



HAL
open science

L'intention didactique de l'enseignant de judo

Éric Margnes, Denis Loizon, André Terrisse

► **To cite this version:**

Éric Margnes, Denis Loizon, André Terrisse. L'intention didactique de l'enseignant de judo. *Science & motricité: Revue scientifique de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, 2007, 62, pp.7-80. hal-00562117

HAL Id: hal-00562117

<https://u-bourgogne.hal.science/hal-00562117>

Submitted on 12 Jun 2011

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.

L'INTENTION DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU JUDO.

Le poids des conventions.

Margnes. E ; Loizon. D ; Terrisse. A - Lemme Toulouse III

1. Introduction

Notre projet consiste à éclairer une dimension sensible (Griffet, 1996 ; Maffesoli, 1990) et intentionnelle (Portugais, 1998) qui transparait dans toute activité physique et sportive lorsqu'elle est enseignée. Au-delà des savoirs transmis et des mises en situation proposées, il s'agit de renvoyer l'enseignant à l'exercice d'une responsabilité (JL. Martinand, 1986, de Develay, 1992), à un rapport personnel au savoir à enseigner (Chevallard, 1989). Ce travail fait suite à une recherche en didactique du judo (Margnes, 2002) dans une approche conjuguant la problématique transpositive et une visée herméneutique puisqu'il s'agit de cerner tant l'origine des savoirs enseignés que la signification des mises en scènes didactiques. Dans une étude portant sur les pratiques d'enseignement du judo en club, Loizon et Terrisse (2002) ont clairement démontré comment on pouvait relier des variables didactiques à deux catégories de savoirs : des savoirs techniques et des savoirs stratégiques, mais que les enseignants transmettaient aussi des savoirs d'ordre culturel et éthique, plus difficiles à cerner... Dans le cadre de cet article, nous exposerons comment toute intention didactique se moule dans des considérations culturelles voire éthiques qui conduisent l'enseignant à communiquer aux élèves nombre de ses conceptions. Nous mettrons surtout l'accent sur l'analyse des conventions pour caractériser le lien entre un contrat culturel et un contrat didactique (Brousseau, 1986). Nous les avons définies comme " l'ensemble des règles explicites et tacites qui déterminent un accord, un pacte de pratique entre les différents protagonistes ". Selon Portugais (1998), si certaines intentions sont des décisions prises sur le vif, d'autres sont choisies pour parfaire la négociation du contrat didactique ou pour permettre le contrôle social des apprentissages (les conventions font partie du deuxième cas de figure).

2. Cadre conceptuel : Un cadre d'analyse construit autour d'une éthique de l'activité judo et des conceptions de son enseignement

Russ (1994) définit l'éthique comme " une doctrine au-delà de la morale" qui permet de "déconstruire les règles de conduite pour s'efforcer de descendre jusqu'aux fondements cachés de l'obligation et Habermas (1987) l'aborde comme étant "indissociablement praxis et réflexion. Elle est fondée à partir du concept de rationalité qui, selon lui, s'attribue selon "sa capacité d'être critiquée et fondée". Transposé au judo, on peut affirmer que les manières de faire (façons de combattre, de se comporter) renvoient inévitablement à une représentation de l'efficacité, à des valeurs, des normes, bref, à une éthique de la pratique (Deforges, 1993). Le cadre d'analyse a été établi au vu d'un état des travaux portant sur l'enseignement du judo à des débutants tant dans la sphère fédérale que dans le cadre de l'EPS (principalement les écrits de Brousseau, 1991, 1994 ; Barbot, 1996 ; Terrisse, 1994).

Notre thèse consiste à envisager l'enseignement du judo à l'aide d'indicateurs exprimant différentes logiques de rationalité. L'intention didactique semble alors déterminée :

- D'une part, par deux conceptions possibles de l'activité judo :
- Une conception, qualifiée de traditionnelle et d'éducative, qui privilégie une certaine éthique relationnelle (la prospérité mutuelle) et une forme d'idéal technique (recherche d'une perfection gestuelle, vision d'une "force -souplesse").
- Une conception, qualifiée de sportive, dont l'éthique est celle de la compétition(aspects tactiques pour gagner) et dont l'idéal technique est déterminé par la recherche de la plus grande efficacité en combat (le résultat objectif des actions).
- D'autre part, par deux approches de l'enseignement du judo à des débutants :
- Une approche fonctionnelle liée à une vision instrumentaliste de la technique. Elle met l'accent sur l'investissement des élèves dans des " situations vraies " d'opposition (cadre réglementaire minimal). Il s'agit de faire découvrir à l'élève la nécessité de savoir en lui permettant de s'éprouver dans la confrontation et d'expérimenter des solutions.
- Une approche formelle (approche du conforme) intégrant une vision formatrice de la technique qui part du principe qu'il faut d'abord communiquer à l'élève des critères " académiques ". Elle attribue à la forme extérieure des actes une portée décisive et conduit l'enseignant à accorder une dimension formatrice à la technique, en s'appuyant sur la démonstration que sur des situations effectuées en partenariat.

3. Méthodologie : l'analyse de cas

L'analyse d'une intervention en situation réelle de cours est ainsi incontournable pour comprendre ce qui donne du sens mais aussi pour comprendre comment ce sens peut être soutenu et orienté par un enseignant (Fabre, 1994). Un recueil de données a été effectué autour de l'action de deux formateurs auprès d'étudiants de DEUG STAPS débutants en judo. Pour identifier leur intention didactique, nous avons opté pour des entretiens avant le cycle, pour des observations et des enregistrements audio -vidéos des différentes séances et pour des entretiens d'après-coup. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative, tel qu'il a pu être développé par différents auteurs. (J.P. Deslauriers, 1987 ; Van Der Maren, 1996 ; Huberman et Miles, 1983). Elle comprend une " posture clinique " puisque nous cherchons à explorer le rapport singulier et personnel qu'entretiennent deux experts à l'activité qu'ils ont choisi d'enseigner (Revault d'Allonnes, 1999 ; Terrisse, 2000). Pour faire face à la difficulté de rendre signifiante l'observation d'une pratique d'intervention (Postic, De Ketele, 1988), nous avons souhaité respecter un certain nombre d'étapes, inspirées par les analyses situationnelles (Mucchielli, 1991).

Nous avons d'abord distingué des situations analogues aux intervenants : des situations de prise en charge du groupe, des situations d'échauffement, des situations didactiques, des situations de présentation et de régulation.

Pour les situations didactiques, nous en avons différencié trois types : des situations sans opposition (elles permettent d'appréhender les rôles de tori (celui qui agit) et de uké (celui qui subit)), des situations avec une opposition modulée et orientée (on est, soit attaquant, soit défenseur et l'opposition est plus ou moins forte, les possibilités d'action plus ou moins cadrées) et enfin, des situations de combat (l'opposition est plus ou moins modulée et conventionnelle (randori ou shiai)).

Dans un deuxième temps, nous avons recherché des éléments analogues et distincts dans chaque catégorie de situations. Pour singulariser l'intervention de chacun, nous avons analysé plus finement deux types de conventions :

- Les conventions de rôles qui définissent une nouvelle façon d'être et de se comporter avec autrui, dans les trois types de situations didactiques.
- Les conventions de réalisation qui recouvrent la façon d'exploiter les énergies, les possibilités offensives et défensives et le résultat des actions.

4. Les résultats

Ils résultent d'une mise en relation des entretiens et des observations de séances (nos inférences se sont appuyées sur un relevé des conventions et sur des morceaux choisis extraits des entretiens). Nous avons donc analysé les différents types de situations, pour chacun des enseignants, en différenciant le mode d'intervention et l'objet de l'intervention.

- Le mode d'intervention :

Le formateur 1 utilise essentiellement des situations en opposition, avec une prédilection pour celles en opposition orientée. Les rares moments dans lesquels les situations sans opposition prennent un peu plus de poids marquent une phase d'institutionnalisation d'un savoir éprouvé (l'enseignant récapitule des connaissances techniques à l'appui de leurs démonstrations) L'entretien d'après-coup expose combien cet enseignant ne souhaite pas démontrer de formes techniques à reproduire, ni mettre l'accent sur un aspect esthétique de la technique. Il insiste sur une activité fonctionnelle dans laquelle les étudiants doivent chercher des solutions à la fois techniques et tactiques (il ne nomme que très rarement les techniques en japonais et préfère parler de principe d'efficacité, de repères). Cette activité fonctionnelle est, nous tenons à le souligner, " encadrée " par de nombreuses consignes relatives à la sécurité, notamment pour le judo debout (ne pas tomber sur l'autre, ne pas aller au sol pour projeter). Nous avons observé que cet enseignant n'a pas souhaité faire reproduire des rites traditionnels de salut mais a préféré que les étudiants adoptent des conventions " plus usuelles " pour commencer un cours ou un combat (faire le silence, se serrer la main). Le formateur 2 part souvent de sa démonstration personnelle pour mettre les élèves en activité (judo debout). Ce travail important de reproduction technique, en partenariat, a pour objet de faire sentir la technique. La notion de forme de corps occupe une place centrale dans l'approche du judo debout. Nous constatons, de façon implicite, la présence d'un aspect esthétique dans les démonstrations. Les formes de corps sont ensuite testées dans des situations en opposition orientée. Notons qu'au sol, il y a plus de travail en opposition...

L'approche repose sur différents types de " dons " effectués par l'enseignant : don de formes decorps (elles sont nommées en japonais), ce qui accentue la dépersonnalisation technique), don de principes tactiques (enchaînements prédéterminés), et don de problèmes à venir (certains objets d'enseignement, propres à différents types de saisies, sont proposés en réponse à des comportements défensifs potentiels et non en rapport à l'activité réelle des étudiants). Au niveau de la prise en main, cet enseignant a fait respecter des rituels traditionnels de salut.

- L'objet de l'intervention

Le formateur 1 donne la priorité au travail debout par rapport au travail au sol (debout, sont privilégiées les notions de mobilité, d'esquive afin de valoriser l'offensive dans un souci sécuritaire et au sol, on valorise tour à tour l'attaque et la défense dans le souci de faire évoluer le combat). Le rapport au règlement est fort ; la saisie lors de l'attaque est codifiée (le bras contrôlé du côté de l'attaque), les conventions sur les modalités offensives (ne pas tomber avec l'autre) et défensives sont contraignantes (ne pas tomber sur l'autre, ne pas aller au sol pour projeter, esquiver pour défendre, ne pas tendre les bras). Debout, l'activité de référence oscille entre un judo traditionnel (traité sous le versant de la maîtrise, de la sécurité) et un judo sportif (traité sur le versant du jeu avec l'autre, du gain du combat, de positions dominantes) tandis qu'au sol, la logique sportive est ainsi bien plus présente. Le formateur 2 a souhaité entrer dans l'activité par le judo au sol (propédeutique au travail debout). Dans la première partie du cycle, nous avons noté une logique de traitement didactique identique, pour le judo au sol et pour le judo debout ; l'enseignant valorise tour à tour des objets d'enseignement spécifiques au rôle d'attaquant et à celui de défenseur. Il divulgue de nombreux contenus techniques qui intègrent des aspects spécifiques à chaque forme de corps et des principes d'efficacité communs (par exemple, la création du contact du haut du corps pour projeter). Au sol, il souhaite aussi aller dans le sens d'une confrontation intégrant une forme de collaboration car il propose aux défenseurs d'éviter les positions négatives (ne pas rester à plat ventre) et aux attaquants d'enchaîner une immobilisation quand un premier point est marqué.

Debout, il a très rapidement abandonné la notion de blocage comme modalité défensive pour privilégier l'esquive. Il a insisté sur la variabilité des attaques, en combat, qui imposent à uké des habitudes à chuter dans des circonstances diverses (on peut ainsi attaquer sans le contrôle du bras du côté de l'attaque). La responsabilité tacite de la sécurité incombe donc autant au respect d'une " bonne forme de corps " par l'attaquant qu'à un bon esprit de coopération pour uké (accepter de chuter). La référence de cet enseignant semble plus proche d'un judo éducatif traditionnel dans laquelle il importe de montrer une " bonne forme de corps ", en s'engageant pleinement dans l'action, au-delà du résultat du combat.

Discussion - Conclusion

Les conceptions des enseignants ne sont pas aussi tranchées que nous aurions pu l'imaginer. Du fait de la séparation artificielle du judo debout et du judo au sol, un enseignant peut ainsi véhiculer une conception de l'activité ou de son enseignement pour le judo debout et une autre pour le judo au sol.

- Les conceptions de l'activité:

Pour l'approche du combat debout, nous avons relevé deux optiques : celles d'un judo traditionnel, se référant à une performance maîtrisée (Jeu, 1977), à un plein engagement dans l'action et celle

d'un judo sportif, associé à un souci sécuritaire, dans lequel on valorise une activité fonctionnelle régie par la règle qui met l'accent sur le jeu, le résultat, dans un rapport constructif à l'autre.

L'approche du judo au sol prédispose plus, quant à elle, à l'optique d'un judo sportif, avec le gain de la position de domination propre au maintien de l'immobilisation (la suppression des clés et des étranglements ôte au sol cette dimension de performance maîtrisée) et avec le plein engagement physique dans l'action.

- Les conceptions de son enseignement :

Dans l'approche formelle, versant judo sportif, la transmission de formes est issue de l'observation du haut niveau ou des solutions trouvées par les étudiants. Le geste technique est utilisé dans le versant utilitariste de l'efficacité combative. Dans l'approche formelle du judo traditionnel éducatif, le travail de la forme de corps permet la recherche de la perfection dans l'acte, la sensation de la juste utilisation de l'énergie adverse et éventuellement l'accès à une dimension expressive. C'est un geste chargé en " valeur ajoutée ".

Dans la perspective fonctionnelle sportive, on fait confiance en la règle pour garantir la sécurité, dans les actions entreprises (les deux enseignants pour le judo au sol). Dans l'approche fonctionnelle traditionnelle, on cherche à résoudre des problèmes posés par l'adversaire, mais dans le respect des règles éthiques. Un mouvement mal porté, un mouvement qui " force " est jugé non pas en tant qu'échec, lié à la non-dominance de l'adversaire, mais comme un échec personnel au niveau d'une certaine idée de la force et de la relation à l'autre (Ens. 2, pour le judo debout)

Nous avons pu exposer comment des considérations culturelles voire éthiques engagent l'enseignant sur des logiques de rationalité qui ne sont pas d'emblée identifiables. L'intentionnalité d'un formateur est surtout révélée par une manière d'animer les savoirs et de les mettre en valeur. Nos études de cas ont eu l'ambition de révéler une part des mécanismes qui les déterminent. Elles n'ont pas le mérite d'épuiser tous les types d'intervention possibles et il conviendrait, pour poursuivre et étoffer cette étude, d'élargir notre champ d'investigation auprès d'un plus grand nombre d'enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BARBOT A (1996) Approche technologique des phénomènes d'enseignement du Judo en EPS, thèse non publiée, Université Paris XI Orsay.

BROUSSE M (1991) Enseignement du judo et EPS ", in Revue EPS n° 228 : 37-40.

BROUSSE M (1994) La technique ou l'ordre du combat. In Dossier EPS n° 19, Techniques sportives et EPS, Paris, Revue EPS : 80-89.

BROUSSEAU G (1986) Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques, Thèse d'Etat, Université de Bordeaux I.

CHEVALLARD Y (1991) La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La Pensée Sauvage.

DEFORGES Y (1993) De l'éducation technologique à la culture technique, Paris, ESF.

DESLAURIERS J.P (1987) Les méthodes de la recherche qualitative, presses universitaires du Québec.

- DEVELAY M (1992) De l'apprentissage à l'enseignement, Paris, ESF.
- FABRE M (1994) Penser la formation, Paris, PUF.
- GRIFFET J (1996) Pratiques corporelles libres et transmission des savoirs ", Didactique des disciplines, Impulsions, INRP : 65-73.
- HABERMAS A (1987) Théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard.
- HUBERMAN M., MILES M (1983) L'analyse des données qualitatives, Institut Romand de recherches et de documentations pédagogiques, cahier du GCR/SSRE n°6.
- JEU B (1977) Le sport, l'émotion, l'espace, Vigot.
- LOIZON D., TERRISSE A. (2002) Recherche et formation : la transmission des savoirs et ses incidences sur la formation des professeurs de judo, Actes du colloque inter-IUFM de Bordeaux.
- MAFFESOLI M (1990) Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique, Plon.
- MARGNES E (2002) L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthiques et techniques. Etude de cas de situations didactiques - leurs mises en scène – pour des débutants dans la formation initiale en STAPS. Thèse non publiée, Université de Toulouse III.
- MARTINAND JL (1986) Connaître et transformer la matière. Editions Peter Lang, Berne.
- MUCCHIELLI A (1991) Les méthodes qualitatives, Que sais-je, PUF.
- PORTUGAIS J. (1998) Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, Contribution à la didactique des mathématiques. In Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant, Actes des secondes journées didactiques de la Fouly, édités par J. Brun, F. Conne, R. Floris et ML Schubauer-Leoni.
- POSTIC M., DE KETELE J.M (1988) Observer les situations éducatives, Paris, PUF.
- REVAULT D'ALLONNES C (1999) La démarche clinique en Sciences humaines, Paris, Dunod.
- RUSS J. (1994) La pensée éthique contemporaine. Que sais-je ? PUF.
- TERRISSE A (1994) La question du savoir dans la didactique des APS, Essai de formalisation, Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, LEMME, UPS, Toulouse III.
- TERRISSE A (2000) Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat ", Recherches en sports de combat et en arts martiaux, Paris, Editions Revue EPS : 95-108.
- VAN DER MAREN (1996) Méthodes de recherche pour l'éducation, Bruxelles, De Boeck.
- VERRET M (1975) Le temps des études, thèse d'état Paris V, Paris, Honoré Champion