimale de l'énergie, de l'harmonie avec autrui, d'une esthétique alliée à l'efficacité.	Utilisation de tous les moyens physiques, techniques et stratégiques autorisés par le règlement compétitif.
<i>Indicateurs retenus</i>		
- Formes de travail et rôles	Confrontation en duo et en duel conventionnel : Le randori et le kata constituent le fond de la pratique ; respect de l'étiquette et des rituels.	Affrontement en duel ; le shiaï est le fond de la pratique ; respect du code sportif et du règlement fédéral.
- Formes de corps	Formes fondamentales ; diversité technique, fluidité d'exécution	Formes opérationnelles en compétition et adaptées à une stratégie, à un profil.
- Comportements, attitudes	Judo de participation et d'implication totale dans la maîtrise de ses actes et du partenaire-adversaire ; Judo « ouvert », offensif, sans d'actions inutiles ou contraires à l'éthique et à l'idéal technique.	Judo d'opposition régi par la performance ; judo stratégique (utilisation de la règle pour gagner), actions en force et positions de neutralisation possibles.

BIBLIOGRAPHIE**BACHELARD, G.**

(1938) - « *La formation de l'esprit scientifique* ». Vrin : Paris.

BROUSSEAU, G.

(1986) - « *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques* ». Thèse de doctorat d'état. Bordeaux.

FABRE, M.

(1994) - « *Penser la formation* ». PUF : Paris.

JEU, B.

(1977) - « *Le sport, l'émotion, l'espace* ». Ed. Vigot.

JOSHUA, S.

(1992) - « *Construction et gestion du sens par les élèves* ». In : Recherches en didactiques. *Contribution à la formation des maîtres*. Actes du colloque édités par J. Colomb. INRP.

MAFFESOLI, M.

(1990) - « *Au creux des apparences* ». Plon.

MARGNES, E.

(1996) - « *Réflexions sur les valeurs du judo* ». In : Les cahiers de l'INSEP. n° 12/13. *Arts martiaux et sports de combat*. INSEP Publications.

MARSENACH, J.

(1991) - « *Education Physique et Sportive. Quel enseignement ?* » INRP.

MARTINAND, J-L.

(1986) - « *Connaître et transformer la matière* ». Ed. Peter Lang : Berne.

RUSS, J.

(1994) - « *La pensée éthique contemporaine* ». Que sais-je ? PUF : Paris.

TERRISSE, A.

(1991) - « *Pour un enseignement dialectique* ». Revue EPS. n° 229.

VERRET, M.

(1975) - « *Le temps des études* ». Thèse d'état Paris V. Librairie Champion.