



FAUT-IL ENSEIGNER LE JUDO OU LE SAVOIR COMBATTRE ? Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ? Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement en Education Physique et Sportive ?

Michel Calmet

► **To cite this version:**

Michel Calmet. FAUT-IL ENSEIGNER LE JUDO OU LE SAVOIR COMBATTRE ? Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ? Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement en Education Physique et Sportive ?. Education. Université de Picardie Jules Verne, 2002. Français. NNT : . tel-00407537

HAL Id: tel-00407537

<https://theses.hal.science/tel-00407537>

Submitted on 25 Jul 2009

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.

UNIVERSITE DE PICARDIE JULES VERNE
FACULTE DES SCIENCES HUMAINES ET DE PSYCHOLOGIE

THESE DE DOCTORAT

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE PICARDIE JULES VERNE

Spécialité :
Sciences de l'éducation

Présentée par
Michel Calmet

Faut-il enseigner le judo ou le savoir combattre ?

Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ?
Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement en Education Physique et Sportive ?

23 Novembre 2002

- M. Claude Carpentier, Professeur, Université de Picardie
- M. Jacques Crémieux, Professeur, Université du Var
- M. Bertrand During, Professeur, Université de Paris V
- Mme Betty Lefevre, Professeur, Université de Rouen
- M. Said Ahmaidi, Professeur, Université de Picardie

Directeur de thèse
Rapporteur
Rapporteur
Examineur
Examineur

FAUT-IL ENSEIGNER LE JUDO

OU

LE SAVOIR COMBATTRE ?

Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ?

Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement
en Education Physique et Sportive ?

Sommaire

INTRODUCTION.....	6
"Le ippon, fragile et unique instant de sensations.".....	7
"Notre kata : au mieux de nos certitudes.".....	10
"Au club : la variété des sensations".....	12
Un point de départ :.....	18
Problématique :.....	20
Plan de travail :.....	23
1ÈRE PARTIE - CADRE THEORIQUE : EMERGENCE ET PERMANENCE DANS LE TEMPS DES ACTIVITES DE COMBAT.....	24
CHAPITRE 1 : DU NEOLITHIQUE AU JUDO.....	25
Présentation générale des activités de combat dans leurs formes actuelles.....	26
Les sports de combat depuis le néolithique :.....	30
Conclusions partielles sur l'émergence des sports de combat :.....	40
Une activité physique et sportive de combat devenue universelle : le judo.....	42
Conclusions partielles sur l'activité judo :.....	49
CHAPITRE 2 : LES ACTIVITES PHYSIQUES DE COMBAT ET LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'EDUCATION NATIONALE.....	50
Les Instructions Officielles et les activités physiques de combat.....	51
Les Instructions Officielles de la Révolution Française à la fin du XIX ^e siècle :.....	52
Les Instructions Officielles de la fin du XIX siècle à nos jours :.....	55
Conclusions partielles sur les instructions officielles :.....	80
La pratique des activités physiques de combat en milieu scolaire :.....	84
CHAPITRE 3 : LES ENQUETES SUR LES PRATIQUES SPORTIVES.....	86
L'état de la question suivant les enquêtes d'organismes indépendants :.....	87
Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles.....	88
Les raisons de pratiquer le sport.....	90
Attitudes et pratiques en Education Physique et Sportive.....	93
Les Français et le judo.....	95
Le sport ? Une grande partie de plaisir.....	96
LA France SPORTIVE.....	98

<u>Synthèse des enquêtes des organismes indépendants :</u>	<u>100</u>
<u>Conclusions partielles de la première partie :</u>	<u>101</u>
<u>2ÈME PARTIE – CADRE EXPÉRIMENTAL : LE POINT DE VUE DES ACTEURS PEDAGOGIQUES, ENSEIGNANTS ET APPRENANTS SUR LE COMBAT</u>	<u>103</u>
<u>CHAPITRE 1 : LES CHOIX ET PREFERENCES DES ACTEURS</u>	<u>105</u>
<u>Méthodologie des enquêtes déterminant les choix et préférences</u>	<u>106</u>
<u>Les enquêtes réalisées</u>	<u>119</u>
<u>"Faire contre et/ou avec", les résultats globaux :</u>	<u>122</u>
<u>"Buts d'habiletés ou buts de résultats", les résultats globaux :</u>	<u>129</u>
<u>"Buts d'habiletés ou buts de résultats", les résultats de 4 catégories : Enseignants, étudiants, judokas, élèves de 6ème</u>	<u>131</u>
<u>Conclusions partielles les enquêtes réalisées :</u>	<u>159</u>
<u>CHAPITRE 2 : LE DISCOURS DES EXPERTS JUDOKAS</u>	<u>162</u>
<u>L'évaluation technique à l'entrée en pôle, texte de Patrick Roux :</u>	<u>165</u>
<u>Définition du randori et des exercices d'entraînement texte de Jacques Leberre</u>	<u>168</u>
<u>Moi, David Douillet, dont la blessure est un combat, texte de David Douillet</u>	<u>171</u>
<u>4ème Nuit des arts martiaux, le discours de David Douillet</u>	<u>173</u>
<u>Ma méthode de judo, texte de Anton Geesink</u>	<u>175</u>
<u>Conclusions partielles sur les discours d'experts :</u>	<u>178</u>
<u>CHAPITRE 3 : LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS ENGAGES DANS LA RECHERCHE</u>	<u>182</u>
<u>Les résumés des congrès JORRESCAM</u>	<u>183</u>
<u>Conclusions partielles sur le discours des enseignants chercheurs :</u>	<u>192</u>
<u>CHAPITRE 4 : LE DISCOURS DES AUTEURS DANS LES REVUES PEDAGOGIQUES</u>	<u>193</u>
<u>Présentation des aspects "multiformes" et "monoforme" des APC</u>	<u>198</u>
<u>Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EP.S de 1950 à 1993 : Terrisse A, Revue Française de Pédagogie 116, 1996</u>	<u>199</u>
<u>Enseignement du judo et EPS, Brousse M, EP.S 228, 1991 :</u>	<u>207</u>
<u>Le savoir combattre, essai d'élucidation, de Terrisse A, Quesada Y, Sauvegrain JP, Hiégel P, EP.S 252, 1995, 26-29</u>	<u>210</u>
<u>Activité de lutte, Ray D et Rimet D, 1986, Spirales 1</u>	<u>214</u>

<u>L'activité de lutte et sa programmation en milieu scolaire, Ray D et Rimet D, 1987,</u>	
<u>Spirales 1 complément.....</u>	<u>217</u>
<u>Activités d'opposition : la lutte à l'école élémentaire en EPS, Michaud R, 1986, in</u>	
<u>Contenus et didactiques, SNEP.....</u>	<u>223</u>
<u>Didactisation du judo, Calmet M, et Gouriot M., 1986, in Contenus et didactiques,</u>	
<u>SNEP.....</u>	<u>227</u>
<u>Traitement didactique en sports de combat, Rubio F, 1986, in Contenus et didactiques,</u>	
<u>SNEP.....</u>	<u>230</u>
<u>De l'évaluation aux contenus d'enseignement en sports de combat de préhension, Barbot</u>	
<u>A, 1988, D.I.R.E. N°26.....</u>	<u>233</u>
<u>Sports de combat de préhension en éducation physique, Barbot A et Badreau J, 1990,</u>	
<u>Revue de l'Amicale des Enseignants d'EPS.....</u>	<u>237</u>
<u>Un objet d'enseignement en sports de combat de préhension (SCP) : "Gérer l'alternative</u>	
<u>pousser / utiliser la poussée de l'adversaire" (P/UP). Dévolution du problème à des</u>	
<u>élèves de seconde, lors d'un premier cycle de SCP en EPS, Barbot A, 1995, Revue de</u>	
<u>l'Amicale des Enseignants d'EPS.....</u>	<u>240</u>
<u>Une formation continue nouvelle formule en didactique des sports de combat, Bui-</u>	
<u>Xuan G, 1990, CRDP de Clermont-Ferrand.....</u>	<u>247</u>
<u>La dialectique entre la force musculaire et la force musculaire d'un autre : "Les sports</u>	
<u>de combat en milieu scolaire", Merle D, Desbordes C, Bertin D, 1990, in Didactique</u>	
<u>de l'EPS, CRDP Dijon.....</u>	<u>258</u>
<u>La lutte en milieu scolaire. La dialectique vouloir-pouvoir ou tentative pour une</u>	
<u>démarche de négociation, Bertin D, 1991, Didactique de l'EPS - spécial innovation,</u>	
<u>CRDP Dijon.....</u>	<u>261</u>
<u>Combat de préhension, Robuchon JM et Delaunay M, 1993, Revue Académique des</u>	
<u>enseignants d'EPS N°7, CRDP Nantes.....</u>	<u>266</u>
<u>Activités d'opposition interindividuelle, Vigneron M, 1995, Les cahiers Actio.....</u>	<u>270</u>
<u>Conclusions partielles sur le discours des auteurs dans les revues pédagogiques :.....</u>	<u>275</u>
<u>3ÈME PARTIE : DES ENJEUX THEORIQUES A LA MISE EN ŒUVRE.....</u>	<u>277</u>
<u>CHAPITRE 1 : ELABORATION D'UN MODELE POUR LES ACTIVITES PHYSIQUES DE</u>	
<u>COMBAT.....</u>	<u>278</u>
<u>Le triangle pédagogique, base de travail pour l'élaboration d'un modèle des activités</u>	
<u>physiques de combat :.....</u>	<u>279</u>

<u>CHAPITRE 2 : LES PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL.....</u>	<u>283</u>
<u>Aïkido : arrêté modifié du 13/12/1994, BO N°2 du 28/02/1995.....</u>	<u>284</u>
<u>Boxe Anglaise : arrêté du 01/09/1995, BO N°10 du 31/10/1995.....</u>	<u>285</u>
<u>Boxe Française : arrêté du 19/06/1995, BO N°8 du 31/08/1995.....</u>	<u>286</u>
<u>Escrime : arrêté du 18/06/1994, BO N°9 et 10 du 29/09/1994.....</u>	<u>287</u>
<u>Judo : arrêté du 8 mai 1974.....</u>	<u>288</u>
<u>Karaté : arrêté du 20/11/1996, BO N°1 du 31/01/1997.....</u>	<u>289</u>
<u>Lutte ou Sambo : arrêté du 22 juillet 1996, BO N°9 du 30/09/1996.....</u>	<u>290</u>
<u>Taekwondo : arrêté du 20/11/1996, BO N°1 du 31/01/1997.....</u>	<u>291</u>
<u>Conclusions partielles sur l'élaboration d'un modèle des activités physiques de combat :</u>	<u>292</u>
<u>CHAPITRE 3 : CADRE GENERAL D'ENSEIGNEMENT.....</u>	<u>295</u>
<u>Un cadre général pour l'enseignement des activités physiques de combat à l'école :.....</u>	<u>296</u>
<u>CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES.....</u>	<u>303</u>
<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</u>	<u>314</u>

INTRODUCTION

Le judo est, pour nous, avant tout une activité de sensations. Le fait de le pratiquer depuis plus de 30 ans à travers les différents points de vue d'apprenant, de compétiteur, d'enseignant, de formateur, d'arbitre et de juge nous permet d'engager cette affirmation. Cette activité est pourtant plutôt connue sous l'angle de l'affrontement, médiatisé lors des compétitions internationales. Nous pouvons présenter partiellement, parce que déclarativement dans du texte, ces sensations dans trois domaines, celui du combat, celui des katas et celui du club : c'est à dire celui de la compétition, celui des exercices codifiés qui sont demandés lors des passages de grades et celui de l'entraînement régulier.

La première sensation, est racontée dans l'acquisition du point gagnant, le plus connu :

"Le ippon, fragile et unique instant de sensations."

Nos corps sont éloignés. Je ne vois que son visage. La concentration et l'enjeu rendent le reste flou. L'affrontement a commencé le regard dans le regard. A distance, le seul moyen de s'éprouver, de se mesurer, de se jauger, de se tester, de se mettre à l'épreuve ce sont les yeux. Impossible de les éviter. Ils sont noirs de force et déjà, mutuellement, essayent de s'étreindre pour obliger l'autre à céder, à plier ou détourner la tête. Le signal est donné, la distance se réduit, nous nous rapprochons. Ce sont maintenant ses mains, sa position, ses pieds que vise mon attention: le danger vient de là.

L'écran blanc de ses vêtements ne m'apparaît plus. Dès le contact nous sommes passés dans la dimension des sensations, je ne le vois plus, ce n'est plus nécessaire, tout mon corps le sent et le ressent. Dans notre bulle ne résonnent que des perceptions propres au combat. Le frottement des pieds sur le tapis, le bruit des tissus qui se tendent, se frottent, se plissent, se froissent.

Le souffle de l'autre étouffe les autres sons. Les doigts glissent, saisissent, raclent, accrochent

la toile rêche qui transmet la vitalité adverse. Nous sommes emboîtés, mêlés. Nos intentions, nos réactions sont liées et interdépendantes.

Mes gestes sont aussi les siens, car sans discontinuité ils précèdent ou suivent les miens. Nous sommes si proches et si différents et pourtant tellement liés dans l'instant. Cette puissance est bouillonnante. Elle traverse ce coton épais, qui nous recouvre et nous sépare, pour gagner tout mon corps par mes doigts. Je la sens s'agiter, frémir, elle est prête à exploser. Et en même temps je le ressens comme un roc, un bloc, un mur, un arbre. Il me semble "boulonné" au sol. Il est fort, terriblement fort. C'est dur, c'est toujours dur. Ces forces démesurées se repoussent, séparent les corps. Tranchants comme des lames, les regards se toisent le temps d'un éclair, comme pour déchirer l'autre mentalement, et aussitôt, c'est le retour dans la fournaise des contacts.

Agrippés l'un à l'autre, modifiant les lois de la physique nous nous défions. L'effort est terrible pour le ployer, le courber, le placer, l'apprêter, le tenir, le maintenir, le bloquer, le contraindre dans une position qui me sera favorable un infime instant. Nous sommes enchaînés, emmêlés. Le potentiel de ses actions vibre dans tous mes muscles. L'étau de ses bras me serre. La pesanteur terrestre n'existe plus. Je suis ailleurs, je lutte pour rester droit, pour ne pas être enfoncé dans le tapis.

Une action, tout s'accélère nous agissons à une vitesse prodigieuse. Mes jambes tricotent dans ce déplacement fou. Les limites de la surface de combat se rapprochent, s'éloignent. Elles font partie du décor, balisent le vertige de nos sensations, aiguissent les stratégies. Mes bras se resserrent, m'équilibrent. Les épaules tendent à la fixité, à l'opposé des pieds, qui dans un incessant ballet se replacent pour redonner de l'assise à cet inextricable couple. Qui de nous deux subtilisera l'équilibre de l'autre ?

Dans ces actions les secondes n'existent plus. Le temps n'est dépendant que des résultats. La victoire semble le freiner et le rend interminable. Il est bref, trop bref quand la défaite le

guide. Le seul gong est celui des cœurs qui tapent dans les poitrines. Leurs battements sont les seuls à suivre nos rythmes effrénés. Seule une interruption de l'arbitre permet de reprendre conscience du temps matérialisé par l'affichage lumineux des chronomètres. Le combat est momentanément arrêté, les chiffres sont figés, le temps est bien suspendu à notre affrontement.

Un frémissement imperceptible, il a à peine bougé et je l'ai pourtant ressenti. C'est parti. Mon corps appartient maintenant aux milliers d'heures d'entraînement. Fulgurance des actes, il est devenu réflexe. L'analyse ne devance plus et ne fait que suivre ce corps agissant. Mon esprit me semble étrangement à la traîne. La conscience de ce qui se déroule ne me vient qu'en retour, en différé. Qui de la hanche, la jambe, les doigts, la main, l'épaule a déclenché le mouvement ? Le monde des sensations est autre. Je suis maintenant dans le ralenti: libre, en apesanteur. Même la notion de haut et de bas est diffuse.

Pourtant jusque dans la plus extrême des articulations je ressens l'action. L'autre et ses forces agissantes et contraignantes ne sont plus. Il est happé, tourné, soulevé, enroulé, décollé, vrillé. L'air s'échappe de mes poumons, je crie cette liberté, mes sensations, ma satisfaction, mon plaisir. L'adversaire est contrôlé, projeté.

Son corps entre en contact avec le sol, ceinture et tissu flottent encore un peu et retombent doucement: retour à la vie normale. La voix de l'arbitre arrive à mes oreilles. C'en est terminé. Nous nous relevons, nos mains se serrent, étreinte fraternelle sans rancune, salut final en guise de dernier geste.

Tout m'étourdit à nouveau, ces sensations refluent, débordent en moi, m'envahissent, s'emparent de tout mon être. Je revis cet instant privilégié d'actions au millimètre forgées par l'entraînement, je les mémorise, je les grave. Je pourrai à loisir revivre cette demi-seconde. A l'infini mon corps refourmillera de ce bonheur d'avoir saisi l'instant parfait dans ce duel qui nous opposait.

Moins connus, car moins médiatisés et moins pratiqués, les katas sont des exercices qui ont été codifiés pratiquement dès l'origine du judo. Ils représentent des côtés variés de l'activité et montrent les formes fondamentales des techniques, c'est une sorte de lexique des techniques. Elles y sont utilisées dans un contexte précis et court en durée. En l'absence des outils cinématographiques et vidéos les katas étaient un moyen pour transmettre et apprendre les gestes techniques de base (Vigarello, 1988). Ils sont eux aussi sources de sensations, bien sûr différentes de celles obtenues pendant les combats. Quand l'esprit est dégagé des premières notions que sont l'ordre et l'exécution des techniques et déplacements, notions qui semblent embarrassantes au début de leur pratique, le recul et l'expérience permettent d'être à l'écoute des sens :

"Notre kata : au mieux de nos certitudes."

Concentré, à l'écart du tapis où nous allons présenter les katas, je me récite encore mentalement les enchaînements de techniques à une vitesse vertigineuse. En l'espace de quelques secondes, je revois les points importants de plusieurs minutes d'expression avec mon partenaire.

Ça y est, c'est à nous. Un coup d'œil pour synchroniser notre entrée sur le tapis, et nous placer correctement.

La démarche est souple, les pieds effleurent à peine le tapis, un léger quart de tour, et nous nous retrouvons face à face. Le salut commence et la perception du monde se différencie. Les automatismes prennent le pas, le corps s'exécute, calmement, avec précision. Nous nous relevons, avançons l'un vers l'autre, il saisit mon judogi, je fais de même, l'extérieur s'atténue, les bruits arrivent dans ma tête, mais ils ne me dérangent pas. Il en est de même pour les informations visuelles autres que celles venant de mon partenaire. Mon énergie est concentrée sur nos actions et interactions, je sais ce qu'il va faire, je sais exactement comment

il va s'y prendre, comment je vais me placer, replacer, modifier l'équilibre de nos deux corps pour le saisir autrement, pour neutraliser son action et le projeter.

Ce n'est pas du ralenti, mais le travail en commun préalable a forgé les sensations, elles sont attendues, elles arrivent comme prévu. J'ai inspiré, son geste est précis, fort, je n'ai que le strict temps nécessaire pour m'exécuter et le temps d'un éclair je repense aux combats effectués avec lui.

En ce moment où tout est certitude, je n'ai qu'un très court instant pour agir et je dois être extrêmement concentré pour respecter le timing. Pas étonnant qu'avec l'incertitude de l'affrontement, il me mette souvent en défaut et que j'éprouve tant de mal à le déséquilibrer et projeter.

Cependant, je ressens de manière aiguë tous les contacts, les appuis, les changements d'équilibre en reprenant le contrôle de l'action, je souffle en projetant. Je sens parfaitement l'équilibre de mon corps sur un pied et du sien qui s'envole pour une brève seconde. Le bruit de sa chute est net et claqué comme un coup. Souffler, pour ne pas que la respiration s'emballe, se replacer. En tournant la main s'empare imperceptiblement du judogi et l'arrange de manière nette. Je suis prêt pour la suite, pour la technique suivante, lui aussi est là, s'est relevé; sa tenue est impeccable, il saisit à nouveau mon judogi, l'enchaînement se déroule parfaitement, sans heurt, en harmonie...

Placement, saisies, déséquilibres, attaques, précisions, contrôles, projections, équilibres, remplacement...

La technique finale arrive, en me glissant à nouveau sous son point d'équilibre, je lui prend le sien, une fois de plus, la dernière pour ce kata. Cette projection convient à cette fin, c'est la dernière et c'est celle qui semble la plus longue, mon partenaire flotte un court instant en l'air en décrivant une courbe. Je sais qu'il profite aussi de cet instant aérien, il savoure l'envolée, amortit sa chute et se relève d'un bloc, comme un roulement de tambour sec et précis.

Placement, recul, salut, quart de tour vers le jury.

Dans ma tête défilent deux films, celui du kata que nous venons de réaliser avec sa richesse, son implication dans le temps présent et aussi ses corrections à apporter. L'autre c'est celui du kata virtuel, sans erreur...qui reste dans le domaine de l'imaginaire. Les deux films concordent bien, je sais que nous pouvons encore progresser, mais je sais aussi ce que nous avons exécuté.

Je reprends mon souffle, je transpire, je suis serein.

En m'approchant de la table je connais déjà l'avis du jury.

Peu connues aussi sont les sensations vécues dans le cadre d'une pratique régulière celle qui se vit au sein du club.

"Au club : la variété des sensations".

Je pousse la porte, l'escalier, le couloir, re l'escalier, pousser la porte, et c'est là. L'odeur, la chaleur, l'ambiance, les gens, les copains, tout arrive d'un coup, ça me transperce, cela passe dans tout le corps, ça fourmille jusqu'au bout des doigts qui tiennent la poignée du sac. Bonjour à tout le monde, petit coup d'œil à la ronde, Jean-Pierre est là, en pleine discussion avec une judoka, je vais les saluer et au vestiaire.

C'est parti, salut et l'échauffement commence. C'est le passage obligé, pour pouvoir jouer, il faut en passer par-là. "Regroupez-vous par deux", dès que cette consigne est énoncée, nous nous retrouvons avec Jean-Pierre pour cette partie du cours, en attendant la suite...

Cette suite ce sont les randoris, et elle finit inéluctablement par arriver. C'est le moment le plus riche et bien sûr le plus intense physiquement. On invite, on est invité, on travaille librement avec tout le monde. Là je suis demandé par un jeune du club, bonne partie de

conseiller en situation directe et réelle en perspective. Retrouver rapidement le système d'organisation de ce judoka pour lui laisser placer ses attaques mais avec équilibre, si je ne mets pas assez d'opposition les conseils perdront leur valeur, si j'en mets trop... plus la peine de conseils. Le salut est déjà passé, et il a profité de ma réflexion pour lancer une attaque forte, je ne suis pas surpris, il est bien dans le jeu, l'attaque est bien placée, je sens l'énergie déployée, j'accepte la chute. Je me relève et une grande satisfaction se lit sur le visage de ce jeune judoka. Il sait qu'il a lancé cette attaque très vite, il sait qu'il m'a pris de vitesse mais dans les règles du jeu, il sait, il a senti, qu'il était bien placé, il sait que quelque part "j'ai donné" un peu de réussite à son action, mais il sait qu'il progresse, que son mouvement passe de mieux en mieux. Les autres ne peuvent pas percevoir tout ça, cette satisfaction n'est en fait qu'un éclair brillant dans le regard et juste un petit pli de bonheur sur un coin des lèvres et elle ne dure qu'un bref instant. Je me suis rapproché et cette fois bien attentif on est reparti dans notre monde du combat...

On change de partenaire, cette fois ce n'est plus la même affaire, il est en période de compétition adulte. Il est en train de monter en puissance dans la séance, il vient en quelque sorte finir son rodage. Il va être bien, je vais sortir de ses bras laminé. Face à face, approche, mise en place de la saisie, je sais qu'il veut monter sa main gauche au col, je le gêne, on finit par trouver un point d'équilibre dans nos saisies et déjà il teste et déplace un peu. Une feinte, je réagis trop, il a déjà enchaîné, je me tourne et me récupère à quatre pattes et lui laisse l'opportunité de continuer au sol. Mais là ce n'est plus son domaine, le temps et l'équilibre ne sont plus les mêmes que debout, il le sait. L'avantage marqué et l'opportunité offerte ne l'aveuglent pas, il fait semblant d'engager la poursuite du combat, tourne, appuie, mais reste bien à distance, on reprend debout... Je me fais un peu balader, ça flotte, ça tangué, je suis sur mes limites, s'il augmente le rythme je vais exploser, une attaque et le "kim" sort largement de la ceinture, je lui fais le coup du rhabillage et récupère... Je retourne au charbon, il fait une

petite faute de reprise à la garde, j'en profite bien, mais le bougre est agile, il se récupère rapidement et augmente la pression de sa saisie. Il est averti, il sait qu'il domine, mais la petite faute précédente lui rappelle bien qu'il doit rester sur ses gardes. Je tente bien une réaction, il contrôle bien et ça continue. Il me fixe je l'attends, je déplace un appui et j'attaque, c'est lui qui m'attendait et je sens le contre dans mon attaque se dérouler à grande vitesse, il me monte haut, j'entends le cri de son effort et je sais que je vais prendre un pion...

Je sais aussi que j'ai confiance, il va marquer l'avantage en me contrôlant parfaitement, et cette fois sûr de son bon placement il va en profiter pour parfaire sa domination et me claver au sol... Je tape, il relâche on repart debout, il baisse le rythme je retrouve des ouvertures, j'en saisis une et marque un avantage à mon tour, il rit, moi aussi, aucun de nous deux n'est dupe mais on "chougne", c'est bon... Fin du combat, c'est bon certes, mais je souffle, changement de partenaire à nouveau et Jean-Pierre vient m'inviter. Evidemment, c'est comme ça depuis des années, on se tire toujours la bourre tous les deux, régulièrement, à l'entraînement. La vache, je suis rincé du combat précédent, je ne peux pas lui dire non, j'accepte de bon cœur, la prochaine fois les situations seront peut-être inversées et c'est lui qui ne pourra pas dire non. Avec lui, c'est une fois l'un, une fois l'autre. Ce n'est plus l'incertitude des actions de l'autre, c'est au-delà. Nous maîtrisons mutuellement tellement "l'incertitude de nos actions", qu'on est obligé de masquer nos premières, nos deuxième intentions pour tenter de recréer le piège qui permettra de prendre le déséquilibre de l'autre. Il s'avance, je me replace, je fais tourner, il avance une main, je contrôle aussitôt et cela me permettrait de neutraliser un peu la suite, mais il m'a vu venir, il déplace et fait réagir, nous sortons de la limite d'espace de travail, arrêt, rupture et retour face à face. Cette fois la saisie est directe, nos quatre mains se placent instantanément, je sais qu'il peut tenter son spécial mais il sait que je sais, et il sait que je connais comment esquiver son mouvement et le contrer...

Phase d'attente, qui prendra l'initiative, il m'attend lui aussi sur mon spécial et je sais qu'il sait...

Nos regards s'accrochent, pas un ne cille, des vrais joueurs de poker. Un coup de bluff, une attaque à peine amorcée pour tester la réaction. Je ne bronche pas, il me la fait plus celle là, je sais que c'est pas une vraie. A mon tour je lance une attaque mais encore fatigué du précédent combat, elle manque de conviction, il contrôle facile, nos saisies n'ont pas bougé, on continue. J'avance un peu, il décale sa hanche, change imperceptiblement de position, je sens qu'il va tenter quelque chose. Son spécial ou la feinte, ça y est il lance, je réagis par automatisme, il a combiné et bien combiné sa feinte, je suis déséquilibré, je me réchappe un peu mais pas suffisamment pour tout contrôler. Il ne me projette pas vraiment mais me fait trébucher. J'entends : "Hum, ça vaut un petit quelque chose ça !". A terre, il engage le travail au sol. Je le laisse s'engager un peu plus en feignant d'avoir été complètement pris de vitesse, il engage un appui, je contrôle aussitôt et je le retourne, repassant en position dominant, il s'y attendait et se met rapidement en défensive, je mets la pression, l'obligeant à tout fermer mais à dépenser pas mal d'énergie. On remonte, l'épisode du sol l'a un peu entamé, moi ça va mieux, nos regards pétillent, on remet ça... Saisies, déplacements, cette fois c'est moi qui suis un peu mieux, je feinte une fois, il sourit, j'inverse la feinte, il flotte un peu sans plus, retour face à face. Prise d'appuis, décalage, je suis un peu en retard, mais il n'en a pas profité, tiens c'est curieux il change d'orientation c'est nouveau ça. L'attaque part et je contrôle bien, mais il enchaîne tout de suite, c'est le gros coup de vent, je vacille terriblement mais son truc n'a pas complètement marché, je neutralise bien, mais nous sommes déséquilibrés et la suite se continue à nouveau au sol. J'engage une clé de bras, ça commence à payer, il bloque bien, mais ça va venir, je sens qu'il va lâcher, j'insiste un peu et change tout d'un coup de forme de travail et repasse en immobilisation. Ça a payé, je le tiens, je suis bien placé, je peux voir venir...

J'entends surtout en fait, "Sore made", non c'est pas vrai, je le tiens et c'est fini, il éclate de rire, on se relève tous les deux.

"C'est quoi ce nouveau truc ?"

"Viens voir, je donne des cours particuliers pour les débutants..."

C'est en fait un nouvel enchaînement à partir de son spécial, on le retravaille en technique, on échange...

On avait oublié un peu les autres, c'est déjà reparti pour un nouveau randori et les partenaires sont en place. On reste tous les deux, petits sourires, pas de problème, on repart pour un tour...

Ces sensations décrites reflètent une pratique et bien que personnels, dans les discussions avec les judokas, avec les sportifs nous retrouvons des éléments communs à propos de la pratique : sensations et émotions. Du combat et ses incertitudes au kata et ses certitudes, beaucoup de verbes sont les mêmes : ressentir, mémoriser, refaire, anticiper, percevoir, imposer, agir dans le bon tempo, subir, mais aussi être motivé, déterminé, submergé (de fierté ou de tristesse), conscient.

L'enseignement, les formations, l'arbitrage sont eux aussi sources de sensations. Réussir personnellement est intéressant mais voir réussir un apprenant à transformer ses comportements, ses attitudes est aussi source de grandes satisfactions.

Le judo nous semble contenir plusieurs facettes tout aussi intéressantes les unes que les autres et il nous semble difficile de ne privilégier que le seul aspect médiatisé et "monoforme" le judo d'affrontement de compétition.

Nous avons pris le parti d'aborder, l'expérience aidant, ces différents côtés, "ses dimensions intimes de vécu et d'engagement corporel" (Durand, 1996) dans notre enseignement, au contact des jeunes élèves de clubs ou de collège. Les résultats semblent satisfaisants, mais nous souhaitons aller au-delà de cette impression personnelle et aborder le sujet avec davantage de rigueur et de méthode. Notre venue à l'université pour enseigner les sports de combat et le judo nous a amené à argumenter plus finement et de manière plus variée nos pratiques pédagogiques.

Un point de départ :

Nous constatons des taux de pratique des activités physiques de combat très faibles en éducation physique et sportive (EPS) bien que tous les sports de combat soient expressément présentés comme "éducatifs". Notre impression actuelle, basée sur notre expérience de pratiquant et d'enseignant, est que pour l'enseignement des activités physiques de combat en milieu scolaire, le judo et la lutte olympique sont bien considérés sur le plan du savoir savant mais que le savoir combattre (la gestion du rapport de force) en serait le seul traitement didactique.

C'est sur cette exclusive que nous travaillerons.

En effet, ce seul traitement didactique est-il adapté en milieu scolaire et pour le public scolaire, c'est à dire à tous les enfants ? Faut-il enseigner le judo ou le savoir combattre ?

La question semble annoncer une forme de pléonasme. En effet, sous sa forme la plus médiatisée, c'est à dire sa forme sportive (avec les compétitions et leurs résultats), mais avec l'existence d'une fédération et des clubs, le judo est reconnu par tous (institutions et personnes) comme sport de combat. Implanté en France depuis 1935, on peut le reconnaître en tant que "pratique sociale de référence" (Martinand, 1986). Il offre à la fois la possibilité de se valoriser dans la compétition et aussi dans la technique. La ceinture noire est l'emblème prestigieux du judoka, elle représente en fait un équilibre entre une pratique compétitive, il faut gagner plusieurs combats, et une pratique technique, il faut réussir une prestation, l'examen technique des katas. Ces deux aspects sont indissociables dans la pratique sociale et dégagent une conception "multiforme" de l'activité.

Par ailleurs le savoir combattre prend en compte les stratégies, les tactiques et les techniques qui peuvent être utilisées pendant un combat en vue de la victoire. Ce seul aspect renvoie à une conception "monoforme" de l'activité.

Notre interrogation de départ, "Enseigner le judo ou le savoir combattre" fait donc surgir d'autres questions. Les activités physiques de combat sont-elles intégrées dans leur intégralité en éducation physique et sportive ? Le judo peut-il être réduit au seul savoir combattre ? Les sports de combat ne proposent-ils qu'un seul savoir combattre ? Comment s'acquièrent les sensations décrites ci-dessus ? Peuvent-elles être apprises ? L'enseignement des arts martiaux semble être à l'opposé des pédagogies d'éveil et privilégierait la pédagogie du modèle. Cette dernière est-elle le seul mode d'enseignement pour faire acquérir des connaissances ou des compétences ? Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ? La méthodologie de la recherche scientifique et les sciences humaines peuvent-elles nous aider dans ces analyses, peuvent-elles nous permettre de théoriser cette pratique pour mieux l'enseigner ?

Enseigner une discipline ou une activité c'est opérer un ou des traitements sur le savoir correspondant à cette discipline ou cette activité. Quels traitements opérer sur le judo pour pouvoir l'enseigner ? Qu'a t-on fait comme traitements pour arriver à enseigner un savoir combattre ?

Nous pensons qu'une des missions de l'école est de développer un système d'interrelations qui engendre la solidarité propice à une vie en commun. L'école est un des lieux qui permet, à contrario des relations commerciales, des relations de travail ou encore des relations hiérarchiques "d'instituer un rapport pacifié à autrui" (Rey, 1998).

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 découvrir et construire une motricité spécifique, de trouver, retrouver et/ou faire la composition de choses connues ? Il serait alors possible à chacun de trouver dans un savoir universel des sports de combat des réponses à des questions singulières (Meirieu,

1999). Le rapport de force typique des sports de combat serait alors institué pour stimuler la possibilité de raisonner, et à ce "jeu, il n'y a pas de gagnant et de perdant, mais des apprenants qui trouvent du plaisir à partager leurs trouvailles" (Rey, 1998) parce qu'elles ont du sens 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 du duel, de la relation à deux, et l'adaptation à ce milieu social passe en priorité par la coopération, la compréhension et non la compétition (Wallon, 1941; Axelrod, 1988; Gould, 1993; Bonnefoy et coll., 1997). Ce rapport de force permettrait-il "d'apprendre à traiter l'adversaire non comme un ennemi mais comme un partenaire de jeu" (Dumazedier, 1998) ?

Problématique :

Nous chercherons à montrer par une étude des sports de combat, des enquêtes, des analyses de discours d'experts et d'articles, que le judo n'est pas réductible au savoir combattre et/ou que les autres sports de combat proposent aussi autre chose que le savoir combattre. Nous coordonnerons et mettrons en système ces éléments pour que les enseignants puissent les appréhender davantage comme une démarche permettant aux élèves de construire leurs savoirs en donnant du sens à leur pratique que comme curriculum prescrit.

Notre travail se situe dans les cadres généraux des sciences de l'éducation et des recherches en didactique des disciplines. Une meilleure connaissance des régulations à l'œuvre dans un tel système est importante, elle est à même d'expliquer les mécanismes qui permettent d'innover, d'introduire des activités nouvelles ou peu pratiquées dans le milieu scolaire.

Les activités physiques de combat, peuvent constituer à cet égard un champ d'étude représentatif des problèmes généraux liés à l'innovation en milieu scolaire. Cette étude permettra de mieux cerner quel traitement didactique il est possible d'opérer pour les activités physiques de combat dans l'enseignement scolaire. Pour constituer la connaissance nécessaire

à cette transposition, le savoir savant du judo et des activités physiques de combat, nous nous appuierons sur les différents savoirs définis par Léziart (1997) :

"Le savoir savant de l'éducation physique n'est écrit nulle part, plusieurs savoirs sont pris en compte pour être enseignés en EPS."

- Les savoirs savants en EPS, (les savoirs de référence) peuvent être issus (Léziart, 1997) :

- des savoirs des spécialistes, des experts.
- des sciences pluridisciplinaires (physiologie, neurologie, psychologie, épistémologie).
- des sciences de l'éducation (théorie de l'apprentissage, pédagogie, recherches sur les pratiques des enseignants).

Ces savoirs sont multiples, ils régissent l'action, ce sont des savoirs procéduraux, pratiques, théoriques. Ils ne sont pas immuables et peuvent évoluer par modification des règlements, par innovation technologique...

- Le savoir à enseigner est toujours une "réécriture" qui tient compte du cadre institutionnel d'application et des savoirs préexistants en ces lieux. L'intention d'enseigner conduit donc à la formulation de savoirs originaux.

- Les savoirs enseignés sont déterminés par les contenus d'enseignement retenus par l'enseignant.

Pour mieux comprendre pourquoi et comment les démarches éducatives scolaires peuvent intégrer les activités physiques de combat, l'étude du judo sera effectuée :

- pour dégager ses éléments fondamentaux constitutifs et spécifiques
- pour analyser s'il peut servir de modèle aux activités physiques de combat d'autre part.

Les relations, bilatérales, théories–pratiques seront donc au cœur de notre travail.

La convergence des exigences de terrain avec celles des résultats de recherche, peut amener des réorganisations d'ordre pédagogique, sans qu'il s'agisse d'un simple retour à un mode prescriptif. En cela nous suivons Monjo (1998) :

« Le rapport théorie pratique ne pouvant plus être envisagé comme un simple rapport déductif d'application mais comme un rapport dialectique, dans lequel la pratique (réelle) est première, objet d'observation, d'interprétation et de théorisation qui autorise ensuite un retour à la pratique ».

Ce rapport dialectique entre théorie et pratique permet de considérer deux sens :

Celui qui va de la théorie vers la pratique : les sciences de l'acte éducatif lui-même.

Celui qui va de la pratique à la théorie : l'intérêt pour l'acteur. Le mot acteur étant à prendre au sens large, c'est à dire l'enseignant responsable de la formation ou l'apprenant suivant cette formation : celui qui agit.

Pratique et théorie sont en relations suivant deux versants (Astolfi et Develay, 1989) :

un 1^{er} versant "amont" théorique, des connaissances de la discipline vers les contenus enseignés, et un 2^{ème} versant "aval" pratique, des contenus enseignés vers les décisions, ou plus précisément les contenus d'enseignement. Ces deux versants articulent les connaissances théoriques et les pratiques. La recherche noble, la recherche universitaire, est celle qui concerne le 1^{er} versant (Martinand, 1992).

Notre implication sur le terrain des pratiques (acteur à la fois comme enseignant tant à l'éducation nationale qu'au sein de la fédération française de judo, jury, pratiquant mais aussi apprenant) et sur le terrain de la recherche nous fait dire que les deux versants nous paraissent importants. Que l'un ne peut aller sans l'autre, que le descriptif doit être articulé au prescriptif. C'est dans ce sens que nous comprenons que "... le dialogue chercheurs praticiens doit devenir l'objet d'un véritable cycle formatif." (Vigarello, 1997) mais aussi "La recherche en didactique a plusieurs utilités possibles : améliorer la formation des maîtres, modifier les programmes et les curriculums réels, développer des ingénieries d'aide à l'enseignement." (Vergnaud, 1992).

Plan de travail :

La première partie de notre travail "Emergence et permanence des activités de combat", constitue notre cadre théorique et abordera l'hypothèse suivante :

Les sports de combat seraient-ils trop récents, (le judo a tout juste 100 ans), pour qu'ils soient méconnus et donc peu programmés en EPS ?

En retraçant l'émergence des sports de combat et du judo, nous montrerons entre autres que l'on peut considérer que les sports de combat appartiennent au patrimoine de l'humanité. Puis une étude de l'institution scolaire nous donnera des éléments sur les programmes et les pratiques des activités physiques de combat en éducation physique et sportive.

La deuxième partie "Le point de vue des acteurs pédagogiques, enseignants et apprenants sur le combat", forme notre cadre expérimental et sera centrée sur l'hypothèse ci-après :

Les activités physiques de combat seraient-elles peu programmées en EPS car trop souvent présentées sous l'angle du rapport de force et du gain de la confrontation, c'est à dire présentées sous un aspect "monoforme" ?

Nous apporterons des éléments de réponses sur la conception de ces activités et leur enseignement, en étudiant le positionnements des différents "acteurs" du judo, des sports de combat et de l'éducation physique au travers d'enquêtes, d'analyses de discours et d'articles.

Dans notre troisième partie, "Des enjeux théoriques à la mise en œuvre" nous essaierons de composer un savoir savant des activités physiques de combat et d'en proposer un modèle. En cohérence avec ce modèle des activités physiques de combat, nous pourrions présenter un exemple de démarche pour faciliter une organisation des contenus d'enseignement.

Notre conclusion reprendra de manière synthétisée les conclusions partielles de chaque partie, enfin nous présenterons des perspectives de poursuite de notre travail à partir de la combinaison démarche/modèle qui permet de dégager une série d'obstacles détournant l'enseignant, à son insu, des objectifs qu'il visait.

1^{ère} PARTIE - CADRE THEORIQUE :
EMERGENCE ET PERMANENCE
DANS LE TEMPS
DES ACTIVITES DE COMBAT

CHAPITRE 1 :

DU NEOLITHIQUE AU JUDO

Présentation générale des activités de combat dans leurs formes actuelles

En EPS les activités physiques et sportives, utilisées comme support pédagogique, sont classés en groupements : les activités de pleine nature, de danse, de gymnastique, de sports collectifs, de sports de raquettes, les activités aquatiques, athlétiques et les activités de combat. Pour présenter ces dernières dans leur acception la plus large, nous pouvons faire un tour d'horizon sur les pratiques actuelles au XXI^e siècle.

Il existe des sous-systèmes de classification des activités physiques de combat, suivant la distance de combat (Parlebas, 1981), suivant l'espace occupé (Olivier, 1991), suivant la gestuelle autorisée (Calmet, sous presse). Trois familles sont communément acceptées des spécialistes :

1. Les escrimes européennes fleuret, épée, sabre, mais aussi le bâton ou encore la canne et les escrimes orientales kendo, naginata ou kalaripayat.
2. Les boxes, peuvent se diviser en deux groupes celles qui utilisent les poings comme la boxe anglaise et celles qui utilisent les poings et les pieds comme le karaté ou le taekwondo.
3. Les luttes, les vêtements sont très variés et vont du simple mawaishi du sumotori (combattant pratiquant le sumo) au maillot pour les lutteurs, en passant par le judogi (tenue du judoka) sans oublier les magnifiques costumes de luttes folkloriques arborés dans les pays d'Europe de l'est.

Les pratiques fédérales en France sont variées et recouvre les trois familles. Il ne nous a pas été possible d'obtenir les nombres et répartitions des licenciés au plan européen et encore moins au plan mondial.

En France nous pouvons constater que la part faite aux licenciées féminines est de l'ordre de 23%, en 1998 le Ministère de la Jeunesse et des Sports fournissait les données suivantes :

Activité physique de combat	Nb licenciés	% licenciées féminines
Aïkido	56855	23,50%
Boxe Française	26654	21,56%
Boxes anglaise	17918	7,36%
Escrime	107679	36,74%
Judo	536721	26,31%
Karaté	201914	23,38%
Lutte	11206	
Taekwondo	28946	18,84%

Quelques caractéristiques existent, en étudiant pour chacune des fédérations concernées les règlements, les championnats, les modes de recrutement de leurs enseignants on constate les points communs suivants :

Les championnats concernent les combats mais aussi la technique. Cette dernière peut être codifiée (combats imaginaires, dirigés), pour les arts martiaux on parlera alors des katas ou des pomsés pour le taekwondo, mais elle peut être libre. L'escrime a organisé en août 2000 les premiers championnats du monde d'escrime artistique, plusieurs thèmes existent (Antiquité, Médiéval, Grand siècle, Renaissance, XVII^e, XVIII^e, Contemporain, Intemporel, Fantastique) et montrent bien ce degré de liberté.

Les règlements des compétitions de combat sont adaptés en fonction de l'âge, on peut dire globalement que les plus jeunes ont des gestuelles restreintes par rapport à leurs aînés. Ainsi en taekwondo les jeunes combattants n'ont le droit qu'à deux types de coups de pieds spécifiques et doivent contrôler leurs coups, le contact étant interdit. En judo, les jeunes combattants doivent contrôler leurs techniques de projection en restant debout, ils ne peuvent pas non plus appliquer de clés de bras ou d'étranglements.

Les règlements des compétitions de techniques ou de katas ont aussi des contraintes d'âge, il faut avoir plus de quinze ans en judo, plus de quatorze ans en taekwondo, ou des contraintes

techniques, les plus jeunes ne peuvent présenter que certains katas ou éléments techniques en karaté.

Lors des examens qui permettent d'obtenir les qualifications pour enseigner, (nous développons en détail ce point dans nos travaux), toutes ces fédérations demandent des épreuves aménagées de combat (les compétiteurs ayant des résultats officiels en sont dispensés) et des épreuves techniques. Ces épreuves techniques vont de la gestuelle codifiée, aux katas (plusieurs mouvements imposés, mais aussi travail au sac en boxe anglaise) mais aussi à la réalisation de combats à thèmes où l'un des combattants doit adopter un style de combat (avec plus ou moins de contraintes) et l'autre doit montrer comment il s'adapte à ce style et trouve des solutions pour marquer des points au score. Nous notons avec beaucoup d'attention que le seul examen d'Etat qui permette l'enseignement des sports de combat et qui ne demande qu'une épreuve de combat est le Concours d'Accès au Professorat d'Education Physique (CAPEPS).

Dans le milieu scolaire, pour des questions de matériel, d'hygiène, de formation et de culture, les pratiques de combat sont concentrées essentiellement sur la lutte et le judo, mais elles restent confidentielles leurs taux de pratiques étant inférieur à 5%, c'est aussi le taux de pratique des activités artistiques.

Remontons dans le temps pour nous intéresser aux traces les plus anciennes dans l'histoire de l'humanité qui traitent des activités physiques et plus particulièrement des activités physiques de combat. Nous pouvons rappeler brièvement dans un tableau (Fournet, 1991) les développements des différentes civilisations et leurs durées. Dans le tableau suivant les couleurs ou grisés représentent la durée sur laquelle la civilisation s'est développée.

Civilisations		5000 BP	4500 BP	4000 BP	3500 BP	3000 BP	2500 BP	2000 BP	1500 BP
Mésopotamie									
Egypte *									
Inde									
Grèce									
Hébreux									
Chine									
Rome									
Amérindiens									

* Il faut lire les civilisations de l'Egypte se sont développées de 5000 ans before present (BP) jusqu'en 2000 ans BP. Before present est daté en 1958.

Les sports de combat depuis le néolithique :

Plusieurs sources d'information, (encyclopédies, auteurs), convergent pour dire que les origines des sports de combat, spécialement la lutte, sont liées à l'apparition et à l'évolution de l'homme.

Nous pensons qu'il en est vraisemblablement de même pour de nombreux sports. La voile, la course à pieds ou à cheval ont dû être pratiquées comme moyen de déplacement et comme moyen de se mesurer aux autres. Quelques traces, très anciennes, existent sur les activités sportives. Il nous semble que ces dernières ont été à la fois sources de confrontations mais aussi sources de sensations. Un sport de glisse comme le ski était pratiqué dès le néolithique et d'après quelques dessins gravés, ce n'était pas seulement pour chasser et survivre.

	
Skieur gravé à Zalavrouga, période néolithique, au moins 5000 ans BP. « Le skieur doit faire passer son bâton dans une boucle...premier jeu de neige ? » Nougier (1974, p. 147)	Alpiner Skilauf, illustration trouvée en 1929 à l'occasion d'une démolition de tourbe sur l'île Roedoeu nordnorigischen. Elle est martelée dans un rocher et représente un homme sur des skis avec des oreilles de lièvre tenant un bâton à lancer. (environ 4500-5000 ans BP). Woerndle (2000)

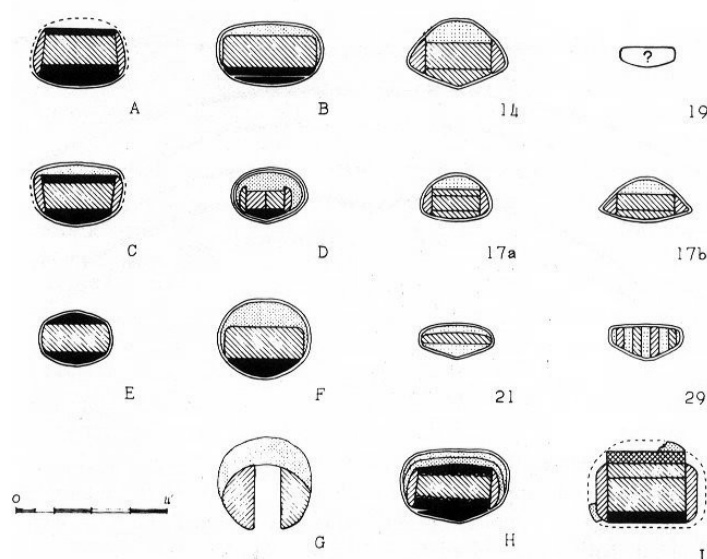
Le plus vieux ski retrouvé dans des tourbes est daté de 4000 BP, d'autres ont été retrouvé aux XII^e et XIII^e siècle. Les skis ont été utilisés et continuent à être utilisés pour les déplacements, la chasse mais aussi les jeux populaires. Ces derniers existaient dans les pays nordiques bien avant le développement des jeux Olympiques modernes.

Quelques constructions architecturales peuvent donner des indications, par exemple les sites

de jeux de balle chez les Incas. Mais la civilisation égyptienne est la seule à nous fournir des renseignements très variés sur les activités physiques et sportives pratiquées par ses contemporains, il y a déjà 5000 ans.

Notre propos n'est pas de dire que le sport est né en Egypte, mais la civilisation Egyptienne est une des plus anciennes, au-delà de 5000 ans BP, avec la civilisation Sumérienne (Hensinger, 1990). Les buts du sport dans l'ancienne Egypte, ne semblent pas complètement identiques à ceux de notre société. Leurs études ne feront pas l'objet de notre travail, mais leur compréhension pourront nous donner un point de vue particulier. En effet, il nous semble intéressant de ne pas éluder une période quasi ininterrompue de 3000 ans de pratique d'activités physiques, au regard d'un siècle de jeux olympiques modernes ou de 1200 ans de jeux olympiques de l'antiquité Grecque.

"Des activités anciennes se sont transformées sous l'influence de techniques récentes (saut à la perche, canoë-kayak) ... que deviendraient de nombreux concurrents d'aujourd'hui qui ignoreraient la fibre de carbone, le polyuréthane ou le kevlar..." (Parlebas, 1985). L'étude des civilisations égyptiennes montre que les matières composites étaient maîtrisées dès 3500 ans BP. Ainsi pour fabriquer leurs arcs ils utilisaient des assemblages de bois dur, bois tendre, corne, tendons. (Decker, 1987, p. 35). Voici des exemples de structures de leurs arcs :



Coupes des arcs composites égyptiens (3500 ans BP)

Les mots utilisés par les égyptiens, dans l'antiquité, pour référer en partie au sport ou aux jeux, "peuvent même être des termes généraux dont les significations n'approchent que largement le sens du mot sport", Decker (1987, p. 2).

"Au contraire des joutes des pêcheurs, qui peuvent être montrées comme confrontation entre équipage de bateaux, la natation et l'aviron n'étaient jamais (ou très rarement) pratiqués en compétition.", Decker (1987, p. 6).

Le côté spectacle est aussi mis en avant : "Dans le troisième et plus spécialement dans le deuxième millénaire avant notre ère, les sports étaient pratiques courantes en Egypte. Peintures murales et bas-reliefs montrent des hommes pratiquant la lutte ou soulevant des poids parmi d'autres exercices qui ne peuvent être décrits que comme des jeux. Ces jeux variés étaient joués, avec des balles, des cannes de bois sur des terrains ou des bateaux sur le Nil. Les différentes classes sociales d'Egypte se divertissaient dans ces jeux dans lesquels intervenaient les pharaons eux-mêmes, leur courage exceptionnel était souvent loué à travers le tir à l'arc, la monte à cheval ou le pilotage des bateaux. Ces activités et autres sports similaires n'avaient rien de commun avec les confrontations d'athlètes grecs sauf le penchant naturel à l'exercice physique. Le but unique de tels affichages de prouesse sportive était d'amuser un peuple aimant le spectacle plutôt que de servir un semblable idéal à celui exprimé par les jeux olympiques grecs.", Yalouris (1982, p. 13).

La course faisait partie de la vie politique des pharaons. Le jubilé du pharaon, festival du renouveau, comportait une épreuve de course à pied. Après 30 ans de règne, le pharaon âgé devait prouver sa forme physique, simultanément l'accomplissement de la course renouvait magiquement ses possibilités et son pouvoir, il reprenait possession de son domaine, Decker (1987, p. 34).

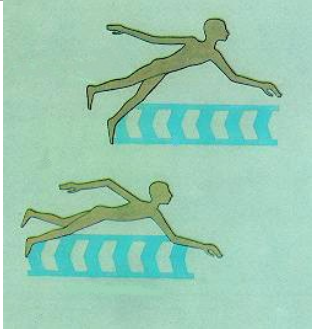
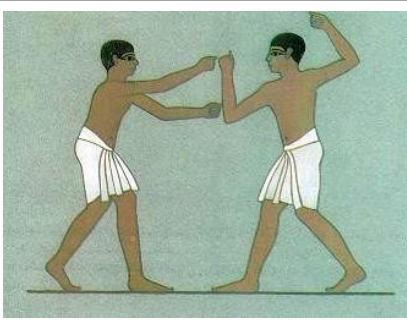
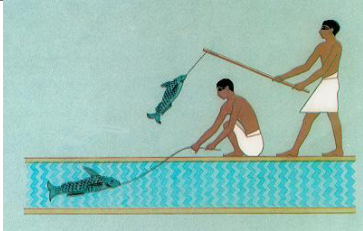
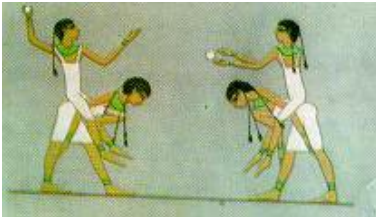
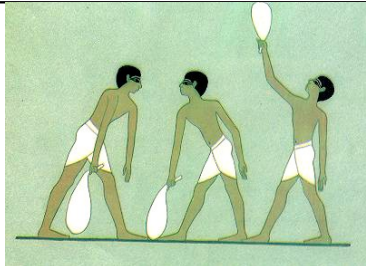
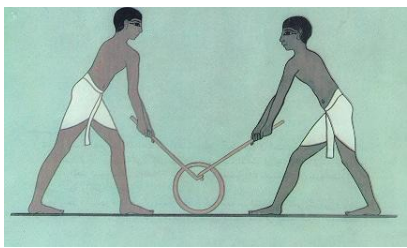
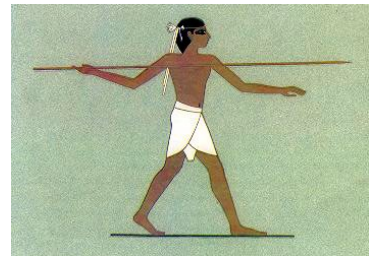
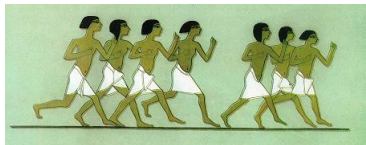
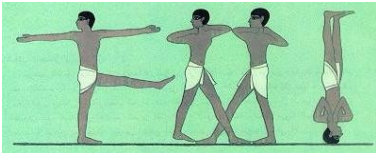
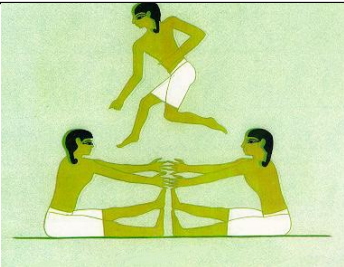
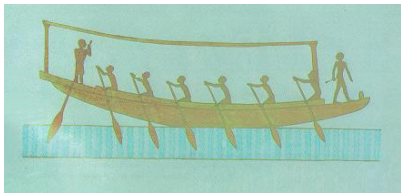
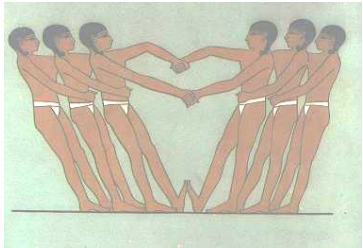
Néanmoins, le pharaon tenait une place à part dans la compétition sportive, sa supériorité ne

pouvait être remise en question lors de matchs. L'activité physique étant alors prise comme moyen, par les pharaons, pour se présenter eux-mêmes à leurs sujets. Decker (1987, p. 5).

"Les traces palpables [d'activités sportives] les plus anciennes que nous possédions, hormis celles des chasseurs des grottes de Lascaux ou de la grotte Chauvet, remontent à 5500 BP., des bas-reliefs de la vallée du Nil représentent, en effet, des hommes effectuant des exercices de course et de saut et pratiquant la natation et l'équitation." Cédérom Encyclopédia Universalis (1995).

Ces pratiques sportives donnaient lieu à spectacle mais aussi à des confrontations, celles relatives aux activités athlétiques tenaient en vérité une part importante dans le concept du sport dans l'ancienne Egypte (Decker, 1987, p. 6).

Ces éléments sont aussi décrits sur le site internet du Service de l'Information de l'Etat Egyptien (2000). Quelques illustrations recolorées représentent ces sports :

		
Natation, 5000 ans BP*.	Boxe, 3320 ans BP*.	Acrobatie, 4000 ans BP.
		
Hockey, 4134 ans BP.	Pêche, 4590 ans BP	Jeu de balle, 4000 ans BP*.
		
Haltères, 4000 ans BP.	Jeu de cerceau, 4100 ans BP.	Lancer de javelot,
		
Course à pied, 5000 ans BP*.	Tir à l'arc, 3500 ans BP*.	Gymnastique, 4084 ans BP*.
		
Sauts en hauteur, 4350 ans BP*	Aviron, 4400 ans BP*.	Jeux d'équilibre, 4300 ans BP.

Les pratiques sportives étaient nombreuses mais "Aucun sport n'est plus ancien ou plus largement pratiqué que la lutte, souvent dans des styles hautement typiques qui ont persisté jusqu'à nos jours. La lutte a probablement pour origine les combats à mains nues, la forme sportive du combat, en particulier, substituant la soumission d'un concurrent à la mort. Des travaux d'art datant de 5000 ans BP montrent la lutte à la ceinture dans Babylone. L'ère Sumérienne de Gilgamesh, 4650 ans BP, décrit une lutte comparable. Les dates concernant la lutte remontent en Inde à 3500 ans BP, au Japon à 2100 ans BP, des documents chinois décrivent la lutte depuis 3500 ans BP. La lutte à la ceinture pratiquée localement dans le XX^e siècle en Suisse, en Islande, au Japon, et chez les Cosaques diffère peu de celle pratiquée par les Egyptiens 4500 ans BP." Encyclopédie Britannica (2000).

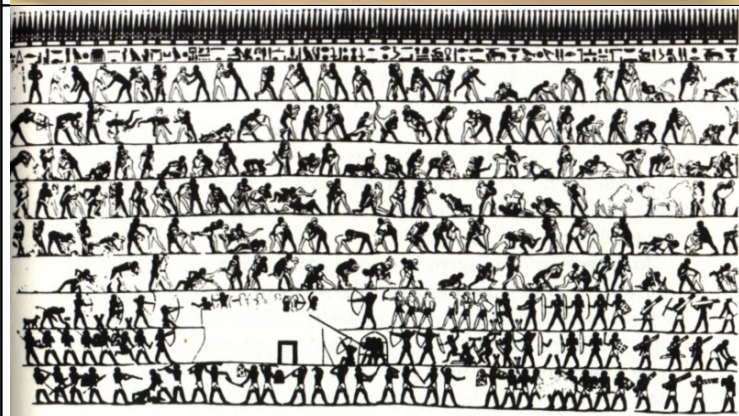
Nous retrouvons ces propos chez Préziozi (1982, p. 19), "Les origines de la lutte semblent se confondre avec l'apparition des premiers hommes sur la terre."

"De toutes les disciplines sportives égyptiennes, la lutte possède la meilleure documentation visuelle. Depuis le début de l'histoire Egyptienne, 5000 ans BP, jusqu'à 4000 ans BP, de nombreuses représentations de paires de lutteurs ont été préservées, c'est un fait qui suggère le haut prestige de cette discipline parmi les égyptiens. Les écrits égyptiens sur la lutte n'existent pas, si l'on ne tient pas compte de simples phrases en sous-titre qui annoncent les combats. Le mot lutte, reste encore non traduit et les espoirs optimistes de C.E. Devries que la découverte d'un papyrus sur la lutte pourrait résoudre le problème n'ont pas été encore remplis." Decker (1987, p. 71).

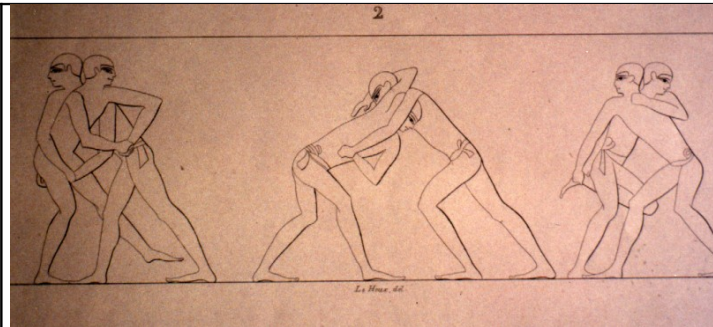
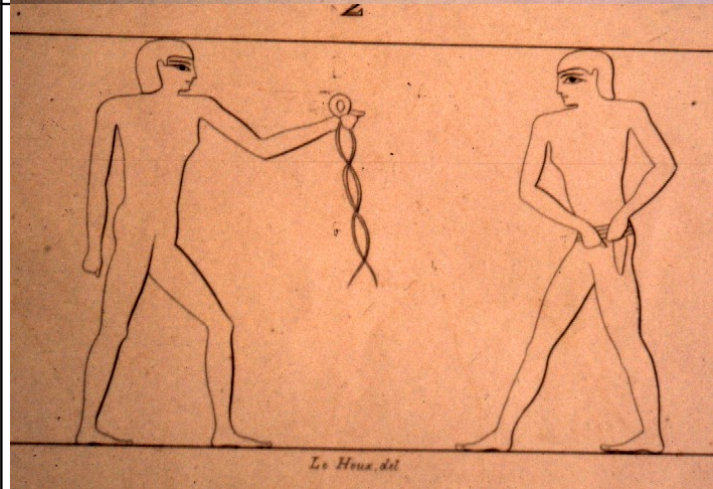
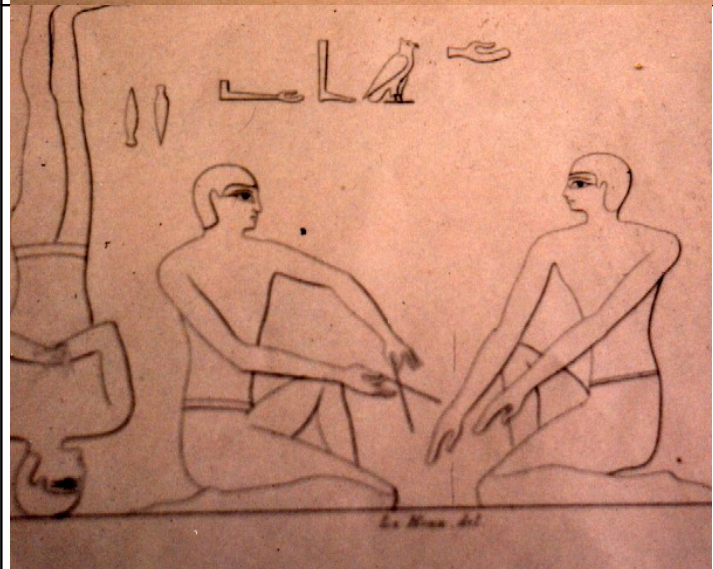
La lutte, nous dit Decker (1987, p. 5), a été documentée avec grande perfection dans les peintures des murs des tombes de Béni Hassan, les combats au bâton sont clairement décrits, mais la boxe apparaît seulement sous une forme schématique. Dans les dessins égyptiens, "Il n'existe aucune représentation dans lesquelles on voit des blessures infligées à un adversaire." (Mandell, 1966, p 25).

Un des sites les plus attrayants en Egypte supérieure est Beni Hassan, Upperegypt (2000). C'est la ville "des morts" du moyen empire, avec plus de 40 tombeaux remontant à environ 4000 ans BP. Les tombeaux sont creusés à même la colline de pierre. Certains d'entre eux, toutefois ne sont pas ouverts au public. Beni Hassan est situé à 20 kilomètres au sud d'Al-Menya. Certains des tombeaux les plus décorés sont ceux d'Amenemhet, de Khnumhotep, Baqet et Khety. Tous montrent quelques scènes intéressantes de vie quotidienne, de sports, de chasse et de guerre.

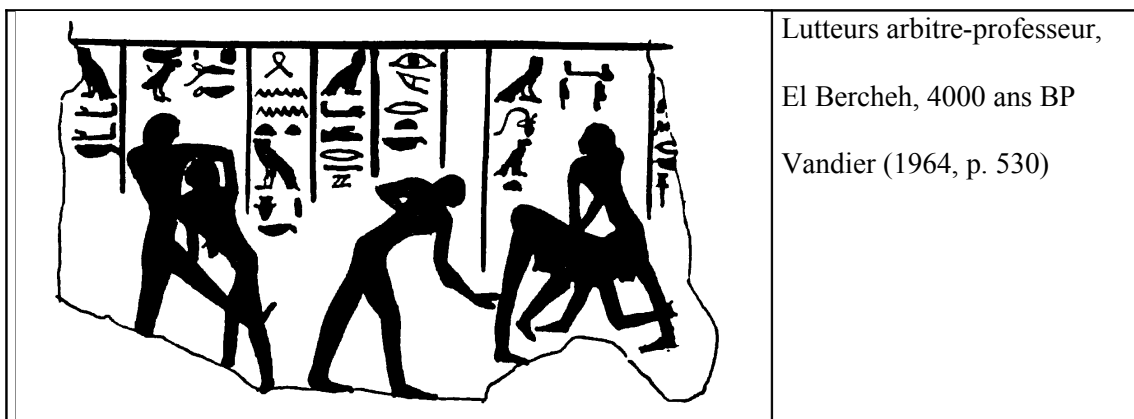
Voici quelques unes de ces scènes. Les bas reliefs les plus anciens comportant des scènes de lutte datent de 4400 ans BP. Ils décorent les tombes de Ptahotep et Akhethotep à Beni Hassan. Les lutteurs sont peints nus.

		Lutteurs Beni hassan, tombe de Khéti, 4000 ans BP, Di Sanzo (2000)
		Lutteurs Beni-Hassan, tombe de Khéti, Vandier (1964, p. 531)
		Lutteurs Beni-Hassan, Foundation of the Hellenic World (2000). Ces dessins ne forment pas des kinogrammes, ce sont des instantanés.
		Lutteurs Beni-Hassan, Kiner et Guénet (1999, p. 53)

Dessins dans les tombes de Béni Hassan (Champollion le jeune, 1870, 1973) :

 Three scenes of wrestling from the Beni Hassan tomb. The first scene shows two men in a wrestling stance. The second scene shows a man wrestling a woman. The third scene shows two men in a wrestling stance. The drawing is signed 'Le Hour, del'.	Scènes de lutte, combats de compétition ou combats d'entraînements. Comme précédemment, il n'y a aucune scène pour présenter un vainqueur.
 Two scenes of ceremonial activities from the Beni Hassan tomb. The first scene shows a man holding a long, twisted object. The second scene shows a man standing with his hands on his hips. The drawing is signed 'Le Hour, del'.	Scènes de cérémonial,
 Two scenes of medical treatments from the Beni Hassan tomb. The first scene shows a man sitting and being treated by another man. The second scene shows a man sitting and being treated by another man. The drawing is signed 'Le Hour, del'.	Scènes de soins.

"Ces quelques groupes [de lutteurs, étudiés précédemment] nous donnent déjà l'impression que la lutte avait son code ; nous en avons la confirmation à el-Bercheh dans une scène dont on peut regretter qu'elle soit fragmentaire et qu'elle soit accompagnée de légendes difficiles à interpréter. Cette scène reste, cependant, importante, parce qu'elle met en scène un arbitre. Le personnage central, en effet, joue probablement ce rôle ; on peut supposer qu'il s'agit d'un maître, mais dans les deux cas, nous avons la preuve qu'il existait des règles." (Vandier, 1964).



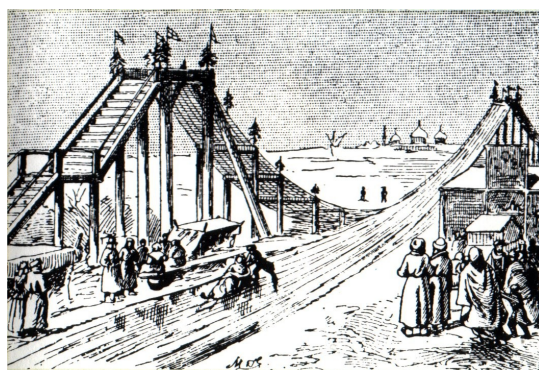
Nous pouvons retrouver d'autres scènes dans lesquelles apparaît un personnage seul, au milieu de combattants. Il peut être entraîneur, éducateur, mais le code de l'activité est manifeste.



La trompette tenue, pourrait être utilisée pour donner un signal (début, fin, avantage, pénalité) ou pour rythmer le combat (cf. peinture sur vase en Grèce, boxeurs s'entraînant au son d'une flûte, Musée Métropolitain de New-York) 2500 ans BP.

Conclusions partielles sur l'émergence des sports de combat :

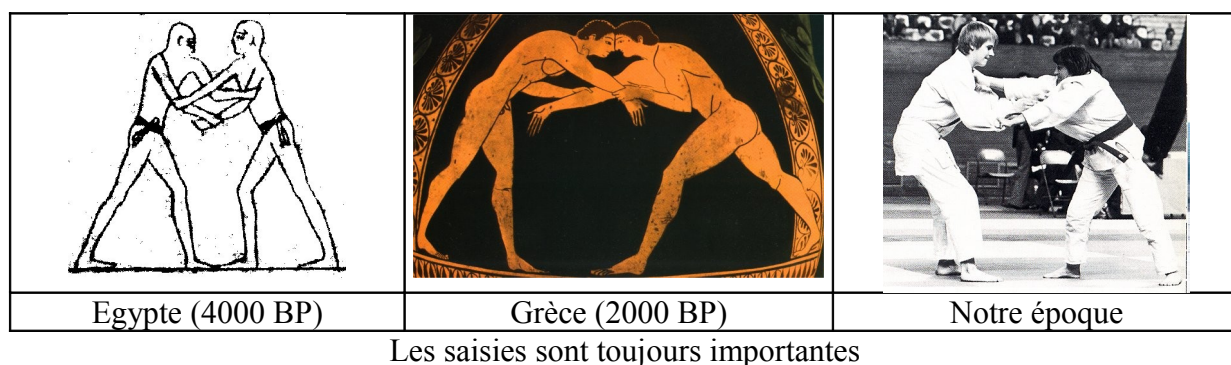
Les activités physiques sont apparues très tôt dans l'histoire de l'humanité, et ces activités sont sans doute issues des pratiques quotidiennes des premiers Hommes. Eux-mêmes et plus sûrement leurs enfants, ont du aimer ces activités pour le plaisir qu'elles leurs procuraient, le plaisir d'effectuer des glissades dans l'eau ou sur la neige reste universel. Les skieurs du néolithique qui glissent pour passer un bâton dans un anneau nous semblent plus proche de l'amusement, de la fête populaire que de la recherche d'un résultat en compétition. Ces fêtes ont perduré en Russie jusqu'à la fin du XIX^e siècle, avant que ne commence l'épopée des Jeux Olympiques d'hiver en 1924.



Activités populaires et festives de glisse, fin du XIX^e en Russie

Les activités physiques de combat sont les plus représentées le plus tôt dans cette histoire et nous pouvons penser que l'Homme et ses enfants ont appris à aimer à se confronter dans des jeux de combat. Ces activités ont vraisemblablement été très rapidement "folklorisées" et adaptées pour être à la fois des gestes de combat à des fins militaires, à des fins sportives, à des fins de spectacles mais aussi à des fins d'entraînement ou d'éducation comme le font penser ces bas reliefs. A Béni-Hassan, des centaines de projections en instantanés sont dessinées et pas une où un vainqueur est désigné, nous pensons que c'est la pratique qui est mise en avant plus que le résultat. Plusieurs lutteurs semblent être sous la direction d'un arbitre et/ou entraîneur et/ou professeur, là encore c'est dans les salles d'entraînement ou de cours que nous retrouvons cette "ambiance" où tout le monde pratique sous la responsabilité de l'entraîneur et/ou professeur.

La permanence des activités de combat est effective sur deux plans, les activités de lutte existent depuis l'aube de l'humanité d'une part, les gestes et techniques sont remarquablement stables d'autres part. Il n'y a pas eu de bouleversement technologique (boussoles, multicoques, fibres, foils, etc.) comme en voile par exemple ou en escrime (Vigarello, 1996). L'apparition et la généralisation du judogi a permis des transformations sociales (pratique des femmes par exemple) et transformations techniques telles que la possibilité de projeter l'autre en l'agrippant aux revers. C'est à dire sans avoir à l'entourer des bras, la distance de combat étant un peu plus grande en judo qu'en lutte. Malgré tout nous pouvons remarquer que sur trois périodes, avec 2000 ans d'écart entre chacune d'elles, les attitudes restent semblables :

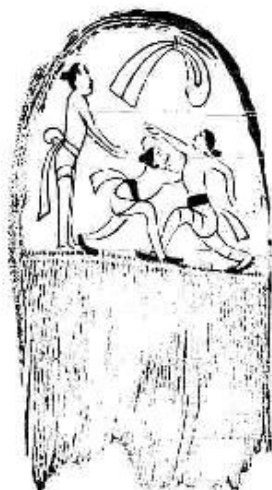


Cette permanence a permis dans notre époque une évolution caractéristique, les sports de combat sont entrés dans une phase de maturité sociale en permettant la pratique et la compétition pour les femmes, et les points (sport, spectacle, entraînement, éducation) interpellent plus particulièrement le milieu scolaire.

Une activité physique et sportive de combat devenue universelle : le judo

Pour préciser cette activité, nous en rappellerons des points fondamentaux et nous les resituerons dans leurs contextes politiques et historiques (Bui-Xuan, 1986).

Les pratiques de lutte sont anciennes en Chine ou dans le continent Asiatique :



Peigne chinois, dynastie Qin, 2200BP

Le judo est issu du ju-jutsu. Ce dernier est reconnu pour être le système de combat, utilisé par les guerriers samouraïs, au corps à corps élaboré au cours du moyen-âge japonais (Habersetzer R. et Habersetzer G., 2000, p 73). L'explication des parties de ce terme permet de mieux le comprendre : jutsu signifie technique et ju signifie souplesse. L'ensemble des techniques de combat (corps à corps et avec armes) étant les bu-jutsus. Bu signifie guerrier, les bu-jutsus étaient les techniques de combat utilisées par les guerriers. Il en existe plusieurs, ainsi le ken-jutsu rapporte les techniques du sabre, le kyu-jutsu celles de l'arc, le so-jutsu celles de la lance et le ju-jutsu celles des techniques à mains nues.

La transition du jutsu au do s'est déroulée pendant la période de paix relative qui s'est établie au Japon au début du XVII^{ème} siècle, durant le shogunat Tokugawa.

"Avec la paix imposée par les Shogun Tokugawa et l'influence du bouddhisme zen qui gagnait les grandes familles aristocratiques et guerrières du Japon, ces techniques brutales et

empiriques se parèrent d'une éthique et devinrent des moyens de progression du pratiquant lui-même, écoles de maîtrise de soi, disciplines pour le corps et l'esprit : les bujutsus devinrent budo, le plus noble chemin qu'un samouraï pouvait suivre" (Habersetzer R. et Habersetzer G., 2000 p 73-74).

"Privés de fait de leur fonction principale, les arts martiaux vont alors développer des formes qui seront détournées de leur efficacité combative originelle comme le montre le tableau comparatif de la hiérarchie des priorités : (Brousse, 1996, p 21)

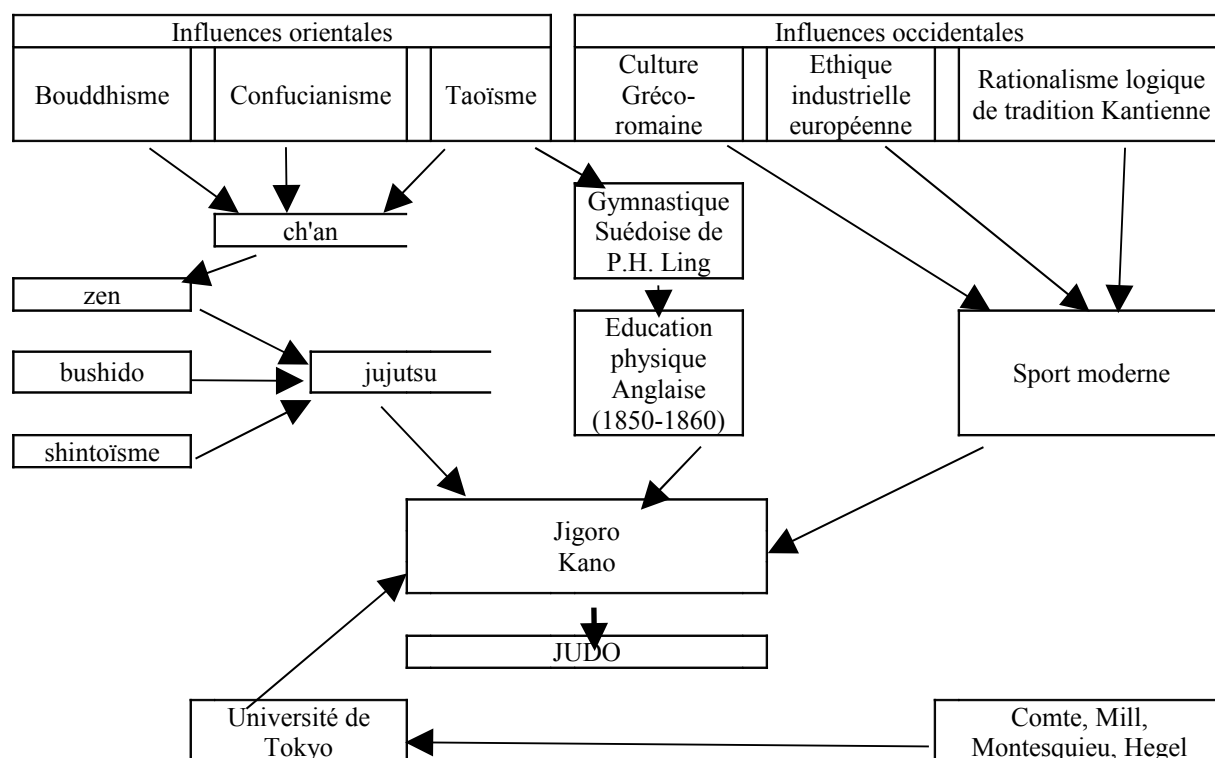
	Priorités		
	1	2	3
Bu-jutsus classiques	combat	discipline	éthique
Bu-jutsus modernes	éthique	discipline	Esthétique

"La distinction entre *jutsu* et *do* est identique à celle qui différencie 'moyen' et 'finalité'. Le ju-jutsu suppose un enseignement fondé sur le principe de non-résistance. Kano jugeait cette dimension trop restrictive. En introduisant une rupture sémantique, il témoigne d'une volonté de transformation profonde : élever le judo au rang de méthode universelle d'éducation." (Brousse et Clément, 1996 p 137).

Historiquement, le judo est codifié en 1882. Le but du fondateur, Jigoro Kano, est plus éducatif que sportif. Le Japon possède une longue tradition éducative, "Avant la restauration de Meiji (1868), un système éducatif existait, qui a formé des milliers de personnes, nobles et roturiers, dont le savoir a joué un rôle important dans la modernisation du Japon... 40% des Japonais savaient déjà lire et écrire, estime-t-on, vers 1868." (Sabouret, 1995, p 275).

Dans ses écrits Kano emprunte aux méthodes traditionnelles d'entraînement des samouraïs pour l'entraînement physique et au vocabulaire de l'enseignement et de la politique des démocraties occidentales pour l'éducation (Gleeson, 1975, p 88).

Cette double influence est présentée sous forme de schéma (Villamon et Brousse, 1999, p 116) :



Influences orientales et occidentales sur la genèse du judo

Jigoro Kano défini le judo comme moyen d'éducation, pour comprendre deux maximes ou principes :

L'entraide et la prospérité d'une part.

L'utilisation optimale de l'énergie d'autre part.

Il précise que pour progresser il faut faire des katas et des randoris, et qu'il n'y a pas de véritable entraînement s'il n'y a pas de randoris.

- Les katas sont des exercices codifiés dans lesquels les rôles des deux judokas sont établis : Tori contrôle les actions de uké, puis/ou projette ce dernier. Si l'incertitude du combat disparaît (ainsi que celle de la prise d'initiative), il faut faire la différence entre l'incertitude des actions de l'autre et l'opposition. Le rôle de Uké n'est pas d'être ballotté, baladé, projeté en tant que mannequin, mais de s'opposer à Tori dans le cadre d'une convention connue des deux judokas. Uké doit pouvoir continuer à s'opposer à

Tori si la convention n'est pas respectée.

A un haut niveau de pratique cela signifie que Uké a suffisamment d'habiletés développées pour que, ressentant les actions de Tori, il puisse caractériser son attitude et ne permettre à Tori qu'un type d'actions.

- Le randori est un combat sans enjeu, dont le but est de développer des habiletés, généralement les capacités d'attaque. La notion d'entraide implique que pendant les randoris le plus fort combatte juste au-dessus du niveau de son adversaire. Il faut différencier le randori du shiaï, combat dans lequel il y a un enjeu : la victoire.

"Le randori, mot qui signifie 'libre exercice', se pratique dans les conditions d'une lutte réelle, ... les deux combattants peuvent se servir de n'importe quel procédé [autorisé dans le combat de judo] pourvu qu'ils ne se blessent pas l'un l'autre et qu'ils respectent les règles du judo en matière d'étiquette". Le randori peut être étudié dans le but de parfaire les méthodes d'attaque et de défense, mais il peut avoir l'éducation physique pour principal objet. Le kata, mot qui signifie littéralement "forme" est un système formel d'exercices où les attaques et défenses sont arrangées et combinées d'avance (Kano, 1932).

Un peu plus de cent ans après sa codification, le judo est devenu universel, le Comité International Olympique (CIO), compte 199 comités nationaux (http://www.olympic.org/ioc/f/org/noc/noc_introf.html ; 2001) et la fédération internationale de judo regroupe 183 pays (<http://www.ijf.org/> ; 2001). Le côté sportif est accompagné d'un système tridimensionnel de valeurs :

- Shin, la valeur intellectuelle (l'esprit)
- Ghi, la valeur technique (l'esthétisme)
- Tai, la valeur corporelle (l'efficacité)

Ces éléments sont décrits dans plusieurs ouvrages, et maintenant sur plusieurs sites internet.

Ce qui semble caractériser le judo, c'est la compréhension de ce terme composé de deux parties : Ju signifiant souplesse, Do signifiant la voie.

"*Ju* signifie 'souple'. Le sens est celui de 'céder'. En cela, *ju* s'oppose à la 'force' *go*. *Do*, la 'voie', correspond au principe d'un développement spirituel. Par cette juxtaposition, le judo se veut être une 'voie de la souplesse' autant intellectuelle que physique." (Brousse et Clément, 1996, p 137).

Ces valeurs sont accompagnées traditionnellement de deux maximes, "Entraide et prospérité" et "Utilisation optimum de l'énergie". D'autres, toujours rédigées par Jigoro Kano, sont moins connues : "Les efforts conduisent toujours au but; Le chemin juste conduit au but; Les progrès réalisés doivent servir aux autres" (Habersetzer R. et Habersetzer G., 2000 p 301).

Ces éléments et la philosophie qui les anime ont pris une réelle importance et se généralisent, Ainsi peut-on lire dans l'introduction d'un livre :

"Je n'ai pas d'épée, je fais du silence de mon esprit mon épée.

Parmi les dix-sept principes composant le code du samouraï, celui-ci est le dernier, peut-être parce que, terminant une longue énumération, c'est celui qu'il ne faut pas oublier. ...

'La perfection pour celui qui commande, c'est d'être pacifique; pour celui qui combat c'est d'être sans colère; pour celui qui veut vaincre, c'est de ne pas lutter'. ...

Dans les sports de combat, l'*autre* devient partenaire, associé à une création commune, l'épanouissement de l'être dans la performance. Non plus la mort dans l'agressivité, mais le respect dans la combativité. ...

Maîtres incontestés dans les arts martiaux, les japonais ...

Cette 'philosophie' des arts martiaux amène les hommes à se 'forger un comportement parfaitement cohérent, et pouvant manier les armes ou se servir de leurs aptitudes pour d'autres desseins que celui de se protéger et d'imposer leur force'.

Le 'noble combattant' élargit ainsi son horizon : la défense du corps s'acquiert par la maîtrise du moi..."

Précisons que ces phrases ne sont pas issues d'un manuel ou livre sur les arts martiaux; elles composent l'introduction d'un livre sur l'escrime.

Les auteurs (Thomas, Revenu, 1992) questionnent le lecteur dans la fin de l'introduction ainsi: "L'escrime n'est-elle vraiment que le maniement d'une arme ... ?"

On ne peut passer toutefois sous silence que la fin du XIX^e siècle au Japon est une période de guerre et de changements de culture.

"Le souci de Kano est de forger des êtres forts, sains, utiles à la société. Son but est de développer la morale et l'énergie du peuple japonais..." (Brousse et Clément, 1996, p 143)

Nous pensons que la position de Jigoro Kano est réellement humaniste, son action au sein du ministère de l'éducation nationale du Japon ainsi que son engagement dans le mouvement olympique en témoignent. Jigoro Kano est membre du CIO et assiste aux Jeux Olympiques de 1904 à 1936, et agit pour que Tokyo puisse organiser les jeux en 1940.

"Par la création de son école, Kano engage, dans le contexte particulier du Japon moderne, un processus de rupture symbolique et philosophique avec l'ancien ju-jutsu". (Brousse et Clément, 1996, p 144).

Le judo en France en l'an 2000, regroupe près de 600.000 adhérents répartis dans 5500 clubs et encadrés par environ 10 000 professeurs diplômés d'Etat. La ceinture noire peut s'obtenir de deux façons, d'une part l'épreuve compétition qui consiste après avoir présenté et obtenu l'examen des katas à combattre 5 judokas les points marqués sont totalisés jusqu'au compte demandé (44 points en une fois, 100 en plusieurs fois) puis à valider des modules d'arbitrage

et de teneur de table de compétition, et d'autre part l'épreuve technique qui consiste à présenter 7 unités de valeur sur :

1. La connaissance de l'environnement des manifestations sportives
2. Techniques de projections
3. Techniques au sol
4. Méthodes d'entraînement
5. Katas
6. Techniques de défense
7. Epreuve de randoris

Le judo est arrivé à maturité, les querelles passagères sur une orientation sportive dans les années soixante sont oubliées, les catégories de poids permettent à tout le monde de s'exprimer en compétition, toutes les compétitions sont ouvertes aux féminines. La compétition officielle est pratiquée par 20% des adhérents. Les féminines représentent un peu plus du quart des adhérents. Une forte majorité de jeunes composent le nombre des adhérents, les structures permettant la pratique en compétition sont bien en place (les résultats internationaux le démontrent régulièrement), les clubs sont bien coordonnés par les structures départementales et régionales qui fonctionnent de façons décentralisées, les centres de formations pour obtenir les diplômes d'Etat sont opérationnels. La réorganisation des contenus d'enseignement du ju-jitsu permet d'intégrer de nouveaux pratiquants après l'adolescence et près de 17000 judokas âgés de 40 ans et plus continuent l'entraînement.

Conclusions partielles sur l'activité judo :

On retrouve depuis l'aube de l'humanité des écrits et des dessins sur les activités physiques de combat. Les dessins des bas reliefs Egyptiens nous semblent, par leur nombre important et le fait qu'il n'y en ait pas signifiant de victoire, plus représentatifs d'une pratique de l'activité. Créé en fait assez récemment, le judo est présenté par son fondateur comme éducatif. Sur plusieurs plans, Jigoro Kano inscrit le judo dans le procès de civilisation décrit par Voltaire et par Norbert Elias en éliminant les techniques dangereuses ou pouvant blesser un des participants en proposant des finalités l'entraide et la prospérité d'une part, l'utilisation optimale de l'énergie d'autre part.

La codification du judo nous semble une date importante dans l'histoire des sports et activités physiques de combat, Jigoro Kano nous explique qu'il y a au travers de l'activité judo du combat mais aussi des finalités éducatives riches (Begnino-Almarcha H, 1998).

Ces finalités rejaillissent sur les autres activités physiques de combat. La question "L'escrime n'est-elle vraiment que le maniement d'une arme ... ?" (Thomas, Revenu, 1992) vient parfaitement s'inscrire dans notre cadre de recherche.

En analysant les programmes d'EPS depuis la Révolution Française jusqu'à nos jours nous pourrions voir la place que l'institution scolaire a accordé dans le passé et accorde dans notre époque aux sports de combat et aux arts martiaux, et ce tant du point de vue du combat que des finalités.

CHAPITRE 2 :

LES ACTIVITES PHYSIQUES DE COMBAT ET

LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE

L'EDUCATION NATIONALE

Les Instructions Officielles et les activités physiques de combat

Les enseignants font partie des "acteurs" du monde des activités physiques de combat. Ils sont à la fois garants de l'application des programmes que propose l'institution scolaire mais aussi les premiers placés pour transformer et innover en introduisant des pratiques réactualisées ou innovantes pour tenir compte des besoins des élèves. En effet les instructions officielles (IO) sont mises à jour régulièrement, mais il peut se passer plus d'une dizaine d'années sans modifications alors que les enseignants, les élèves, la société transforment les pratiques.

Notre hypothèse est que le faible taux de pratique des sports de combat en milieu scolaire vient à la fois de l'absence de ces activités et de l'absence de contenus spécifiques dans les programmes. Nous essayerons de préciser d'une part les finalités recommandées institutionnellement à chaque mise à jour des IO, tant pour l'école que pour l'EPS et d'autre part d'établir la présence des activités physiques de combat et leurs préconisations dans les programmes scolaires. Nous nous sommes appuyés sur les dossiers de la revue EP.S 44 et 45 pour traiter des IO les plus anciennes. Le numéro 44 de Nérin Jean-Yves, présente "L'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire de 1789 à 1990", le numéro 45, écrit par Solal Edouard, présente lui "Les instructions officielles et l'EPS au XX^e siècle".

Pour analyser les plus récentes, nous nous sommes appuyés sur les documents remis aux enseignants depuis 1967 et sur les documents traitant de l'histoire du judo.

Nous ferons suivre l'étude des IO, dès la codification du judo à la fin du XIX^e, par un commentaire explicatif concernant la structuration et l'évolution du judo. Pour le différencier, ce commentaire sera présenté *en caractères italiques*.

Les Instructions Officielles de la Révolution Française à la fin du XIX^e siècle :

A la veille de la Révolution Française, les partisans d'une éducation corporelle à l'école sont de plus en plus nombreux. Leurs finalités sont variées, elles vont du développement physique de l'enfant, de sa santé présente et à venir, au développement intellectuel, elles favorisent l'éducation morale, elles permettent le respect des hiérarchies et préparent au combat (EP.S 45, p. 25). Pour atteindre ces finalités la gymnastique athlétique et les jeux populaires et traditionnels fournissent bon nombre d'exercices parmi lesquels figurent la lutte (de la "palestrique") les exercices d'opposition, la savate. Mais ces jeux sont présentés sans progression pédagogique, sans distinction de l'âge, du sexe ou du lieu de pratique. Les propositions dans l'ensemble restent destinées aux enfants des classes aisées plutôt qu'aux enfants du peuple. La période de la Révolution verra se succéder différents projets et contre projets, "faute d'argent et par suite des bouleversements de cette crise de dix années, la conception d'une éducation publique, d'une éducation nationale n'avait pu se réaliser" (EP.S 45, p 38). Le décret Daunou, pour lequel l'enseignement de la gymnastique n'est pas obligatoire dans les écoles primaires, restera en vigueur jusqu'en 1802.

En 1803, les finalités de l'EP sont la santé, le développement du corps, de poursuivre des fins morales, de préparer aux exercices militaires. Les moyens pour atteindre ces objectifs sont variés, certains sont listés ou décrits (EP.S 45, p. 42) :

	Premier Ordre La force	Second ordre La force et l'adresse	Troisième ordre La grâce
Premier genre	Les sauts avec élan, de la barrière avec un bâton, en profondeur, la marelle, le jeu du cheval fondu.	L'art de nager baigner et leurs utilités, différentes manières de nager, l'art de plonger, la joute sur l'eau.	L'équitation
Second genre	La course accélérée, la longue course, les traîneaux, les barres, les quatre coins et le colin-maillard	L'art de lancer lancer avec la main,...	La danse
Troisième genre	La lutte le combat léger, le semi-combat, le combat proprement dit et le combat redoublé, le combat compliqué, la lutte pour une pomme ou un bâton.	L'art de grimper	La marche et les exercices militaires
Quatrième genre		L'équilibre et le balancement	L'escrime

La classification est inattendue et exceptionnelle pour l'époque et on peut remarquer que la lutte est classée dans les épreuves de force, alors que l'escrime est classée dans les épreuves de grâce. L'EP est plus qu'une condition de santé, "elle est devenue l'indispensable instrument d'une action morale dont la première démarche sera d'assurer l'existence et l'indépendance d'une communauté nationale" (EP.S 45, p 56).

Le colonel Amoros propose en 1847 les Instructions pour l'enseignement de la gymnastique dans les corps de troupe. Les exercices élémentaires du titre II comprennent le développement de la force et des muscles. On y retrouve des exercices de lutte (EP.S 45, p 67) :

- lutte des poignets (doigts croisés)
- lutte des phalanges
- lutte des poignets croisés
- lutte des avant-bras
- lutte des épaules
- lutte avec des poignées, des arcs-boutants
- lutttes de traction.

En 1851, l'EP devient facultative, l'obstacle majeur au développement de l'enseignement primaire et de son EP reste le travail des enfants. La ville de Paris essaie de mettre en place un programme pour ses écoles. Une liste des exercices proposés est établie, dans la première série du chapitre 1, ils concernent les membres supérieurs et inférieurs, dans la deuxième série ils concernent les membres inférieurs. On y retrouve respectivement (EP.S 45, p 69):

- pour les bras des mouvements de répulsion ou pugilat
- pour les jambes des mouvements de pugilat ou de répulsion avec le jet des pieds.

En 1869, l'EP est obligatoire dans lycées, collèges et écoles normales et, sous conditions, dans les écoles primaires. Les conceptions sur l'organisation, les finalités et le contenu n'évoluent guère. La gymnastique d'inspiration amorosienne reste bien présente, mais les travaux de Marey (1830-1904) permettront une meilleure prise en compte de la physiologie et l'élaboration d'une EP fonctionnelle à l'école primaire (EP.S 45, p 73). Les exercices

recommandés mentionnent, pour le domaine du combat, pour les différentes catégories d'âge (9 ans et en-dessous, de 9 à 11 ans, de 11 à 15 ans et au-dessus) :

- Exercices de la canne
- Lutte à la corde (pour les plus grands)

A ce stade de l'analyse des programmes, sur quasiment une centaine d'année, nous pouvons remarquer que le travail des enfants reste un obstacle à la pratique : "Qu'on aille donc parler de gymnastique scolaire à ces jeunes travailleurs âgés de 8 à 12 ans" (EP.S 45, p 84). D'autre part, les sources (tableaux et fac-similés) rendent difficiles les comparaisons entre les programmes et le temps de pratique. L'EP n'a fait effectivement partie des programmes, (ce qui ne veut pas dire qu'elle ait été réellement enseignée), qu'à partir de 1830 pour les écoles normales et qu'à partir de 1850 pour les écoles primaires (EP.S 45, p 332). En nous en tenant aux listes des exercices proposés la pratique des mouvements ou jeux de combat représente de 9% (1803) à 15% (1869).

Les Instructions Officielles de la fin du XIX siècle à nos jours :

Les Jeux Olympiques modernes commencent en 1896 et vont transformer les activités physiques, le judo est codifié en 1882 au Japon et sa pratique et son enseignement se développent. Après avoir présenté les points importants de chacune des nouvelles instructions officielles, nous donnerons des éléments concernant le développement du judo, pour différencier ces derniers points, ils seront présentés en italique. Le parallèle entre l'évolution des programmes d'EPS en France mais aussi les changements survenus dans la pratique et l'enseignement du judo nous permettra de situer à quel moment les deux se rejoignent puis s'écartent à nouveau.

Le 4 Février 1879, Jules Ferry devient au sein de la troisième République, ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts. Il avait fait le serment "...entre tous les problèmes, j'en choisirai un auquel je consacrerai tout ce que j'ai d'intelligence..., d'âme et de cœur, de puissance physique et morale, c'est le problème de l'éducation du peuple". Il conçoit aussi l'école comme un instrument politique sous la tutelle de l'Etat, et souhaite qu'elle fasse aimer la patrie et la République. Le premier rapport de 1879 précise que l'éducation de la jeunesse doit développer l'esprit et le corps (EP.S 45, p101), il rend en généralisant le décret Duruy de 1869 la gymnastique obligatoire à l'école. Les finalités de cette éducation visent à améliorer la santé, l'économie et les moyens de conscription. La gymnastique est pour Jules Ferry inséparable de l'éducation militaire.

Dans le manuel de 1881 le titre 1 développe la gymnastique c'est à dire, les exercices élémentaires, les marches et différentes courses, les sauts, les équilibres et la natation. Le titre 2 développe les exercices militaires, dont 215 essentiellement d'évolution et 25 de tir. Les sports de combat sont présents dans le cours supérieur pour les garçons avec :

- les exercices de la canne.

La généralisation de ces exercices militaires amène le décret de 1882 qui réglemente sans obligation les bataillons scolaires qui perdureront jusqu'en 1885.

Nous ne pouvons passer sous silence le travail de Pascal Grousset, en effet l'allée qui porte son nom dans le campus mène aux bâtiments de la Faculté des Sciences du Sport d'Amiens. Journaliste, député, mais aussi déporté, évadé, il revient en France en 1880 et propose en 1887 des articles sur "Les jeux scolaires et l'éducation physique" puis crée en 1888 la ligue nationale d'éducation physique dont le but est de promouvoir aussi les jeux de plein air et la récréation active (EP.S 45, p 116).

L'arrêté de 1889 fixe la répartition des matières d'enseignement et les nouveaux programmes dans les écoles normales primaires. Les sports de combat y figurent pour les garçons avec :

- Des leçons de boxe Française, de bâton et de canne
- L'escrime

Les programmes de 1890 répercutent ces contenus et l'on retrouve pour les garçons en cours moyen et supérieur les mêmes activités dans lesquelles les jeux sont plus variés, et en sport de combat :

- Des leçons de boxe Française, de bâton et de canne

Les filles sont dispensées de ces exercices qui sont remplacés par la danse et les jeux spéciaux.

En 1891, un manuel d'exercices de gymnastique et de jeux scolaires souligne les finalités et les pratiques recommandées. L'EPS est obligatoire dans le primaire, la défaite de 1870 est encore proche, l'industrialisation s'accroît, les finalités visent l'éducation générale, la discipline et la santé des enfants (... "De nos jours où l'activité est si fiévreuse, le travail cérébral si intense et les occupations sédentaires si nombreuses, l'EPS s'impose comme le seul moyen de rétablir chez l'homme l'équilibre des fonctions physiologiques", EP.S 44, p16) mais aussi des préoccupations industrielles (... "L'éducation physique doit servir à donner les

qualités nécessaires à des élèves destinés pour la plupart à des professions manuelles", EP.S 45, p111). Ces finalités ne délaissent pas la formation militaire (.. "Dans un pays comme le nôtre condamné, pour longtemps encore peut-être, à une continuelle veillée d'armes, l'EPS apparaît comme une nécessité patriotique et sacrée", EP.S 44, p16).

Deux types de pratique dominant, la gymnastique en plateau (mouvements réglés et exercices avec appareils) et les jeux libres, exercices de force et d'adresse en plein-air. Nous pouvons noter la présence de jeux récréatifs, mais aussi pour les sports de combat :

- la boxe française, du bâton, de la canne.

Ces trois activités sont considérées comme des exercices de développement, pour développer harmonieusement l'enfant sa charpente osseuse et sa masse musculaire, (EP.S 45, p 142).

On peut apprécier les finalités de l'EPS par rapport à la législation du travail pour les enfants. La loi de mai 1874 stipule que le travail est interdit avant 12 ans, mais des exceptions sont faites entre 10 et 12 ans. La durée maximale de travail sur 6 jours de la semaine est de 6 heures par jour avant 12 ans et de 12 heures par jour après 12 ans. Le travail de nuit et les jours fériés leur sont interdits. La loi de novembre 1892 fixe à 13 ans révolus l'embauche et limite à 10h par jour le travail des enfants de 14 et 15 ans. La journée de travail des ouvriers est fixée à 10h en 1900, la journée de repos par semaine en 1906 (EP.S 45, p 92;103;118,139). Le sport est pendant longtemps un phénomène essentiellement scolaire, toutefois les premiers jeux Olympiques ont lieu à Athènes en 1896 et l'escrime y est présente.

C'est en 1882 que Jigoro Kano codifie le judo au Japon, époque de transition à "marche forcée" pour les japonais qui doivent rompre avec leurs habitudes sociales pour intégrer les valeurs économiques de l'Occident. Il établit la première méthode d'enseignement du judo, le "Go kyo", ou cinq principes. Il s'agit de cinq séries de huit projections chacune, chaque prise est considérée plus facile que la suivante et constitue un enchaînement ou un contre de la précédente (Poulliart, 1979, p. 31). A ces principes il faut rajouter l'enseignement des katas,

des exercices pré-arrangés et codifiés dans lesquels les rôles des combattants sont déterminés avant de commencer les dits exercices.

Dans les Instructions de 1907, les finalités de l'EPS restent identiques et visent l'Homme en général et son amélioration. Il s'agit d'améliorer la santé, de donner de l'énergie et de l'utiliser au mieux. Ces orientations resteront stables jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale et jusqu'aux instructions de 1945. Deux grandes classes d'exercices sont précisées (EP.S 44, p 23) : exercices de développement et exercices d'applications. Sept catégories sont proposées qui sont pour la première les marches, les évolutions, les exercices d'ordre. La deuxième concerne les mouvements des membres supérieurs et inférieurs, les équilibres, les lancers et les oppositions. La troisième touche aux suspensions par les mains, les appuis et les balancements. Pour la quatrième il s'agit des courses, des sautilllements, des danses et jeux impliquant la course. La cinquième concerne les exercices du tronc. La sixième et la septième sont respectivement les sauts et les exercices respiratoires et les marches. Les sports de combat sont dans la deuxième catégorie avec :

- les luttes et les boxes

Les filles sont dispensées de certains exercices, dont les combats.

Le judo et le kendo sont introduits dans les programmes des écoles au Japon en 1908.

L'Europe découvre le ju-jitsu par des présentations en France en 1905 (Brousse, 1996) mais son développement échoue.

On peut noter dans le projet de règlement général de l'EP en 1919 (EP.S 45, p 327) dans le tableau des éléments pour composer la leçon, la liste des exercices d'attaque et de défense qui sont parfois accompagnés d'une sommaire description :

Mouvements éducatifs et d'imitation	Jeux
1) Imiter le boxeur (pieds et poings) 2) Lutte d'épaules (répulsion) 3) Lutte de côté (répulsion) 4) Lutte dos à dos (répulsion) 5) Pousser par derrière un camarade qui résiste 6) Boxe (la garde, étude des coups de poings directs) 7) Prise des poignets 8) Prise des avant-bras 9) Prise au corps (l'un cherche à exécuter la prise, l'autre à l'éviter) 10) Lutte de traction par les poignets	1) On ne passe pas 2) Les deux camps 3) Manhot est maître chez lui 4) Le combat de coqs 5) Les chandelles empoisonnées 6) Le ballon libre (à la main)

Sur 190 exercices 17 (les mouvements d'imitation du boxeur sont cités deux fois) concernent plus spécifiquement les sports de combat, soit un peu moins de 9%.

Dans les instructions de 1923, la méthode d'enseignement se veut progressive, autorise le progrès au détriment de la répétition. L'enseignement se veut intuitif et inductif. L'EP bascule du corps militaire vers le corps médical. Le sport est délaissé au profit de la méthode Française de gymnastique (EP.S 44, p 29).

Au cours préparatoire et au cours élémentaire, les jeux prédominent. Au cours moyen on adjoint des mouvements éducatifs et correctifs, ce sont des marches, des exercices d'escalade, des sauts, des courses, des mouvements développant les diverses parties du corps, des mouvements dissymétriques, de la natation et pour les sports de combat :

- des luttes (cf. le projet de règlement général de 1919).

Au cours supérieur, il s'agira d'éduquer les sens au cours des promenades scolaires et d'appliquer les exercices à la vie courante.

Le discours général est très moderne mais les pratiques restent très fragiles. Tous ces exercices peuvent être pratiqués par les filles sous réserve de développer grâce et agilité.

La légitimation de l'EP reste forte, mais il nous semble qu'elle est plus dirigée vers l'enfant. Certes les premiers travaux de Piaget sont publiés, mais le côté hygiéniste, correcteur (des méfaits du travail et du travail scolaire) est mis en avant et l'on parle de "développer

successivement les parties du corps, ... de mouvements dissymétriques destinés à augmenter le pouvoir du système nerveux en rompant avec les associations motrices habituelles, ... d'éduquer les sens, ... que les exercices peuvent s'appliquer à la vie courante". La méthodologie du déroulement de la leçon est détaillée. Pour plus de détails dans les exercices, l'enseignant est renvoyé au projet de règlement général de 1919. Les disciplines sportives ne sont pas mises en avant les unes plus que les autres, mais leurs pratiques restent subordonnées aux installations.

Le règlement de 1925 est éclectique, il fait cohabiter à la fois au travers de divers exercices la méthode Suédoise, la méthode naturelle d'Hébert, des jeux et des sports. Six procédés ont été retenus, des jeux, des assouplissements, des exercices éducatifs, des applications, des sports individuels, des sports collectifs pour développer des qualités humaines comme la santé, l'adresse, la force mais aussi le caractère (EP.S 44, p 35).

La leçon d'EP est composée d'une mise en train, d'une leçon proprement dite et d'un retour au calme. La leçon comprend sept familles : marcher, grimper, sauter, lever-porter, courir, lancer, et la dernière spécifique au sports de combat puisque intitulée :

- attaquer-se défendre.

Mikonosuke Kawaishi s'installe à Paris en 1935, il sera le pionnier du développement du judo en France. Ses premiers élèves seront les premiers professeurs de judo, leur formation reste empirique et traduit l'enseignement vécu.

Les instructions de 1938 précisent un cadre général, "Inspirer aux enfants le goût de la culture corporelle et de la vie de plein air". La victoire aux élections législatives du Front populaire va permettre le développement d'une culture du loisir. Les partis fascistes se développent en Allemagne, Italie et Espagne. En France l'école est devenue obligatoire jusqu'à 14 ans depuis

1936. Ces instructions prolongent celles de 1923 sur le plan des contenus, elles étendent ce qui était en vigueur dans le secondaire et le primaire supérieur au cours primaire. L'action pédagogique fait référence à l'Ecole nouvelle, notion issue des travaux de Freinet et Montessori, qui consiste à placer l'enfant au centre de sa propre éducation. Le temps de pratique hebdomadaire évolue et contient une demi-journée consacrée à une ou des activités de plein air ou au plein air (EP.S 44, p 41).

Les instructions de 1941, sous le gouvernement de Vichy, dont l'idéologie est intolérable, consacrent une formation de base assurée par la méthode naturelle mais le but de l'EP est "d'être fort pour mieux servir". Une nouvelle politique en matière d'EP est mise en place, Il s'agit de l'éducation générale et sportive. Les activités de plein air se développent, et ce gouvernement marquera le mouvement sportif de son empreinte administrative et permettra à "l'EP de passer du discours d'intention à un début d'insertion véritable dans la réalité des pratiques" (EP.S 44, p 45).

Deux grandes composantes de l'EP apparaissent, d'une part la leçon peut se dérouler en terrain aménagé, en parcours varié, en plateau ou en salle, d'autre part l'initiation et la formation sportive qui préparent aux sports individuels ou aux sports collectifs.

Les activités d'éducation générale comprennent 7 points qui sont : une EP générale assure la formation de base; une initiation et formation sportive; des jeux; la pratique d'exercices rythmiques, de danse et de chant choral; des travaux manuels; des sorties et excursions, activités de grand air et entraînement à la vie des camps; la pratique du secourisme. C'est dans la deuxième partie, initiation et formation sportive que sont les sports collectifs et les sports individuels. On retrouve chez ces derniers, l'athlétisme, la natation, les agrès, les sports de pleine nature et les sports de combat.

"Les sports de combat... sont une école d'audace et de courage. Les enfants y seront entraînés de bonne heure, les garçons devront être initiés très tôt à la lutte et à la boxe, sport viril par excellence. L'escrime devra être pratiquée partout où l'on disposera du personnel et des moyens nécessaires. Le tir peut être également rattaché à ce groupe de sports et mérite d'être encouragé" (EP.S 44, p 50).

Les sports de combat apparaissent dans les commentaires comme un moyen simple et efficace d'une part de hiérarchiser les élèves : "Tout en forgeant les fortes individualités et en leur faisant prendre conscience de leur force, apprendront à chacun la modestie, génératrice de valeurs réelles, par la perception fréquente et incontestable de la supériorité d'autrui ... chacun prendra l'habitude de se juger à sa propre valeur". D'autre part de bâtir les caractères "Les activités d'éducation générale ne permettront pas seulement à l'éducateur de tremper les caractères par la pratique de l'effort et de la lutte, lutte contre soi-même, lutte contre les adversaires, lutte contre la matière, elles lui donneront le moyen de balayer certaines allures physiques et morales qui ne sont pas dans la tradition française" (EP.S 44, p 49).

Jigoro Kano, l'inventeur du judo meurt en 1938. Membre du comité international olympique depuis 1909, il avait assisté aux différents Jeux Olympiques depuis 1912 (dont ceux de Berlin en 1936), et militait pour la tenue des Jeux Olympiques au Japon en 1940. Jeux qui n'eurent pas lieu du fait de la seconde guerre mondiale.

Les Instructions de 1945 consacrent des principes généraux (le problème de l'EP se pose toute la vie, mais plus particulièrement au cours de la croissance) et des principes pédagogiques, "Tout enseignant peut ... laisser libre cours à sa personnalité et à son initiative, en vue d'obtenir les meilleurs résultats ... ceux-ci comptant plus en définitive que l'observance impersonnelle, souvent inféconde, d'une quelconque orthodoxie doctrinale", "l'obligation pour

le professeur de rechercher dans la multiplicité des procédés pédagogiques ceux qui s'adaptent le mieux à son cas particulier". L'armistice vient d'être signée, il faut tourner la page.

Différents jeux et exercices sont spécifiés pour les enfants suivant des catégories d'âge. Pour la période 15 à 18 ans, ces exercices comprennent une préparation aux sports de combat.

En 1950 on voit apparaître la méthode d'enseignement "Kawaishi". Pour changer de ceinture l'élève doit présenter un certain nombre de prises. La gestuelle des techniques, par analogie le "vocabulaire", étant privilégié lors du passage de grade au contexte d'utilisation, c'est à dire la syntaxe et la sémantique. Ce contexte d'utilisation était jugé lors des épreuves de randoris au club ou de combat pour l'obtention de la ceinture noire. La méthode paraît surprenante aujourd'hui, mais à l'époque beaucoup d'activités étaient enseignées par la pédagogie du modèle et évaluées suivant l'écart au modèle, de plus le judo ne s'adressait pas à des enfants mais à des adultes pour qui le concept d'abstraction permettait d'apprendre ce vocabulaire et d'attendre pour le replacer dans le bon contexte.

Les Instructions de 1959 précisent que les effets généraux de l'EP sont d'ordre physique, psychologique, esthétique et social. Les exercices sont classés en deux grandes catégories, la gymnastique construite basée sur la gymnastique de maintien et la gymnastique fonctionnelle qui comprend les gestes naturels, les jeux, les gestes sportifs, l'initiation sportive. Ces derniers reprennent les sept familles du règlement de 1925 :

marcher, grimper, sauter, lever-porter, courir, lancer, attaquer-se défendre.

Les Jeux Olympiques de 1964 se déroulent à Tokyo, le judo fait partie du programme Olympique sur proposition du pays organisateur, mais seuls les hommes sont conviés à combattre.

En France dans la fin des années cinquante et le début des années soixante, le judo évolue dans sa voie sportive et la FFJ crée les catégories de poids.

Dans les Instructions Officielles de 1967 (CNDP, 1977), l'EP devient sportive, le sport est reconnu comme fait de civilisation. L'EP se donne pour but l'acquisition de la santé (qui doit s'apprendre sans cesse), l'EP agit sur l'individu dans sa totalité, contribue à la formation de sa personnalité sur les plans physique, intellectuel et moral.

Les APS sont classées suivant qu'elles permettent la maîtrise du milieu, la maîtrise du corps ou l'amélioration des qualités psychologiques et le développement des rapports avec autrui. Différentes activités sont spécifiées, selon la singularité de l'amélioration qu'elles sont censées privilégier :

- Athlétisme, natation, éducation physique utilitaire et professionnelle
- Gymnastique sportive, gymnastique non sportive, danse et activités d'expression corporelle
- Jeux sportifs, sports collectifs, tennis, combat, haltérophilie

Dans le tableau général, trois grandes catégories sont présentées :

1. Contribution au développement organique et foncier
2. Action sur les facteurs physiologiques et psychologiques de la conduite motrice
3. Education des éléments psychologiques et sociologiques de la conduite.

Par exemple dans la deuxième catégorie, il est précisé que pour la prise de conscience du corps et l'intelligence du mouvement, la danse pour les filles en 1^{ère} et terminale a un effet important, mais les sports collectifs n'ont qu'un effet accessoire et les sports de combat aucun effet (sic).

C'est une particularité que nous soulignons : bien que mentionnés dans les programmes, les sports de combat ne se voient attribuer aucun effet dans les trois catégories, quel que soit le niveau de classe. Il en est de même pour le tennis et l'haltérophilie.

La place à donner aux sports de combat est spécifiée à 5% dans les programmes pour les élèves garçons de la sixième à la seconde (p. 20, 22).

Pour les filles il n'y a qu'un pourcentage global de la quatrième à la seconde, 25 % sont à consacrer aux jeux prés-portifs (balle au chasseur, ballon prisonnier, thèques...), aux sports collectifs et aux sports de combat. Mais pour les sports de combat, nous pensons qu'il s'agit d'une erreur, en effet ils n'apparaissent ni en sixième et cinquième, ni en première et terminale. Les contenus d'enseignement précisés en page 46 sont à destination des garçons :

Sixième – Cinquième	Exercices d'attaque et de défense, d'opposition et d'esquive uniquement sous forme jouée à l'occasion de séances de jeux ou de sport.
Quatrième Troisième Seconde	Initiation à la lutte, boxe, judo, escrime selon les conditions locales. Cette initiation comprend l'apprentissage des techniques simples : les gardes, les déplacements, les feintes, les tirades de déséquilibre, les prises, les coups, les parades et les ripostes. Les assauts sont très définis dans la forme et la durée.
Première Terminale	En fonction de l'existence des installations nécessaires, pratique spécialisée d'un sport de combat dans le cadre des séances à option.

Contenus d'enseignement en collège, IO de 1967

Les premiers diplômes de professeurs de judo sont organisés en 1967, il faudra attendre la loi de 1975 pour que soit effective la loi sur les brevets d'Etat à trois degrés de qualification permettant l'enseignement sportif contre rémunération. Ces diplômes sont composés de deux parties, d'une part un tronc commun général qui comprend l'histoire du sport, la législation, la pédagogie, les théories de l'apprentissage, les formes d'entraînement et d'autre part une partie spécifique liée à l'activité c'est à dire sa gestuelle, sa technique, ses stratégies et tactiques. D'empirique la formation est devenue structurée, des équivalences significatives existent tant sur le plan des qualifications que sur les échelles de rémunération. Le premier degré est reconnu du niveau baccalauréat, le deuxième degré est reconnu du niveau licence, il permet actuellement de présenter les épreuves du concours du professorat d'EPS. L'année 1967 verra aussi la mise en place officielle de la première méthode d'apprentissage du judo proposée par la fédération française de judo, "la progression française de judo". Pour obtenir un grade supérieur, une nouvelle ceinture, le judoka doit présenter différentes techniques et leurs combinaisons d'enchaînements avec un partenaire. Elle a eu le mérite d'unifier un enseignement du judo au plan national. Le grand reproche qu'on peut lui faire a

posteriori est son uniformité quelque soit l'âge et le niveau en championnat du pratiquant, les exigences étaient les mêmes pour tous et partout. C'est aussi un premier lieu de rencontre forcé entre pratiquants du judo et futurs enseignants d'EPS confrontés à l'apprentissage des théories de l'apprentissage. Ces judokas professeurs EPS ont été les premiers à constater, analyser les décalages entre théorie et pratique dans l'enseignement du judo, certains l'ont dénoncé avec force et vigueur, notamment en prônant un apprentissage du judo plus concret basé sur les mises en situation de combat et en rejetant cette technique à exécuter avec un partenaire statique et mannequin. Nous pensons qu'il y a eu une véritable croisée des chemins, d'aucuns ont combattu ce fait en sortant du système fédéral, d'autres ont combattu à l'intérieur du système fédéral.

Dans la fin des années 70, la Fédération Française de judo crée un service de recherche. "Les missions attachées à ce poste sont, d'une part, d'impulser et de participer à des travaux scientifiques (recherches sur l'anxiété en situation de compétition, sur la valeur physique du judoka de haute performance); d'autre part, la production et la supervision de documents audio-visuels; mais aussi une contribution à la formation permanente et à l'autoformation des professeurs de judo, ainsi qu'à une expérimentation pédagogique débouchant sur la production de documents. C'est Daniel Roche, professeur d'EPS, professeur de judo, docteur en psychologie qui occupera ce poste." (Pouillart, 1979, p. 27).

Les Instructions Officielles de 1985, l'EP est à l'Education Nationale depuis 1981, les premiers programmes apparaissent. "Discipline d'enseignement, l'éducation physique et sportive participe ainsi au développement de la personnalité de l'élève", (MEN, 1985, Collèges, programmes et instructions, p. 315)

Sept familles d'activités sont répertoriées : la natation, l'athlétisme, la danse et les activités d'expression, la gymnastique sportive, les sports collectifs, les activités de pleine nature et les

activités duelles. Ces dernières comprennent par exemple : la lutte, le judo, le tennis, l'escrime. Il s'agira de développer :

L'approche des principes et les connaissances des règles essentielles établissant les rapports d'opposition dans un esprit sportif.

L'attaque et la défense; l'opposition et les esquives; les parades.

L'élève cherche, construit et adapte une réponse à l'action d'autrui.

Les éléments techniques de ces différents sports.

Une pratique élémentaire dans des conditions évitant les risques.

L'accent est mis sur "une pratique élémentaire évitant les risques", mais il n'est pas fait de distinction entre les différents sports de combat (préhension ou escrime). De plus, les activités de "raquettes" et les sports de combat sont regroupés dans cette famille.

Les objectifs spécifiques sont clairs et suffisamment larges pour permettre une élaboration équilibrée du projet EPS. Les activités duelles sont le seul groupe d'activités où des méthodes de travail sont précisées :

"L'élève cherche, construit et adapte une réponse à l'action d'autrui."

Dans ce groupe d'activités, il n'est fait mention que de rapports en opposition. Les instructions précisent toutefois de nouvelles modalités d'évaluation. "... l'évaluation est ensuite directement effectuée par l'élève qui est alors en mesure d'identifier les difficultés rencontrées, ses possibilités individuelles, les contraintes et exigences de la tâche à accomplir. Il doit être en mesure d'apprécier progressivement la valeur de ses capacités physiques" (MEN, 1985, p. 317-318). Le professeur apprécie les conduites motrices développées au cours des apprentissages en jugeant la performance et le niveau d'habiletés d'une part et l'investissement, la participation, le progrès et les connaissances pratiques relatives aux activités d'autre part.

En 1988, les femmes sont invitées et participent en judo aux Jeux Olympiques de Séoul, il faudra attendre 1992 et les Jeux de Barcelone pour que le judo atteigne enfin sa pleine maturité, femmes et hommes combattent aux jeux Olympiques.

En 1989 la Fédération Française de judo propose une nouvelle progression d'enseignement qui tient compte de la présence très importante des jeunes dans les clubs. Il est donc fait référence à des problèmes de développements psychologique et moteur, les techniques sont apprises dans leur globalité et dans un contexte issu de situation de combat, puis affinées. Les théories de l'apprentissage ont pénétré le réseau sportif judo, l'impulsion donnée par le service de recherche a révolutionné le discours fédéral. On peut lire page 11 du classeur dans le chapitre spécifiant la démarche d'apprentissage : "L'apprentissage stéréotypé mettant en présence un partenaire 'mannequin' toujours consentant et jamais agissant a cédé progressivement le pas à un apprentissage 'plus vivant' pour lequel l'exécution d'un acte technique n'a de sens que par rapport au contexte qui l'a engendré. Apprendre à analyser le contexte de l'opposition et y agir de manière opportune, s'est affirmé de proche en proche comme une des voies privilégiées de l'enseignement. Le judo n'est pas envisagé comme un 'produit' de X techniques (à connaître), mais comme une 'activité' qui sollicite en permanence les ressources intellectuelles, affectives et physiques des personnes qui le pratiquent. C'est un jeu continu de va-et-vient entre l'attaque et la défense qui permet à l'enseignant de faire progresser ses élèves dans la compréhension et la réalisation des principes essentiels du judo".

Il y a maintenant 10 ceintures de couleurs différentes, un enfant qui débute à 6 ans pourra changer de ceinture chaque année jusqu'à 16 ans, âge plancher pour obtenir la ceinture noire. Un "passeport enfant" est proposé aux jeunes judokas, il est très imagé et précise par des dessins, les contenus de formation abordés au club tant sur le plan technique que tactique.

Les Instructions Officielles de 1996 pour les collèges (BOEN 29, 18 juillet 1996), sont plus volumineuses, plus d'une centaine de pages avec les documents d'accompagnement. Elles précisent les finalités : l'acquisition et le développement de la santé, la sécurité, la solidarité, la responsabilité, la citoyenneté, l'autonomie. Les objectifs sont spécifiques à la discipline, l'EPS vise chez tous les élèves le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices, l'acquisition par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques et l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique. Huit groupements sont répertoriés : les activités aquatiques, les activités athlétiques, les activités physiques artistiques, les activités gymniques, les activités de coopération et d'opposition (les sports collectifs), les activités physiques de pleine nature, les activités d'opposition duelle (sports de raquettes) et les activités physiques de combat. Chaque groupe doit être enseigné au moins une fois pendant au moins de 10 heures. Voici les recommandations pour les activités physiques de combat :

En 6^{ème} (BOEN 29 du 18/06/1996)	En 5^{ème} et 4^{ème} (BOEN HS 1 du 13/01/1997)	En 3^{ème} (BOEN HS 10 du 15/10/1998)
Projeter en contrôlant la chute de l'adversaire et au sol, amener l'adversaire sur le dos et le maintenir en choisissant les placements et déplacements favorables. Utiliser les déplacements de l'adversaire, pour des attaques directes sur tirades ou poussées de l'adversaire. Accepter l'affrontement, maîtriser ses émotions.	Varier les opportunités et la forme des attaques directes. Enchaîner selon les réactions de l'adversaire (esquives simples) les attaques dans la même direction que l'attaque initiale ou par une attaque complémentaire de l'attaque initiale. Se préparer au combat : identifier les points forts et les points faibles de l'adversaire, établir un projet tactique et l'expérimenter durant le combat, connaître et appliquer les règles essentielles d'arbitrage..	Si les élèves ont une pratique au moins égale à 20 heures effectives, l'accent doit être mis sur un combat sans risque qui permette l'adaptation : -des actions (enchaînement des formes d'attaque) et d'un projet tactique -la gestion des ressources en fonction des comportements et des réactions de ses adversaires d'une part et en fonction de la nature de et de la durée de l'opposition. Si les élèves ont une pratique inférieure à 20 heures effectives, les programmes de 6 ^{ème} , 5 ^{ème} et 4 ^{ème} sont repris.
En classe de sixième, une attention particulière peut être accordée aux sports de combat de préhension. Dans ce cas dans un souci de sécurité, l'expérience de l'affrontement debout ne peut être envisageable avant que l'élève ne sache à la fois chuter et faire chuter.	La pratique des sports de combat doit permettre à l'élève d'exprimer sa volonté de vaincre un adversaire dans le respect de l'éthique d'affrontement en contrôlant ses actions et émotions. Par conséquent, l'enseignant veille à ce que la recherche d'efficacité soit menée de pair avec la maîtrise (motrice, affective) des moyens utilisés.	En raison de leur évolution psychologique et morphologiques les élèves débutant ce type d'activités peuvent manifester des comportements de nature à freiner leurs apprentissages : crainte des contacts physiques et des chutes. Les activités comme la canne, l'escrime, dans lesquelles l'affrontement se fait par l'intermédiaire d'un engin pourront être enseignées

La connaissance de l'activité passe par la tenue des rôles de combattant, arbitre, juge, commissaire...

S'exprimer dans un "combat sans risque" est précisé dans les programmes de 3^{ème}, mais doit être appliqué à tous les niveaux. La notion de combat est centrale et définit la logique de ce groupement. Cependant, pour éviter à la fois que l'élève ne se fasse mal ou fasse mal en combattant, il est indispensable que les modalités et l'intensité des situations d'affrontement qui lui sont proposées soient déterminées en fonction de ses connaissances techniques et de sa capacité à maîtriser ses réactions émotionnelles. L'éventail des formes d'apprentissage que peut utiliser l'enseignant, allant de la situation d'opposition simple et formelle à l'affrontement libre, permet, quelle que soit la spécialité étudiée, une gradation dans l'engagement physique et, par conséquent, une adaptation au niveau des pratiquants. Les compétences visées s'acquièrent dans le double respect de la sécurité des élèves et de la nature spécifique du groupement. Les documents d'accompagnement apportent des précisions et des exemples de mises en œuvre, les tableaux des contenus indiquent et décrivent deux points 'Ce qu'il y a faire pour faire' et 'Quelques repères sur l'activité de l'élève'.

Classe de 6 ^{ème}		Classe de 5 ^{ème} et 4 ^{ème}	
Ce qu'il y a faire pour faire	Quelques repères sur l'activité de l'élève	Ce qu'il y a faire pour faire	Quelques repères sur l'activité de l'élève
Au sol pour l'attaquant, se placer, fixer son adversaire, crocheter un bras, une jambe, utiliser une tirade ou une poussée de l'adversaire pour contrôler, retourner, immobiliser (finales en forme gesa gatame ou shiho gatame) et pour le défenseur, se déplacer pour se protéger ou se dégager. Debout, pour celui qui chute frapper le tapis au moment de la chute, et pour celui qui fait chuter préparer son action (déséquilibre), se placer pour projeter après avoir fait demi-tour (koshi-guruma) ou en restant de face (o uchi gari ou o soto gari).	Ne pas refuser le contact, adopter une attitude offensive, combattre pendant la durée de l'affrontement, accepter de s'opposer que soit son adversaire. Se déplacer pour créer des opportunités, concentrer sa force d'appui sur l'adversaire, chercher à utiliser la force de l'adversaire, pousser quand il tire, tirer quand il pousse, provoquer une rotation grâce à un crochet sur un bras, sur une jambe, contrôler le haut du corps adverse, abaisser son centre de gravité. Etre actif en défense, fermer les angles d'attaque, s'éloigner de son adversaire. Arbitrer un combat et faire appliquer les règles essentielles, accepter les décisions de l'arbitre et le résultat du combat.	Varié les formes de projection (3 à 4 formes distinctes). Varié les opportunités d'attaque selon l'adversaire en fonction de son déplacement, son attitude, sa morphologie. Défendre par esquive, par blocage. Enchaîner deux attaques dans la même direction (avant-avant, arrière-arrière). Enchaîner deux attaques en changeant de directions (avant-arrière, arrière-avant). Au sol, contrôler et immobiliser en variant les situations de départ, les situations finales. Enchaîner les contrôles et immobilisations, se dégager d'un contrôle ou d'une immobilisation	En situation aménagée, projeter dans 4 secteurs de chutes (avant, arrière, à droite, à gauche). Dans un même secteur, utiliser différentes 'formes de corps'. En situation d'affrontement, être capable de modifier ses attaques selon l'adversaire et/ou le contexte d'attaque. Différencier les types de défense par esquive, par blocage. Chercher à exploiter le déséquilibre résultant de l'attaque initiale. Se servir des saisies pour agir sur le corps de l'adversaire. Marquer des temps de relâchement musculaire. Dissocier les hanches des épaules. Au sol enchaîner deux immobilisations, accroître sa mobilité en réduisant la surface de contact au sol.

La place réservée à l'analyse de ces dernières instructions officielles de collège sera plus importante, conséquence de leur volume initial plus important. Elle révèle que la définition des activités physiques de combat n'est pas donnée à proprement parler. Il faut la trouver dans les commentaires du cycle central :

"La pratique des sports de combat doit permettre à l'élève d'exprimer sa volonté de vaincre un adversaire dans le respect de l'éthique d'affrontement".

Les méthodes de travail n'apparaissent plus "L'élève cherche, construit et adapte une réponse à l'action d'autrui", la progression peut se retrouver dans les remarques. L'évolution d'une situation simple et formelle à l'affrontement libre permet une gradation dans l'engagement physique adaptable au niveau des apprenants.

Ces programmes différencient, par rapport à ceux de 1985, les sports de raquettes des sports de combat mais les objectifs apparaissent plus restreints, le vocabulaire renvoie aux sports de préhension : projeter, amener l'adversaire sur le dos, attaques directes sur poussée et tirades.

En 6^{ème}, dans les programmes, la sécurité est centrée sur le travail debout, celui-ci "ne peut être envisageable avant que l'élève ne sache à la fois chuter et faire chuter" mais ce paradoxe est énoncé sans aucune piste pour le résoudre. Rien n'est indiqué sur les saisies debout comme au sol, pourtant dans ce dernier domaine la saisie du cou peut être dangereuse, ce qui est rappelé que dans les documents d'accompagnement des programmes. Ces derniers apportent des précisions et des exemples de mises en œuvre. L'initiation intègre des phases de confrontation et de coopération qui permettent une alternance des rôles d'attaquant et de défenseur, mais il semble qu'on ne puisse combattre qu'au sol : "Au sol, ... l'appréciation peut s'effectuer soit lors d'un combat libre, soit lors d'une situation d'opposition aménagée... le décompte de l'ensemble des avantages marqués ou subis... permet alors de valoriser le plus fort comme le plus faible. ... si l'élève peut, sans aucun risque combattre librement au sol, une maîtrise minimale des chutes et des projections est nécessaire pour le combat debout. ...

Debout, à la fin du cycle d'apprentissage, ... l'élève doit être capable en situation de partenariat ou d'opposition modérée, de subir une chute 'sans se faire mal' et 'sans avoir peur' sur une projection de faible amplitude, ... d'exécuter ce type de projection en contrôlant la chute du partenaire".

Le tableau des contenus dans 'ce qu'il y a à faire pour faire' confirme cette impression. Les verbes d'action attaquer-défendre et le décompte des points sont associés au combat au sol, l'apprentissage des projections, la sécurité sont associés aux techniques debout. Les schémas des projections debout sont présentés en exemples de travail à faire (il en est de même pour les exercices de chutes) et non comme des exemples de possibilités réalisées en randori.

Pour les classes de 5^{ème} et 4^{ème}, le niveau technique demandé debout est très élevé. En effet, les redoublements d'attaque et enchaînements proposés dans le cycle central en collège sont les mêmes que ceux demandés respectivement en club pour les ceintures jaune et orange dans le passeport fédéral pour les jeunes et les schémas ont été tout simplement repris. La ceinture jaune est obtenue à 8 ans, la ceinture orange à 10 ans. Il faut compter au moins 2 ans de pratique pour obtenir la ceinture orange à cet âge là, soit environ deux cents heures de pratique en club. En 5^{ème} à 12 ans, après 10 heures de judo ou bien en 4^{ème} à 13 ans après 20 heures de judo les élèves sont certes un peu plus âgés, mais même en tenant compte de la différence de maturité est-il possible de fixer cet objectif ? Le niveau technique au sol est lui aussi élevé, contrôler en variant les situations de départ, enchaîner les immobilisations.

Le combat reste privilégié pour la pratique au sol : "Etre capable de conclure un combat par un contrôle...". Debout il s'agit de situations aménagées ou d'affrontements : "En situation aménagée, projeter dans quatre secteurs de chute (avant, arrière, à droite, à gauche)." Certes l'expression "Placé en situation d'affrontement, l'élève élargit ses moyens d'actions. Il augmente son éventail d'actions par renversement, suppression d'appuis extérieurs ou intérieurs (taï otoshi, morote seoï nage, o uchi gari, ko uchi gari, de ashi barai)" laisserait

penser que c'est de combat dont il s'agit, mais la conclusion précise que c'est "en servant de partenaire et en étudiant les caractéristiques de comportements défensifs, qu'il (l'élève) améliore son potentiel d'attaque."

Le combat au sol semble être un exutoire nécessaire à ce groupement, la complexité technique abordée debout semble être le point important et est du ressort de l'enseignant. Le temps d'activité imparti aux élèves ne leur permettant pas de ressentir ce niveau technique dans le combat, c'est bien à l'enseignant de montrer ces modèles techniques. Au sol il y aura bien une petite expérience du combat, les élèves auront un petit vécu mais debout ce sera de manière decontextualisée qu'il faudra enseigner et apprendre ces techniques.

En 3^{ème} le programme ne fixe pas de compétences différentes ou d'un niveau supérieur à celles demandées dans le programme de 5^{ème} et 4^{ème} : "Chaque élève doit accéder, en fin de 3^{ème}, au niveau 2 d'exigence défini dans le programme de 5^{ème} et 4^{ème}". Mais en raison des évolutions morphologiques et psychologiques, il est possible d'aborder les combats avec armes en utilisant des protections adaptées. La "distance" entre les combattants est ainsi plus grande et peut être à même de faciliter la mise en activité de combat pour les adolescents. La programmation des activités physiques de combat pouvant aller dans le sens de l'approfondissement d'une activité ou dans le sens de la diversité des pratiques.

La consultation des programmes de 3^{ème} (BO HS 19, du 11/12/1997) avait laissé entrevoir une évaluation avec une opposition modérée debout, des combats libres au sol en fonction des aptitudes des élèves, des situations de combat ou d'assauts libres pour les pratiquants plus expérimentés, mais aussi des "situations de coopération dans lesquelles les élèves révèlent le niveau de leur motricité", pour compléter "avantageusement l'appréciation des compétences quel que soit le degré d'expertise." Cette dernière option n'a pas été retenue dans la version officielle, les programmes du collège et leurs documents d'accompagnement laissent entrevoir une évaluation reposant sur des combats libres au sol et des situations aménagées debout.

Les Instructions Officielles de 2000-2001 : EPS, classes de 2^d, première et terminale, CNDP.

Les enseignements proposés au lycée permettent de répondre à la diversité de la demande des élèves. Trois types d'enseignement sont proposés. L'enseignement commun apporte une formation culturelle et méthodologique fondamentale, les enseignements de détermination et spécialisé s'appuient sur la diversité des activités physiques et sportives, l'enseignement d'option facultative favorise une spécialisation sportive. L'enseignement commun comprend 20 activités traditionnelles dans les huit groupements précisés en collège, il est complété par un ensemble libre comprenant à la fois des activités traditionnelles et des pratiques personnelles ou scolaires (techniques de relaxation, activités de cirque, musculation).

La finalité de l'éducation physique et sportive est de former, par la pratique des activités physiques et sportives, un citoyen cultivé, lucide, autonome et responsable de la conduite de sa vie corporelle pendant la scolarité et tout au long de la vie, attentif aux relations communautaires, averti des formes culturelles de pratique.

L'éducation physique a pour objectif en prenant pour support les activités physiques, autant dans leurs formes sportives que artistiques, d'offrir plusieurs types d'expériences individuelles et collectives. Les lycéens ont la possibilité de réaliser des performances en relation au temps et à l'espace, de s'adapter à différents environnements, de concevoir et réaliser des actions à visée artistique et esthétique, de se confronter à autrui selon un règlement et une éthique. En même temps, ils peuvent contrôler leur engagement dans l'activité physique et sportive, planifier un projet apprentissage et/ou d'entraînement, apprécier les effets de la pratique sur eux-mêmes et sur l'environnement, échanger collectivement et développer des attitudes citoyennes.

Les compétences attendues détaillent bien les objectifs spécifiques, il s'agit d'acquérir les connaissances techniques et tactiques nécessaires :

- Pour construire des actions offensives et défensives et affronter un partenaire en randori (classe de seconde)

- Pour élaborer un projet tactique et le mettre en œuvre en randori face à un partenaire ou un adversaire (cycle terminal niveau 1)
- Pour une conduite individualisée de l'affrontement en randori face à un adversaire (cycle terminal niveau 2)

Nous pouvons souligner, parce que c'est la première fois que cette notion figure dans un programme de l'Education Nationale, que pour le judo, le terme randori (combat sans enjeux) est utilisé comme exercice mais aussi dans les procédures d'évaluation.

Les documents d'accompagnement rappellent la contribution des activités physiques de combat aux finalités de l'EPS (autonomie, prise de décision, maîtrise de soi) et apportent des précisions sur les modalités envisageables. L'enseignant peut privilégier la dimension compétitive, la dimension liée à la maîtrise personnelle (technique, tactique et culturelle) et la dimension liée à l'autodéfense.

Néanmoins l'affrontement est l'enjeu central, mais pour rester éducatif le niveau de l'opposition doit être adapté aux apprenants. "L'éthique et la symbolique du combat ont pour fonction essentielle d'aider l'élève à prendre conscience du fait que l'affrontement n'est qu'un prétexte à la gestion de l'adversité et qu'il contribue à la formation de la personnalité".

La démarche d'enseignement proposée consiste à gérer et faire augmenter "autant que faire se peut" le rapport de force et l'interaction mise en jeu par les élèves en favorisant par des situations tantôt globales tantôt analytiques soit l'attaque soit la défense. Ceci permet de "découvrir, comprendre, répéter et expérimenter les solutions techniques".

Les affrontements se font sous forme de combats libres (randoris) debout et au sol. Leur durée est de trois minutes et le "ippon" n'arrête pas le combat.

L'évaluation consiste en une épreuve combinée incluant pour tous les niveaux une démonstration avec un partenaire comprenant une partie imposée et une partie libre et suivant le niveau un ou des randori(s) avec partenaire(s) choisi(s) en seconde et pour le cycle terminal niveau 1 et des randoris avec partenaires imposés pour le cycle terminal niveau 2.

JUDO		COMPETENCES ATTENDUES		Seconde, Premières-Terminales
Acquérir les connaissances nécessaires (techniques, tactiques) :		- Pour construire des actions offensives et défensives et affronter un partenaire en randori (2d) - Pour une conduite individualisée de l'affrontement en randori face à un adversaire (Terminale niveau 2) - Pour élaborer un projet tactique et le mettre en œuvre en en randori face à un partenaire ou un adversaire (Terminale Niveau 1)		
	CONNAISSANCES: informations	CONNAISSANCES: procédures		
		Techniques et tactiques	Connaissance de soi	Savoir faire sociaux
SECONDES	• Sur l'activité pratiquée : - Terminologie (Term.) ou éléments (2d) - Rituel (Term.) ou bases (2d) • Sur le pratiquant dans l'activité : - Principes de projection : déséquilibre, placement, projection - Principes d'immobilisation : fixation, placement, déplacement... • Sur la pratique sociale - La hiérarchie des grades en judo - Le code moral (Term.) ou bases du judo (2d)	• Varie les formes de projection • Varie les opportunités d'attaque selon l'adversaire en fonction de ses : déplacement, attitude, morphologie... • Se défend par une esquive, par un blocage • Enchaîne deux attaques dans la même direction : - avant-avant, arrière-arrière • Enchaîne deux attaques en changeant de direction : - avant-arrière, arrière-avant • Au sol, contrôle et immobilise en variant : - les situations de départ, les situations finales - se dégage d'un contrôle ou d'une immobilisation - enchaîne les contrôles, les immobilisations	• Fait des choix techniques, en fonction de ses goûts, de sa morphologie • Adapte ses techniques en fonction de ses adversaires • Identifie et exploite les faiblesses de l'adversaire • Maîtrise ses craintes et émotions, accepte la durée de l'affrontement • Gère le couple risque-sécurité • Définit et met en œuvre un projet individuel	• Applique les bases du règlement sportif ; - utilise les gestes de l'arbitrage - donne les avantages, les pénalités... • Applique le rituel du judo
1^{ère}-Terminale : Niveau 1	• Sur le pratiquant dans l'activité : - Principes d'attaque : directes, redoublées, combinées - Les situations d'attaque sur déplacements, changements de direction • Sur les relations entre disciplines - Histoire : culture orientale, évolution de l'art martial au sport moderne - Physique : principes d'une projection, d'une immobilisation - Biologie : techniques judo et anatomie	• Projette au moins dans deux directions différentes - Vers l'avant (seoi nage, tai otoshi, hiza guruma) - Vers l'arrière (o et ko uchi gari, o soto gari) • Exécute des projections à droite et à gauche • Au sol, retourne un adversaire pour l'immobiliser	• Crée ou exploite, parfois provoque les conditions favorables à l'attaque • Régule ses efforts et s'efforce de rester maître de ses actions • Identifie les causes de ses échecs • Utilise des procédés d'apprentissage et d'entraînement adaptés pour perfectionner ses techniques	• Chronomètre un combat • Gère les combats en poules ou en tableau
2¹ère-Terminale : Niveau	• Sur l'activité pratiquée : - Classification de technique • Sur la pratique sociale - Elements relatifs à l'histoire du développement du judo en France • Sur les relations entre disciplines - Philosophie : se battre avec ou contre : la symbolique et les valeurs du combat	• Projette sur une attaque adverse • Poursuit au sol • Au sol en position inférieure, retourne son adversaire pour l'immobiliser	• Impose ses saisies, choisit ses placements et ses déplacements • Détermine des mouvements et des opportunités préférentielles • Analyse son combat et agit pour reprendre (conserver) l'initiative • Exploite, provoque ou encore anticipe le comportement adverse	• Evalue la qualité d'une démonstration technique
SITUATION PROPOSEE : Exécuter une épreuve combinée incluant : une démonstration avec un partenaire comprenant une partie imposée et une partie libre, un randori souple (2d) une série de randori avec partenaires choisis (Terminale niveau 1) avec partenaires imposés (Terminale niveau 2)				

L'analyse de ces instructions officielles pour les lycées marque une nette rupture avec les précédentes. Elles permettent un enseignement et une évaluation d'une part sur un ensemble commun d'activités physiques sportives et artistiques, au sein des huit groupements précisés en collège, composé précisément de volley-ball, basket-ball, hand-ball, football, rugby, badminton, tennis de table, courses, sauts, lancers, course en durée, triathlon, natation, gymnastique artistique, acrosport, escalade, course d'orientation, danse, judo, lutte. D'autre part un ensemble libre composé de activités de cirque, boxe française, étirements, gymnastique rythmique, gymnastique aérobique, techniques de relaxation, musculation, tir à l'arc, etc. Cette liste est définie ou complétée par chaque établissement scolaire en fonction des particularités régionales ou locales.

Les pratiques sociales de références, les activités en clubs sportifs, se voient complétées d'une part par des pratiques complémentaires ou différentes des activités sportives, ou d'autre part par des pratiques plus personnelles que l'on peut effectuer pour soi dans divers lieux ou enfin des pratiques institutionnalisées scolairement. Cela transparaît car les activités physiques de combat sont situées dans un cadre large comprenant trois savoirs (Calmet, 1999). Dans ce cadre on retrouve d'une part la performance et le combat, d'autre part la maîtrise personnelle et la technique et enfin le contrôle de soi et la self-défense. Cependant la définition des activités physiques de combat est recentrée sur le combat, elle transparaît dans les enjeux de formation : "L'affrontement est l'enjeu central de la pratique" il se fait sous forme de combats libres (randoris) debout et au sol.

Les contenus de formation attirent notre attention, en effet les documents d'accompagnement des programmes de collèges contiennent les mêmes informations pour le cycle central (5^{ème} – 4^{ème}) dans les colonnes "Ce qu'il y a à faire pour faire" que les documents lycées en seconde (techniques et tactiques). Certes les programmes de 3^{ème} ne fixent pas de compétences différentes ou d'un niveau supérieur à celles demandées dans le programme de 5^{ème} et 4^{ème} et

les connaissances acquises en seconde "constituent des prérequis nécessaires afin d'assurer une homogénéité de la formation des lycéens et lycéennes issus d'une diversité de collèges."

Collèges 5 ^{ème} -4 ^{ème}	Lycées	
• Varier les formes de projection (3 à 4 formes distinctes). • Varier les opportunités d'attaque selon l'adversaire en fonction de son déplacement, son attitude, sa morphologie. • Défendre par esquive, par blocage. • Enchaîner deux attaques dans la même direction (avant-avant, arrière-arrière). • Enchaîner deux attaques en changeant de directions (avant-arrière, arrière-avant). • Au sol, contrôler et immobiliser en variant les situations de départ, les situations finales. Enchaîner les contrôles et immobilisations, se dégager d'un contrôle ou d'une immobilisation	• Varie les formes de projection • Varie les opportunités d'attaque selon l'adversaire en fonction de ses : déplacement, attitude, morphologie... • Se défend par une esquive, par un blocage • Enchaîne deux attaques dans la même direction : - avant-avant, arrière-arrière • Enchaîne deux attaques en changeant de direction : - avant-arrière, arrière-avant • Au sol, contrôle et immobilise en variant : - les situations de départ, les situations finales - se dégage d'un contrôle ou d'une immobilisation - enchaîne les contrôles, les immobilisations	Secondes
	• Projette au moins dans deux directions différentes - Vers l'avant (seoi nage, tai otoshi, hiza guruma) - Vers l'arrière (o et ko uchi gari, o soto gari) • Exécute des projections à droite et à gauche • Au sol, retourne un adversaire pour l'immobiliser	Cyc. Ter Niv 1
	• Projette sur une attaque adverse • Poursuit au sol • Au sol en position inférieure, retourne son adversaire pour l'immobiliser	Cyc. Ter Niv. 2

Le niveau 1 du cycle terminal "définit le socle commun de connaissances et le minimum exigible de la compétence attendue pour les classes du cycle terminal."

On peut comprendre qu'il faille varier l'intensité et la diversité du rapport de force, mais force est de constater que pendant au moins 4 ans, de la 5^{ème} à la seconde, les contenus techniques abordés sont les mêmes. Nous comprenons cependant qu'il soit envisageable de demander à des élèves de lycée qui ont acquis des outils méthodologiques tout au long de leur scolarité (3 heures d'EPS par semaine en moyenne de la 6^{ème} à la 3^{ème}, cela fait tout de même 400 heures

de cours) d'analyser leur activité en cours d'EPS. S'ils ont fait un cycle de combat par an en collège (cela représente 40 heures de pratique) alors une partie des contenus proposés en classe de seconde peut être abordée. Nous disons bien une partie, car dans le programme debout nous ne pensons pas qu'un minimum exigible pour tous les élèves soit d'enchaîner deux techniques en changeant de direction après 40 heures de pratique. Au sol là aussi enchaîner les contrôles et/ou les immobilisations demande du temps pour être réalisé effectivement par tout le monde. Pour aborder les deux domaines debout et sol, il faudra encore plus de temps.

La démarche proposée consiste, en alternant d'une part les situations globales et analytiques et d'autre part les rôles des combattants, à faire varier le rapport de force du combat.

Cette variation se retrouve enfin dans l'évaluation, c'est ce que nous avons toujours défendu. Nous avons proposé dès nos premières productions une évaluation sur le plan combat et technique (Calmet, 1985; Calmet et Gouriot, 1986) et que nous avons par la suite toujours maintenue (Calmet et Patinet, 1993; Calmet et Castarlenas, 2000). L'évaluation des instructions officielles de l'an 2000 propose une rupture importante avec les précédents programmes car elle préconise du combat sans enjeu (les randoris) et une démonstration technique (nous aurions préféré le terme prestation). Ces deux procédés d'évaluation mettent bien en évidence le côté "multiforme" de l'activité.

Conclusions partielles sur les instructions officielles :

En France les sports de combat font partie des premiers programmes d'enseignement dès la Révolution Française et restent présents tout au long des différentes instructions officielles. Les objectifs visés sont souvent dans un premier temps militaires, mais les jeux traditionnels conseillés laissent penser qu'il y a une culture des jeux de combat, elle n'apparaît toutefois pas réellement dans les cours d'EPS.

Dès 1803, l'escrime est classée dans les activités du troisième ordre et développant la grâce, la lutte est classée dans les activités du premier ordre et développant la force. Nous sommes forcés de constater que deux siècles plus tard les nombres de licenciées s'appliquent encore à cette classification, il y a près de 36% de filles en escrime et moins de 5% en lutte.

L'aïkido permet lui aussi une pratique importante pour les filles, pourtant nous constatons une continuité dans les instructions officielles, les filles ne se voient pas ou pratiquement pas proposer d'activités physiques de combat.

Les instructions officielles de 1967 ont marqué une étape importante dans l'évolution de l'éducation physique en permettant d'aller au-delà de la querelle des méthodes et en intégrant la dimension sportive des activités physiques, mais bien que celles de 1923 ne contre-indiquent pas la pratique des activités physiques de combat pour les filles, les instructions officielles de 67 ne disent rien à leur sujet, les "lunes" sont désespérément vides. Les instructions de 1985 dissocient la performance de la maîtrise d'exécution, elles introduisent cependant la possibilité de confondre les activités de confrontation avec raquettes avec les activités physiques de combat en les regroupant sous le terme activité duelles. Cette confusion existe encore dans les programmes du CAPEPS pour lesquels l'escrime est regroupée avec le tennis et le tennis de table et non avec les sports de combat.

Judo et enseignement, nous retrouvons ces deux points dans les lieux d'entraînements ou d'enseignement, au club et à l'école. La synthèse technique proposée par la fédération a permis

le développement d'une culture commune. La maturation qui a suivi a permis sous la directive d'enseignant d'EPS spécialistes de judo de montrer qu'il était possible d'éduquer directement à partir du combat, c'est l'étape où les deux systèmes se sont rencontrés. L'étape suivante pour les clubs a été d'utiliser, d'user, cette progression et s'est terminée sur la remise en cause de cette méthode d'enseignement et la proposition d'une nouvelle progression, qui comme tout nouveau programme diffuse lentement sur les lieux de pratique. La suite pour l'école a été de se démarquer de la progression fédérale en proposant des stratégies d'enseignement par le combat, nous pensons que cette phase n'est pas finie dans le milieu scolaire et que les contenus du CAPEPS en 2002 montrent que la phase combat est toujours d'actualité. Les deux systèmes se sont écartés. La fédération a entrepris un recentrage technique depuis 1997. L'école a proposé l'espace d'un projet une prise en compte de la prestation technique, "Les situations de coopération dans lesquelles les élèves révèlent le niveau de leur motricité complètent avantageusement l'appréciation des compétences quel que soit le degré d'expertise" (BOEN HS 16, 1997, p 165), mais ce projet ne s'est pas concrétisé. Les deux systèmes peuvent se rencontrer à nouveau sur ce plan technique, les dernières instructions officielles (1996 à 2000) permettent de l'envisager. Elles se démarquent des précédentes tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Sur le plan quantitatif, les instructions collèges et lycées de 1967 étaient présentées dans un livret de 61 pages au format A5. Les instructions collèges de 1985 étaient présentées en 12 pages en format livre de poche. Les instructions de 1996 et 2000 font l'objet de plusieurs documents. Les bulletins officiels et documents d'accompagnements totalisent plus de 200 pages. Sur le plan qualitatif, les finalités et objectifs de l'EPS sont accompagnés de situations et de propositions de mise en œuvre détaillées. Ces instructions amènent cependant quelques remarques du point de vue des activités physiques de combat :

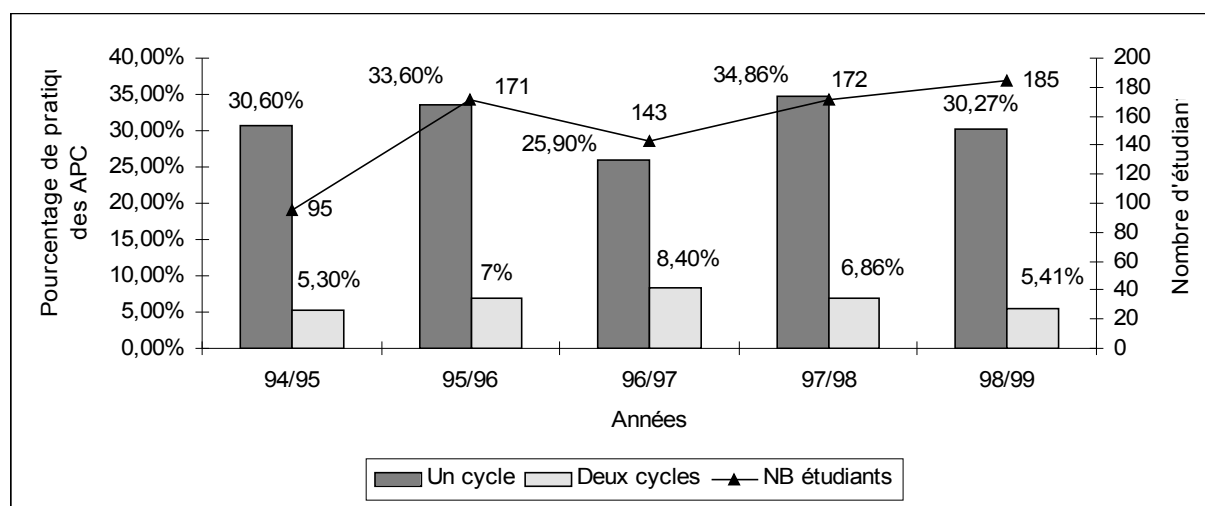
- L'ensemble des programmes peut laisser penser qu'on passe d'un niveau débutant (6^{ème} utiliser une poussée de l'adversaire pour le retourner au sol, frapper le tapis au moment de la chute) à un niveau très débrouillé (5^{ème}-4^{ème} enchaînements d'actions variées dans des contextes variés, tant au sol que debout) en un peu plus de 10 heures et qu'après on ne fasse que moduler l'intensité et le rapport de force. Les contenus des programmes collèges et lycées en judo présentent donc peu de différences, mais l'évaluation en lycée comporte en plus de l'évaluation en combat, que l'on trouve en collège, une démonstration technique. Seules les activités judo et lutte proposent cette double évaluation, la boxe Française ne propose qu'une évaluation sur des combats.
- Le caractère technique de ces contenus ajouté au fait qu'ils soient proposés très tôt dans la formation (dès la 5^{ème}) amènent à penser que le mode de travail pédagogique sous-jacent est de type transmissif (Marsenach, 1982) ou centré sur la matière (Roche, 1985) que l'enseignement est classique (Isambert-Jamati, 1990, p. 225). Il renvoie entre autres au fait que les enseignants possèderaient ce savoir technique, qu'ils le communiqueraient par explications et démonstrations et que les réalisations des élèves seraient corrigées en référence à ce savoir technique.
- Ce caractère technique est moins présent dans le travail au sol, et s'appuie plus sur une pratique des élèves en situation. Cette orientation risque selon nous, d'amener les enseignants d'EPS non spécialistes à ne concevoir qu'une programmation relative à ce point de l'activité (le travail au sol) en la centrant sur la notion de combat essentiellement.
- Le niveau technique étant très élevé en 5^{ème}, cela peut accentuer le "rejet" de la programmation de l'activité en collège et la répercussion peut être forte en lycées. Les élèves n'ayant pas pratiqué seront moins demandeurs, le professeur non spécialiste ne proposera pas ou peu l'activité...

L'obligation de réaliser un cycle d'activités physiques de combat peut amener un réel changement dans leur programmation. Le risque que nous voyons surgir pour répondre aux programmes de collèges est la réalisation d'un cycle basé sur les seuls jeux d'opposition en classe de sixième. Le curriculum formel (Isambert, 1990, p. 9) restera inopérant nous semble-t-il, si les démarches pédagogiques sous-jacentes renvoient à un enseignement classique ou de type transmissif. La double évaluation (combat et technique) entraînera une modification des contenus (les programmes spécifient en EPS que soit évalué ce qui a été enseigné) si la technique est issue des comportements des élèves durant leurs combats. Nous pensons que c'est ce dernier point qui est susceptible de modifier le taux de programmation des activités physiques de combat en milieu scolaire. Nous l'avons situé à plusieurs reprises aux alentours des 5%, voyons ce qu'il en est plus précisément.

La pratique des activités physiques de combat en milieu scolaire :

La pratique des APC au collège et au lycée reste confidentielle, deux Inspecteurs Pédagogiques Régionaux en EPS situent la pratique des APC entre 3% et 5% (Bourreau, 1997 et Barrué, 1998). Ce pourcentage est analogue à celui des activités physiques artistiques.

Une étude étalée sur cinq ans à la Faculté des sciences du sport à Amiens, portant sur 766 étudiants, montre que 31% des étudiants de première année ont fait un cycle de sports de combat dans leur scolarité, 6,59% ont fait deux cycles ou plus.



Pratique des activités physiques de combat en milieu scolaire – Etudiants D1 STAPS – Amiens

Le nombre de ceintures noires (essentiellement de judo) reste stable et est de l'ordre de 7,5%.

Les instructions officielles de l'EPS spécifient que pour qu'une activité sportive soit évaluée, il faut qu'elle ait été enseignée sur une période, ou cycle, de 10 heures au moins. Nous pouvons estimer le nombre de cycles d'EPS, en collège il peut osciller entre 20 et 30 par an, en lycée il peut varier entre 9 et 15, soit un nombre total variant de 29 à 45.

En tenant compte des cycles réalisés par les étudiants de la Faculté des Sciences du Sport d'Amiens, et en prenant les estimations des nombres de cycles d'EPS sur la scolarité d'un élève, nous pouvons dresser le tableau suivant :

Nb. de cycles d'APC	29 cycles (fourchette basse)	45 cycles (fourchette haute)
1	3,45%	2,22%
2	6,90%	4,44%

Estimation du pourcentage de pratique des APC sur la durée de scolarité

Nous retrouvons dans ce tableau les valeurs annoncées par les deux IPR EPS.

Les demandes des enseignants dans les plans de formation continue en 96/97 et 97/98 sont aussi de l'ordre de 5%. Dans le bulletin de liaison des enseignants de l'Académie d'Amiens, nous pouvions lire en 1996 :

	Sport Co	Athlé	Gym Acro gym	Natation	Combat	Raquettes	Danse Apex	Cirque	APPN	Enseigner	Divers	Total
Stages demandés 96/97	14	1	6	5	5	4	7	2	22	7		73
Stages demandés 97/98	17	1	8	3	2	3	9	4	11	14	3	75
Moy. 96/97	19,18	1,37	8,22	6,85	6,85	5,48	9,59	2,74	30,14	9,59	0,00	
Moy. 97/98	22,67	1,33	10,67	4,00	2,67	4,00	12,00	5,33	14,67	18,67	4,00	

Demandes de formation dans le plan académique de formation à Amiens (1996)

Ce taux reste stable, une enquête réalisée sur l'Académie de Lyon donne pour les années 1986/1987 et 1987/1988 respectivement 5,42% et 4,28% de pratique de combat en EPS. La programmation concerne essentiellement "les classes de 6^{ème} et 5^{ème} et tend à disparaître des classes de 3^{ème}" (Ray et Rimet, 1990).

CHAPITRE 3 :

LES ENQUETES SUR LES PRATIQUES SPORTIVES

L'état de la question suivant les enquêtes d'organismes indépendants :

Nous avons relevé et étudié sept enquêtes générales (1976 à 2001), sur les sportifs et les raisons de leur pratique.

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

Nous avons eu connaissance de l'enquête menée par l'institut Louis Harris et la FFJ pendant que nous relevions nos données, les deux dernières sont postérieures à notre travail, mais leurs caractéristiques dégagées montrent une continuité dans les conclusions et résultats.

Ces enquêtes utilisent des méthodes courantes, classement de préférences, question(s) ouverte(s), question(s) à choix multiple(s). Nous présentons les résultats synthétisés, ou remis en forme dans des tableaux ou graphiques, de ces enquêtes, puis nous en faisons une analyse et une synthèse générale, comme dans cette page, les titres d'enquêtes seront soulignés et placés en haut sur une nouvelle page.

Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles
Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sport, (1976)

L'enquête a été réalisée au cours de l'année scolaire 1972-1973. La population concernée est celle des jeunes âgés de 13 ans et plus dans l'enseignement secondaire public, ils représentaient 3.800.000 élèves. Les questionnaires ont été diffusés auprès d'un échantillon représentatif dans 447 établissements répartis sur 8 académies. Le nombre de questionnaires dépouillés était de 4.686, respectant la répartition globale des élèves par sexe et par tranche d'âge. Les informations recueillies sur les attitudes globales se répartissaient autour de quatre questions :

1) Suivez-vous une ou plusieurs APS en dehors des cours d'EPS ?

Quelles activités ? Dans quelles conditions ? Dans quel cadre ? Avec quelle motivation ?

2) Pratiquez-vous une ou plusieurs activités éducatives et culturelles ?

Quelles activités ? Dans quelles conditions ? Dans quel cadre ? Avec quelle motivation ?

3) Désirez-vous pratiquer une ou plusieurs APS ?

Quelles activités ? Dans quelles conditions ? Dans quel cadre ? Avec quelle motivation ?

4) Désirez-vous pratiquer une ou plusieurs activités éducatives et culturelles ?

Quelles activités ? Dans quelles conditions ? Dans quel cadre ? Avec quelle motivation ?

Les pratiques et les souhaits sont analysés, voici le classement des 12 premières activités :

Rang	Activités sportives pratiquées	Activités sportives souhaitées
1	Natation	Equitation
2	Football	Natation
3	Ski sur neige	Judo Karaté
4	Hand-ball	Patinage sur glace
5	Marche	Plongée sous-marine
6	Basket-ball	Ski sur neige
7	Tennis de table	Tennis
8	Athlétisme	Motocyclisme
9	Cyclisme	Karting
10	Gymnastique sportive	Voile
11	Volley-ball	Football
12	Patinage sur glace	Tir aux armes à feu

Les conditions de pratique spécifient la régularité de la pratique et la compétition, il est fait une différence entre la compétition individuelle et la compétition en équipe, mais il est souligné (p. 20) :

"Ainsi le renforcement que constitue la compétition est loin de concerner l'ensemble des jeunes"

	Toutes conditions (clubs, loisirs, occasionnellement...)	En compétition
La pratique	62,50%	23,60%
Les souhaits	88,90%	27,10%

A propos des activités souhaitées, "Tous ces sports sont individuels et n'impliquent pas nécessairement la compétition et l'affrontement avec un adversaire, mais ils demandent souvent un engagement personnel tant dans la préparation physique que dans la volonté qu'ils requièrent". (p. 6)

...71,8% pour le "désir, goût personnel". (p. 4)

...Les jeunes souhaiteraient avoir dans l'ensemble des activités sportives plus individuelles.
(p. 4)

...Les enfants de commerçants, industriels, professions libérales, cadres supérieurs, et cadres moyens y participent plus intensément. (p. 4)

Les raisons de pratiquer le sport

Gill D.L, Gross J.B, Huddleston S, (1983), in Durand M, (1987) "L'enfant et le sport", 4^{ed.}, PUF, Paris, 30-31

Nous avons recopié le tableau et trié les données par ordre des moyennes d'importances, et nous avons donné le rang comparé des garçons. Ainsi l'item "Je veux apprendre de nouveaux gestes" est classé au rang 3 par les filles et au rang 5 par les garçons.

Garçons			Filles			Rang comparé des garçons
Rang	Raisons	Moyenne	Moyenne	Raisons	Rang	
1	Je veux améliorer mes habiletés	1,06	1,09	Je veux améliorer mes habiletés	1	1
2	J'aime les épreuves	1,16	1,11	J'aime m'amuser	2	3
3	J'aime m'amuser	1,17	1,13	Je veux apprendre de nouveaux gestes	3	5
3	J'aime la compétition	1,17	1,15	J'aime la compétition	4	3
5	Je veux apprendre de nouveaux gestes	1,18	1,22	J'aime appartenir à une équipe	5	12
6	Je veux parvenir à un meilleur niveau	1,23	1,28	J'aime les épreuves	6	2
7	Je veux être physiquement bien	1,24	1,28	J'aime faire de l'exercice	6	16
8	J'aime faire ce en quoi j'excelle	1,31	1,30	Je veux rester en forme	8	10
9	J'aime l'action	1,32	1,30	J'aime les sensations fortes	8	11
10	Je veux rester en forme	1,36	1,30	J'aime le sport en groupe	8	15
11	J'aime les sensations fortes	1,37	1,31	J'aime l'action	11	9
12	J'aime appartenir à une équipe	1,39	1,31	J'aime l'esprit d'équipe	11	13
13	J'aime l'esprit d'équipe	1,40	1,38	J'aime rencontrer de nouveaux amis	13	17
13	J'aime gagner	1,40	1,40	Je veux être physiquement bien	14	7
15	J'aime le sport en groupe	1,42	1,45	Je veux parvenir à un meilleur niveau	15	6
16	J'aime faire de l'exercice	1,46	1,47	J'aime faire ce en quoi j'excelle	16	8
17	J'aime rencontrer de nouveaux amis	1,59	1,69	J'aime avoir une occupation	17	22
18	J'aime les récompenses	1,62	1,76	J'aime les entraîneurs et les éducateurs	18	20
19	J'aime me sentir important	1,67	1,89	J'aime utiliser les équipements	19	23
20	J'aime les entraîneurs et les éducateurs	1,71	1,90	J'aime me sentir important	20	19
21	Je veux obtenir un statut	1,72	1,90	J'aime les récompenses	20	18
22	J'aime avoir une occupation	1,81	1,93	J'aime gagner	22	13
23	J'aime utiliser les équipements	1,83	2,00	Je veux être avec des amis	23	24
24	Je veux être avec des amis	2,00	2,16	Je veux obtenir un statut	24	21
25	Je veux être célèbre et populaire	2,02	2,21	J'aime être hors de chez moi	25	26
26	J'aime être hors de chez moi	2,10	2,34	J'aime les voyages	26	29
27	Je veux me détendre	2,27	2,36	Je veux me détendre	27	27
27	C'est le désir de mes parents ou amis	2,27	2,45	Je veux dépenser mon énergie	28	30
29	J'aime les voyages	2,33	2,47	Je veux être célèbre et populaire	29	25
30	Je veux dépenser mon énergie	2,55	2,53	C'est le désir de mes parents ou amis	30	27

Nous avons mis en caractères gras les items communs à la deuxième enquête que nous avons réalisée.

Le questionnaire est distribué à 1100 membres d'un camp d'été ils sont âgés de 8 à 19 ans et s'adonnent à différents sports (BB, lutte, football américain, golf, base-ball, tennis, athlétisme, football, volley-ball, gymnastique). On peut donc les considérer comme des sportifs, bien que l'on ne soit pas renseigné sur l'intensité des pratiques. Quelques items restent ambivalents, "Je veux parvenir à un meilleur niveau", "J'aime les récompenses", s'agit-il de niveau technique ou compétitif ? En judo le niveau peut soit représenter par exemple la ceinture noire ou soit signifier le niveau de compétition atteint (sélections nationales ou internationales).

D'autres sont très précis et leurs classements très significatifs, ainsi l'item "Je veux améliorer mes habiletés" est classé en premier chez les garçons et les filles et l'item "J'aime gagner" est classé au 13^o rang chez les garçons, au 22^o chez les filles. Cependant les préférences pour les 10 premiers items classés sont différentes, le coefficient de corrélation des rangs de Spearman est $r' = -0,412$. Ce coefficient peut varier de -1 à $+1$, avec 10 paires à 5% d'erreurs pour être significative la valeur du coefficient devrait être : $r' \geq 0,65$.

Des facteurs de regroupement sont présentés :

Le facteur I correspond à un besoin d'accomplissement et à la recherche d'un statut, on lui associe les items :

gagner, devenir quelqu'un d'important, être célèbre, *aimer les récompenses, obtenir un statut, aimer la compétition, aimer les épreuves*

Le facteur II réunit les trois items orientés vers la pratique en groupe :

travail en groupe, esprit d'équipe, appartenance à une équipe

Le facteur III sature les items faisant référence à la forme physique :

Etre bien physiquement, être en forme

Le facteur IV sature les items ayant trait à la dépense d'énergie :

faire de l'exercice, dépenser de l'énergie, *aimer l'action, aimer faire ce en quoi j'excelle*

Le facteur V concerne les trois items liés à la situation sportive :

Utiliser des équipements, être en relation avec l'entraîneur, satisfaire la pression de la part des parents ou des amis

Le facteur VI renvoie au développement des habiletés motrices :

améliorer ses capacités, parvenir à un meilleur niveau, *apprendre de nouveaux gestes*

Le facteur VII sature les items évoquant les relations amicales :

se faire de nouveaux amis, être avec des amis

Le facteur VIII correspond à la recherche d'un amusement :

aimer les sensations fortes, s'amuser, *se détendre, avoir une occupation*

Nous avons rajouté des items en suivant les indications de l'auteur, pour les différencier nous les avons mis en italique, mais nous n'avons pas classé les items suivants :

être hors de chez soi, aimer les voyages

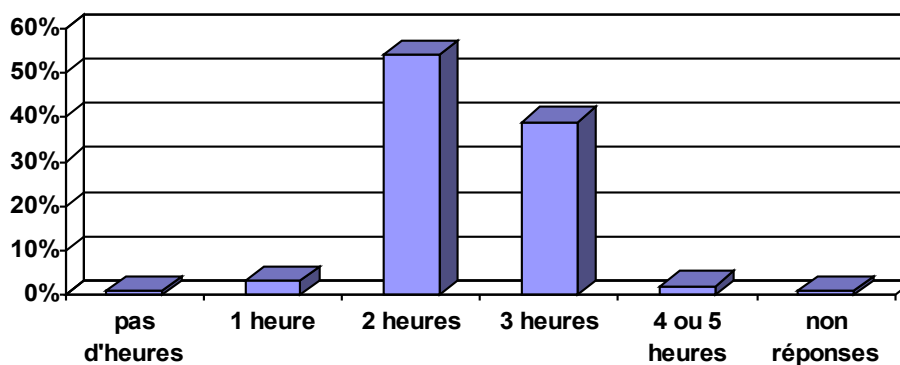
Attitudes et pratiques en Education Physique et Sportive

Note de travail du Ministère de l'Education Nationale, In Hébrard A, (1986), L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives, EP.S, Paris, 262-267

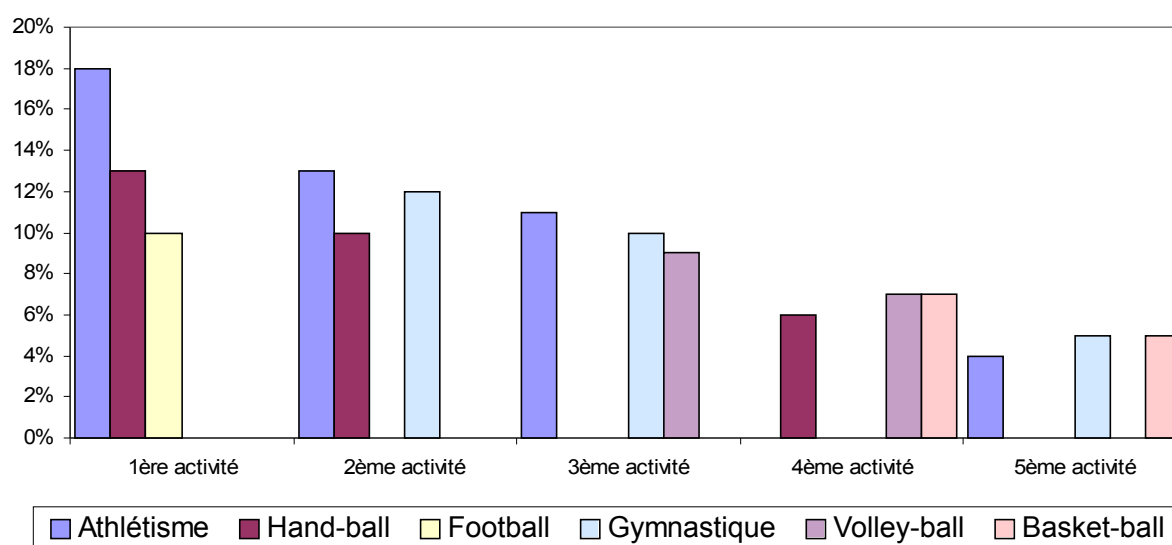
Le questionnaire a été distribué à 5026 élèves du second degré, répartis dans plus de 340 divisions au cours du second semestre de l'année scolaire 1984-1985.

Pratique de l'EPS:

Combien d'heures de cours d'EPS avez-vous par semaine dans votre classe ?



Indiquez avec précision les activités physiques que vous pratiquez le plus pendant les cours de votre établissement (dans l'ordre de vos pratiques)



Vos opinions sur les activités physiques et sportives :

A votre avis, à quoi sert l'EPS ?

A s'épanouir ou à se sentir bien dans son corps	A rester en bonne santé	A acquérir des techniques sportives pour vos loisirs futurs	A préparer un métier futur	A perdre du temps, à faire des efforts inutiles	A mieux connaître les autres	A se défouler
70%	76%	38%	13%	4%	23%	71%

Pensez-vous qu'en EPS les élèves doivent être notés ?

Oui : 66% - Non : 32% - Non réponses 2%

Etre noté uniquement sur vos performances (résultats)	Etre noté uniquement sur participation	A la fois sur vos performances et votre participation	Non réponses	Indécis
13%	12%	59%	15%	1%

Parmi ces trois propositions, choisissez celle qui vous convient :

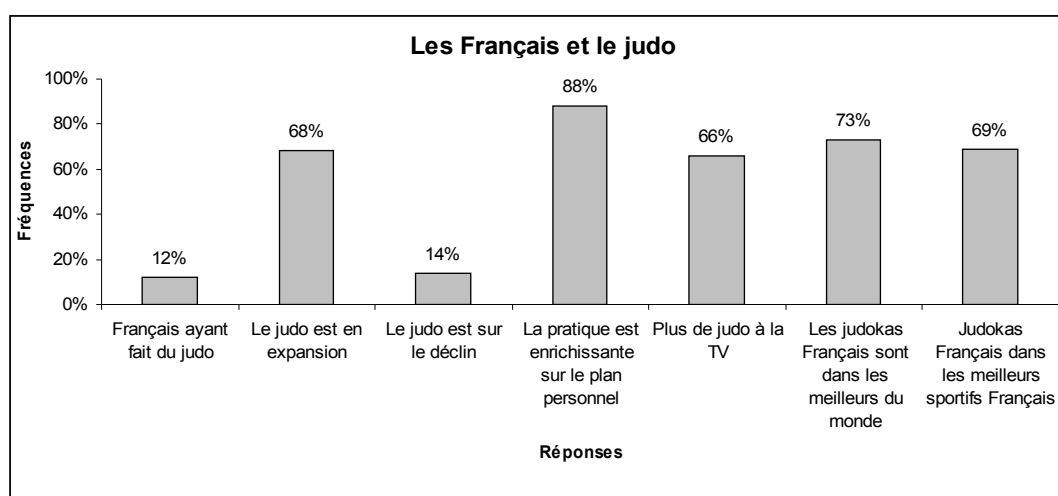
Je pratique l'activité sportive parce que c'est une compétition qui permet de réaliser une performance et d'affirmer mes capacités	Je pratique l'activité sportive pour le plaisir qu'elle me procure sans souci de classement et de performance	Je ne pratique aucun sport	Indécis	Non réponses
26%	59%	12%	1%	2%

Les Français et le judo

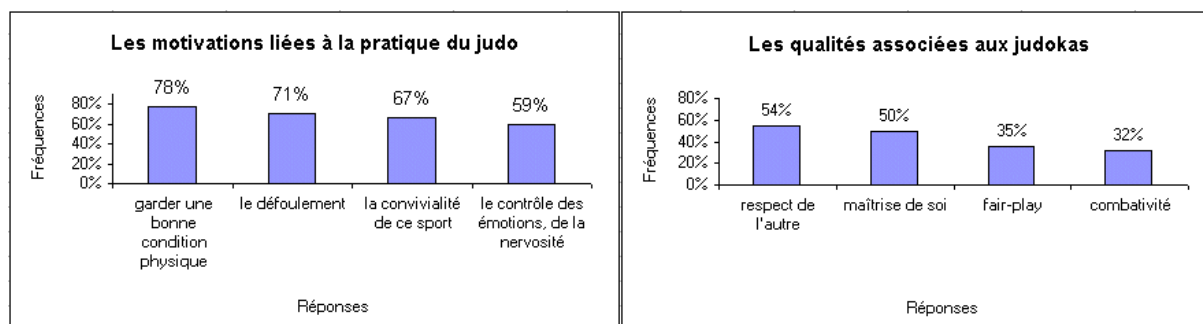
Sondage de l'Institut Louis Harris, (1996)

Un sondage sur l'image du judo (étude grand public) auprès d'un échantillon de 1006 personnes représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus (méthode des quotas) a été réalisé les 17 et 18 juin 1996, et au cours du mois de mai 1996 une étude auprès de 1015 licenciés de la Fédération Française de judo a été menée.

L'étude grand public montre différents pourcentages au sujet du judo chez les Français :



L'étude "licenciés" montre différents pourcentages au sujet du judo chez les Français :



Toutefois, dans l'étude sur les raisons de l'abandon du judo commanditée par la FFJ au laboratoire de sociologie de l'INSEP, les réponses ci-dessus obtenues auprès des licenciés sont données à 89% par des judokas ceintures marrons ou ceintures noires qui représentent 7% des licenciés (Louveau, 1997, p 30).

Le sport ? Une grande partie de plaisir

IFOP – L'équipe magazine, (1999)

C'est un sondage réalisé auprès d'un échantillon représentatif de 215 jeunes de 14 et 15 ans, selon la méthode des quotas après stratification par régions et catégories d'agglomération, interrogés en situation de face à face à la sortie des collèges. Sur 9 questions posées, nous en avons rapporté 7 qui interpellent nos travaux, et nous avons laissé de côté les deux dernières questions qui touchaient plus au côté professionnel et à l'évolution du sport.

1) Parmi les activités suivantes, lesquelles pratiquez-vous en dehors de l'école :	
Ecouter des CD ou des K7 audio préenregistrées :	99%
Regarder des K7 vidéos :	90%
Aller au cinéma :	90%
Faire du sport :	82%
Jouer avec des jeux vidéos :	79%
Faire du shopping :	74%
Lire :	62%

2) Quels sports pratiquez-vous en dehors de l'école ?	
Football :	29%
VTT :	18%
Natation :	16%
Tennis :	15%
Danse :	14%
Cyclisme :	12%
Basket-ball :	11%
Ski alpin :	5%
Judo :	5%

3) Parmi les sports que vous pratiquez en dehors de l'école, y en a-t-il au moins que vous faites...	
OUI	NON
...dans une association sportive ou dans un club où vous faites de la compétition	
49%	51%
...dans une association sportive ou dans un club, mais sans faire de la compétition	
23%	77%
...en prenant des cours individuels ou collectifs, mais sans faire de la compétition	
22%	78%
...seul ou avec des amis sans cours ni compétition	
71%	29%

4) Pourquoi faites-vous du sport hors de l'école ?	
Pour le plaisir, la détente :	76%
Pour m'éclater avec les copains :	64%
Pour être en bonne santé :	43%
Pour avoir un beau corps :	21%
Pour devenir un champion :	12%
Pour faire plaisir à mes parents :	5%

5) Qu'est ce que le sport vous apporte personnellement?	
L'esprit d'équipe	55%
La confiance en soi	44%
Le goût de l'effort	42%
L'esprit de compétition	41%
Le respect des autres	41%
La débrouillardise	27%
Le courage	25%
L'indépendance	24%
La discipline	23%

6) Dites-moi quel sport vous pratiquez à l'école	
Basket-ball :	72%
Athlétisme :	66%
Football :	65%
Volley-ball :	61%
Handball :	59%
Gymnastique :	41%
Tennis de table :	34%
Badminton :	23%
Natation :	20%
Rugby :	11%
Tennis :	9%
Base-ball :	8%

7) Pour chacune des phrases suivantes, vous direz si vous êtes :			
Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt pas d'accord	Pas d'accord du tout
Pour moi, les cours de sport, c'est un des meilleurs moments de la semaine			
51%	28%	11%	9%
Je trouve que les cours de sport sont ennuyeux			
8%	14%	19%	58%
Le sport à l'école, c'est un des rares moment où je peux rigoler			
33%	27%	13%	26%
Pour moi le sport à l'école, c'est une corvée			
5%	7%	17%	72%
Le sport à l'école m'a donné envie d'en faire dehors			
25%	25%	11%	39%

Les pratiques sont un peu en baisse -9% en 8 ans, mais +18% pour les cassettes et +29% pour les consoles vidéos. Ce qui ressort principalement c'est que seul ou avec des amis le jeune fait du sport pour le "fun", pour le plaisir.

L'esprit de compétition semble être rapporté à l'ambiance et à l'émotion qu'amènent les confrontations, c'est un point important choisi à 41%, mais complètement différent semble-t-il du désir d'être champion, point qui ne rencontre que 12% des suffrages.

LA France SPORTIVE

Ministère de la Jeunesse et des Sports, Bulletin de statistiques et d'études N°1 du 01/2001

"Le champ de l'enquête a été limité aux personnes âgées de 15 à 75 ans, mais a utilisé un concept large pour le terme "pratiques sportives". L'enquête a été menée en juillet 2000 auprès d'un échantillon de 6526 personnes représentatif de la population âgée de 15 à 75 ans. Elle vise essentiellement à estimer toutes les formes de pratique sportive, de la pratique institutionnelle (licencié en club sportif, dans d'autres structures) aux nouvelles pratiques (en famille, sport de rue, club privé, etc.), et à évaluer le taux de pratique par grande famille de disciplines. Chaque pratiquant a été interrogé en détail sur plusieurs activités pratiquées, trois au maximum. Le questionnaire porte sur les différentes modalités de pratique et les types d'adhésion." (p. 8).

... "Quelle que soit l'acceptation plus ou moins large retenue, le nombre de sportives est systématiquement inférieur à celui des sportifs, surtout s'il s'agit de compétition...

La pratique d'APS renvoie à des motivations plus qu'à des obligations. Ces préoccupations sont de deux ordres : d'un côté la recherche du bien-être et de l'autre l'affirmation des liens familiaux et sociaux. Dans 75% des cas, la santé et le besoin d'exercice sont à l'origine du choix des activités." (p. 2). Le plaisir provoqué par l'activité arrive en premier (89%). L'engagement sportif est significatif pour les pratiquants d'arts martiaux (judo, karaté, aikido, taekwondo), 58% pratiquent au moins une fois par semaine, 71% dans un club, 39% font de la compétition. Il faut semble-t-il moduler ce résultat en judo où les passages de grade sont des compétitions où il faut battre l'adversaire pour comptabiliser les points, mais le judoka fera quel qu'en soit leur résultat 5 combats le jour de cette compétition spécifique.

Il y a un classement différent pour les sports de combat (escrime, lutte, boxe française, boxe) : 33% pratiquent au moins une fois par semaine, 41% dans un club, 26% font de la compétition.

... Environ 8 millions de personnes, soit un peu moins du quart de celles qui déclarent pratiquer une APS, quelle que soit la fréquence de celle-ci, se livrent à des compétitions. (p. 6).

... A mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie sociale, la part des compétiteurs parmi les pratiquants sportifs s'accroît, et de façon encore plus nette pour les femmes que pour les hommes. (p. 6).

... Pour certaines activités, la pratique cesse plus ou moins brutalement après 24 ans : c'est le cas des sports de combat (82% de moins de 25 ans), du basket-ball (72%), handball (68%), patinage (68%) ou dans une moindre mesure de l'athlétisme et du tennis. D'autres se prolongent chez les jeunes adultes : c'est le cas du football (78% de moins de 35 ans), du rugby (80%), de la glisse (74%), des arts martiaux (75%), du roller (84%), du tennis de table (64%). (P. 7).

Cette enquête attire notre attention sur plusieurs points. Tout d'abord, le choix de l'activité est souvent lié au souhait d'améliorer sa santé mais le plaisir reste la principale motivation (89% des suffrages) et la compétition est une pratique qui concerne près de 25% des sportifs. Ensuite, une différenciation très nette apparaît entre les sports de combat et les arts martiaux, 75% des sportifs prolongent la pratique dans les arts martiaux (judo, karaté, aikido, taekwondo) entre 25 et 35 ans 82% des sportifs arrêtent la pratique dans les sports de combat (ils ne sont pas spécifiés, mais par déduction il ne peut s'agir que de l'escrime, des boxes et des luttes) avant 25 ans. Nous avançons une hypothèse à ce sujet, les premiers sont pratiquement les seuls à proposer en plus des buts de compétitions, d'améliorer ou approfondir les techniques et à proposer la matérialisation de ces buts d'habiletés à travers les grades ou "dan".

Synthèse des enquêtes des organismes indépendants :

On peut regrouper plusieurs items qui sont présents dans les enquêtes de façon à voir leur ancrage (important ++ vs moins important - -) dans les pratiques sportives :

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

Il faut lire : en 1976, l'enquête se fait plus sur le côté pratique des activités physiques et sportives (APS). Les items "s'éclater, se faire plaisir, désir personnel" sont des indicateurs fortement représentés.

Regroupement des items communs à ces six enquêtes en fonction de l'importance accordée

Nous avons marqué une colonne vide entre 1996 et 1999, pour situer le début de nos travaux.

Nous pouvons constater une grande continuité dans les résultats de ces différentes enquêtes.

Dans le discours des personnes interrogées depuis 25 ans on peut relever que les pratiquants recherchent avant tout le plaisir et le maintien en forme ou en bonne santé, et qu'ils ne recherchent pas pour la très grande majorité d'entre eux à être champion. Ces pratiques permettent aussi de se défouler et d'être ensemble, mais la pratique féminine reste toujours inférieure à la pratique masculine.

Conclusions partielles de la première partie :

Bien que présentes dans les programmes d'éducation physique depuis 1891, les activités physiques de combat ne sont guères enseignées de nos jours. Ce n'est que depuis 1975 que les formations au professorat d'EPS (CAPEPS) intègrent la danse, le rugby et le combat pour les filles et les garçons.

La pratique des sports de combat oscille en-dessous des 5% en milieu scolaire. Pourtant en collège, il y a 8 groupements d'activités et les enseignants doivent enseigner des APS appartenant à tous les groupes au moins une fois.

Une répartition "équilibrée" donnerait 12,5% de pratique aux activités physiques de combat. Les programmes de lycée préconisent une pratique élaborée des APS, celle-ci ne peut être effective que s'il y a un vécu dans l'activité. Peu pratiquées en collège les activités physiques de combat ont donc moins de possibilités pour être retenues par les professeurs de lycées. Les activités physiques de combat et les activités artistiques sont retenues par les enseignants pour le baccalauréat à un taux approchant les 3% pour chacun des 2 groupements (Cleuziou, 1999). Le rapport au corps sexué dans l'enseignement (les filles à la danse, les garçons au combat) semble poser autant de problème que la technique, ou la maîtrise du rapport de force dans les activités physiques de combat (Artus et al, 2000).

Nous pouvons faire un premier constat, les activités de combat sont toujours présentées comme éducatives, mais en éducation physique elles ne sont que très peu utilisées.

Les enseignants d'EPS semblent avoir été marqués d'une part par ces colonnes désespérément vides du combat et d'autre part par le côté technique de l'enseignement du judo en club avec la pédagogie du modèle et le vocabulaire japonais utilisé qui s'y rattache. Ce côté technique a occulté la structure globale du cours, les enseignants de judo ont toujours fait pratiquer les randoris à leurs élèves, ce qui est la situation aménagée la plus libre et la plus riche pour développer ou appliquer des apprentissages. Ces deux points ont, nous semble-t-il, entraîné

pour les professeurs d'EPS une méconnaissance des actions fédérales pour modifier l'enseignement du judo et une méconnaissance de l'activité judo. Lors de stages de formation professionnelle continuée des enseignants d'EPS dans l'académie d'Amiens en 2000/2001 nous avons été en contact avec une centaine de professeurs d'EPS. Un tiers environ connaît le mot randori, 2,5% c'est à dire ceux qui pratiquent ou ont pratiqué le judo, savent qu'il s'agit d'un combat sans enjeu et non du combat de compétition.

Les éléments apportés nous amènent à rejeter notre première hypothèse, les sports de combat font partie du patrimoine de l'humanité, ils sont parmi les plus anciens sports décrits par l'Homme. Les activités physiques de combat sont intégrées entièrement en EPS d'un point de vue du curriculum formel (Isambert, 1990), elles sont mentionnées régulièrement et pratiquement dans chacune des instructions officielles. La réalité est toute autre, l'étude des horaires consacrés à leur enseignement, le curriculum réel, montre que ces pratiques ne sont pas ou peu enseignées.

Il semblerait que le mot combat soit difficile à appréhender, il est pourtant toujours associé au terme éducatif, on parle de "boxe éducative", de maîtrise de son énergie, de contrôle de soi, de développer des habiletés techniques. Ce sont des éléments que l'on retrouve dans les enquêtes concernant les souhaits des adolescents au sujet des pratiques sportives.

L'avis des "acteurs" du judo, c'est à dire les enseignants, les pratiquants, les champions, les experts nous permettra de mieux comprendre leur point de vue.

Nous avons pris le parti de réaliser nos propres enquêtes et d'analyser le discours d'experts en judo, mais aussi d'analyser les discours des enseignants dans les résumés de leurs communications en congrès et dans les articles qu'ils produisent dans les revues pédagogiques et didactiques.

2^{ème} PARTIE – CADRE EXPÉRIMENTAL :

LE POINT DE VUE

DES ACTEURS PEDAGOGIQUES,

ENSEIGNANTS ET APPRENANTS

SUR LE COMBAT

Nous nous proposons donc de déterminer les choix collectifs de différentes populations à propos du judo, à partir d'un nombre important de données, pour voir où est située la notion de rapport de force dans une échelle de préférences. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle le rapport de force est trop rapidement mis en avant pour les débutants en EPS, et que c'est une des raisons qui freinent la pratique des activités physiques de combat en EPS. L'enquête par questionnaire nous a paru la façon la plus opportune pour relever, étudier et mesurer ces informations.

En ce qui concerne le judo, nous ne connaissons pas de sondages à ce sujet. Cependant plusieurs enquêtes sur différents domaines du sport ont déjà été réalisées par différents instituts et ce à la demande de différents organismes.

Nous présenterons ci-après les problèmes de détermination des préférences, les problèmes de scrutin pour retenir la méthode des comparaisons par paires de Condorcet pour relever ces préférences. Nous expliquerons ensuite comment traiter, analyser les données et nous indiquerons les limites de ce traitement, sans nous appesantir sur l'application logicielle que nous avons écrite pour traiter ces données. Pour permettre les comparaisons et justifier nos choix de populations, nous détaillerons la composition de notre panel, ainsi que la répartition des licenciés au sein de la Fédération Française de judo (FFJ).

La première enquête présentée nous a permis de valider tant notre mode d'investigation que l'application logicielle réalisée pour le traitement des données. Les résultats qualitatifs et méthodologiques ont permis quelques modifications et la poursuite du travail avec un deuxième questionnaire. La deuxième enquête sera d'abord présentée de façon globale, puis en procédant par tris nous présenterons et interpréterons les résultats afférents à chacun des tris. Nous complétons ce travail par une analyse des données en composantes principales.

Les conclusions partielles prendront en compte l'ensemble de ces interprétations.

CHAPITRE 1 :

LES CHOIX ET PREFERENCES DES ACTEURS

Méthodologie des enquêtes déterminant les choix et préférences

Nous avons opté pour un système de votes, celui des comparaisons par paires de Condorcet, pour le présenter, nous aborderons successivement les problèmes de scrutins, le recueil des données et le choix du nombre d'items, qui sont constitutifs du questionnaire. Celui-ci tient sur une feuille, et sa présentation nous permettra d'aborder les mécanismes de dépouillement. L'étude des limites de ce type d'enquête nous amènera ensuite aux procédés utilisés pour l'analyse des résultats. Pour mieux les situer, nous comparerons les répartitions du nombre de licenciés au sein de la FFJ et les différentes populations qui composent notre panel.

Les problèmes de scrutins

Notre objectif était de déterminer comment des groupes de personnes ordonnent leurs préférences dans un domaine donné, celui du judo. "Pour mesurer la valeur éthique de tout choix général, il faut bien compiler les préférences individuelles" (Blair et Pollak, 1999). Les systèmes de scrutin, qui permettent de dégager de tels choix, répondent-ils à cet objectif ?

Le vote par ordre de rang dans une liste permet un classement collectif de choix différents, mais comme l'ordre de chacun des choix dépend à la fois de son classement individuel et du classement des autres choix, nous n'avons donc pas retenu ce type de méthode.

Le scrutin majoritaire est simple, juste et égal pour tous, mais au-delà de deux options à classer, le paradoxe de Condorcet peut apparaître et empêcher la détermination de tout classement.

Si un collège de trois électeurs (E1, E2, E3) doit se prononcer sur trois options (O1, O2, O3)

<i>E1 choisit O1, O2, O3</i>	<i>O1 est placé 2 fois avant O2</i>	<i>Le résultat est cyclique, l'ordre des choix ne peut pas être déterminé.</i>
<i>E2 choisit O2, O3, O1</i>	<i>O2 est placé deux fois avant O3</i>	
<i>E3 choisit O3, O1, O2</i>	<i>O3 est placé deux fois avant O1</i>	

Ces cycles (résultats incohérents) sont-ils produits par l'application de la règle de la majorité (ou de règles apparentées), ou d'une quelconque méthode de scrutin ?

Le problème (obtenir un classement collectif de choix différents) est assimilable à celui de la constitution d'un ensemble de règles qui permet, en classant chaque choix (préféré, inférieur ou indifférent) par rapport aux autres, d'établir un classement général.

Blair et Pollak (1999) expliquent les difficultés de la logique du choix collectif. Ils rappellent comment Kenneth Arrow limita la constitution de ces ensembles par cinq axiomes.

- La portée universelle : toutes les configurations possibles de préférences des électeurs doivent pouvoir être traitées.
- L'unanimité : si chaque individu préfère le choix "A" au choix "B", le classement collectif doit placer "A" au-dessus de "B".
- L'indépendance de la détermination par paire : le classement de n'importe quelle paire de choix ne doit dépendre que des classements individuels des choix de la paire considérée et de celle-là seulement.
- La complétude : pour toute paire de choix "A" et "B", "A" doit être préféré à "B" ou "B" doit être préféré à "A" ou les deux au quel cas "A" est indifférent à "B".
- La transitivité de la préférence collective faible : transitivité faible, si le choix "A" est préféré ou égal au choix "B" et le choix "B" est préféré ou égal au choix "C", alors le choix "A" est préféré ou égal au choix "C". Transitivité forte, si le choix "A" est préféré au choix "B" et le choix "B" est préféré au choix "C", alors le choix "A" est préféré au choix "C".

Mais seule une dictature permet l'application de ces cinq axiomes en même temps. Arrow ajouta une sixième condition, l'absence de dictature et démontra ensuite qu'il était impossible d'appliquer en même temps les six conditions.

Blair et Pollak indiquent bien que pour tenter "d'échapper" à la dictature, plusieurs actions sont possibles.

L'axiome de la portée universelle peut être trop restrictif (type de classement non plausible, configurations de préférences improbables). On peut atténuer cette contrainte en utilisant la règle de la majorité et en recherchant des restrictions qui excluent les paires entraînant des cycles dans les choix collectifs. Toutefois on peut admettre ces restrictions si elles sont acceptables dans le cadre d'une théorie de la formation ou de la structuration des préférences.

L'unicité du critère de choix, permettrait d'utiliser la règle de la majorité, mais les groupes de personnes classent leurs préférences en utilisant de nombreux critères.

L'axiome de l'unanimité reste une exigence indispensable si l'on veut établir les choix collectifs à partir des préférences individuelles.

L'indépendance de la détermination par paire permet une efficacité sans imposer des collectes immenses d'informations sur les préférences.

Ces deux auteurs précisent toujours comment l'économiste Amartya Sen a montré qu'en abandonnant la transitivité de la préférence collective faible au profit de la transitivité collective forte, on évitait la dictature finale. Cependant cette solution ne permet pas de trancher chaque fois que deux individus ou deux groupes établissent des classements de leurs préférences strictement opposés.

Le recueil des données

Les questionnaires ouverts restaient trop longs à remplir pour que nous puissions nous présenter au début d'un cours ou d'un entraînement et que les responsables acceptent de nous consacrer le temps nécessaire à leur remplissage. Les questionnaires fermés risquaient d'induire les réponses cherchées. La méthode des comparaisons par paire se situe entre les deux et présente les avantages suivants :

- Rapidité d'action sur le terrain pour présenter, faire remplir et collecter les questionnaires. Ceci est bien entendu fonction du nombre d'items que l'on propose.
- Placé devant une importante liste de questions directes, présentées sous forme de choix binaires structurés et mélangés, sous pression temporelle, la personne consultée est amenée à indiquer ses préférences sans avoir une complète maîtrise logique du questionnaire.
- Le questionnaire comporte une part de logique qui pouvait motiver le questionné, tout en étant formulé en termes simples, accessibles aux adolescents.
- Cette méthode, au plan théorique et en travaux pratiques, fait partie des contenus de cours à la Faculté des Sciences du Sport d'Amiens. L'enseignant responsable a pu nous initier à cette méthode et nous avons pu en construire un contenu d'enseignement en cours d'informatique.
- Peu utilisée, nous avons vu là un moyen de compléter les autres enquêtes par un recueil de données organisé de manière différente.
- Nous n'avions pas connaissance de l'existence d'un traitement informatisé pour analyser les données et ce côté logique laissait envisager la mise au point d'un tel traitement.
- La répartition des items et l'évolution de cette répartition, suivant les populations interrogées, nous intéressait plus que la détermination du choix N°1. Nous avons utilisé ce système de vote plus pour voir l'ordre des choix que pour déterminer un premier, un élu.

Choix du nombre d'items

Des items sont proposés et appariés. Les combinaisons obtenues sont fonction du nombre d'items initial. Deux items donneront une paire, trois items donneront trois paires. Le nombre

peut être calculé de la même façon que l'on calcule le nombre de confrontations dans un tournoi où les équipes (ou les joueurs) se rencontrent en formule de "poule" : $N(N-1) / 2$

- 5 items entraîneront 10 comparaisons
- 6 items entraîneront 15 comparaisons
- 7 items entraîneront 21 comparaisons
- 8 items entraîneront 28 comparaisons

Le temps et le nombre de combinaisons vont organiser notre questionnaire :

5 minutes de présentation, 30 secondes de réflexion maximum par comparaison. Avec 5 items il faut 10 minutes pour remplir le questionnaire, avec 8 items il faut 19 minutes.

La contrainte du temps passé pour remplir un questionnaire limiterait nos investigations. Pour questionner les différents acteurs du judo en grand nombre, il fallait être précis et rapide et traiter les facteurs intrinsèques à l'activité. Avant une compétition, un entraînement ou au début d'un cours, au cours d'un stage, il n'est pas facile de consacrer 30 à 40 minutes (ou plus) pour remplir une ou plusieurs feuilles. Il fallait un document facile à distribuer et à récupérer, dont l'explication, le remplissage et le ramassage puisse se faire en 15 minutes.

Si nous voulons respecter la limite de 15 minutes, le questionnaire contiendra moins de 8 items. Avec 5 items (10 comparaisons) le questionné peut retrouver le système de classement d'une liste d'items, pour éviter ce problème, le questionnaire devra comprendre 6 ou 7 items.

Afin de présenter davantage d'items aux questionnés et avoir un nombre plus important de combinaisons à proposer, et ainsi amener une petite remise en question et donc concentration, nous avons construit un questionnaire avec 7 items.

Le questionnaire distribué

Il comprend quelques lignes explicatives suivies des items et leur mise en comparaison. Ils sont ordonnés en 4 tableaux de la façon suivante :

Pour toi, le judo c'est plutôt :

Apprendre à se défendre	Gagner des combats
Apprendre à respecter l'autre	Gagner des médailles
Etre en forme	Passer des ceintures
Passer des ceintures	Apprendre des techniques, se perfectionner
Gagner des combats	Gagner des médailles

Matrice 1

Gagner des combats	Apprendre des techniques, se perfectionner
Apprendre à se défendre	Gagner des médailles
Etre en forme	Apprendre à se défendre
Apprendre des techniques, se perfectionner	Etre en forme
Etre en forme	Apprendre à respecter l'autre

Matrice 3

Apprendre des techniques, se perfectionner	Apprendre à se défendre
Passer des ceintures	Apprendre à respecter l'autre
Gagner des médailles	Apprendre des techniques, se perfectionner
Apprendre à respecter l'autre	Apprendre des techniques, se perfectionner
Passer des ceintures	Gagner des combats

Matrice 2

Gagner des médailles	Passer des ceintures
Apprendre à respecter l'autre	Gagner des combats
Gagner des combats	Etre en forme
Apprendre à se défendre	Passer des ceintures
Apprendre à se défendre	Apprendre à respecter l'autre
Etre en forme	Gagner des médailles

Matrice 4

Ces tableaux sont suivis des demandes de renseignements classiques, date, lieu, âge, sexe, et s'il y a lieu des précisions sur la pratique et le niveau dans les sports de combat ou arts martiaux.

Dépouillement

La combinaison de 7 items opposés un à un permet d'obtenir 21 comparaisons. Cette liste de 21 comparaisons est mélangée de façon aléatoire et l'utilisateur choisit, pour chaque comparaison par paire, un des deux items. L'exemple ci-dessous montre la répartition aléatoire des choix, l'item choisi est souligné :

<u>* item 1</u>	<u>* item 2</u>	<u>item 3</u>	item 5	<u>item 6</u>	item 3	item 1	<u>item 3</u>
<u>item 3</u>	item 4	<u>item 6</u>	item 4	<u>item 4</u>	item 2	item 7	<u>item 2</u>
item 5	<u>item 1</u>	<u>item 4</u>	item 7	<u>item 6</u>	item 2	<u>item 1</u>	item 4
item 1	<u>item 6</u>	<u>item 3</u>	item 2	item 5	<u>item 4</u>	<u>item 1</u>	item 7
item 7	<u>item 3</u>	item 5	<u>item 6</u>	item 5	<u>item 7</u>	<u>item 6</u>	item 7
<i>Matrice 1</i>		<i>Matrice 2</i>		<i>Matrice 3</i>		<i>Matrice 4</i>	

* Il faut lire : dans la comparaison Item1 – Item2, l'item1 a été préféré à l'item2

Exemple de questionnaire

Pour dépouiller l'ensemble des questionnaires, on reporte pour chaque enquête, les choix dans un premier tableau, en notant pour chaque item horizontalement la valeur 1 s'il a été choisi et la valeur 0 dans le cas contraire. On ajoute dans les cases les valeurs obtenues dans l'enquête suivante. Dans le tableau ci-dessous nous donnons, en exemple fictif, des résultats pour un collège de 17 questionnés.

Items	* Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7
Item 1		1	4	7	4	4	5
Item 2	16		11	12	13	12	10
Item 3	13	6		12	14	11	6
Item 4	10	5	5		8	6	0
* Item 5	* 13	4	3	9		7	3
Item 6	13	5	6	11	10		4
Item 7	12	7	11	17	14	13	

* Il faut lire : Dans les comparaisons Item5 – Item1, l'Item5 a été préféré 13 fois à l'Item1

Résultats d'un collège de 17 questionnés

On dresse ensuite le tableau des majorités. Si la somme de chaque case du premier tableau est égale ou supérieure à la majorité du groupe on reporte la valeur 1 pour cette case dans un deuxième tableau. L'ordre des préférences des enquêtés s'obtient en faisant la somme de chacune des lignes du tableau ci-après, puis en calculant le rang. L'absence d'égalité dans ces scores obtenus, pour le groupe, est signe de cohérence dans les préférences.

C'est ce que nous obtenons ici :

Items	* Item	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Somm	Rang
Item 1								0	7 ^{ème}
Item 2	1		1	1	1	1	1	6	1 ^{er}
Item 3	1			1	1	1		4	3 ^{ème}
Item 4	1							1	6 ^{ème}
* Item 5	* 1			1				2	5 ^{ème}
Item 6	1			1	1			3	4 ^{ème}
Item 7	1		1	1	1	1		5	2 ^{ème}

* Il faut lire : Dans les comparaisons Item5 – Item1, l'Item5 ayant été préféré à la majorité à l'Item1, on marque 1

Cet item ayant été préféré majoritairement ainsi deux fois, se retrouve classé en 5^{ème} rang.

Ordre Condorcet des préférences, obtenu avec la règle de la majorité

Toutefois l'absence d'incohérence dans le groupe ne signifie pas l'absence d'incohérence au niveau individuel. Il s'agit alors de compter pour chacun des questionnaires le nombre de fois où une suite de trois choix n'est pas transitive. Par exemple :

Item1 préféré à Item2; Item2 préféré à Item3 et Item3 préféré à Item1.

Les résultats obtenus devront indiquer le nombre d'incohérence pour chacun des électeurs.

Avec 7 items, le nombre total de combinaison à trois choix est :

$$= \text{Nbitem} * (\text{Nbitem} - 1) * (\text{Nbitem} - 2) / 3!, \text{ soit } 35$$

le nombre maximal de choix intransitifs est :

$$= 35 - \text{somme} * (\text{rang1} * (\text{rang1} - 1) + \text{rang2} * (\text{rang2} - 1) + \dots + \text{rang7} * (\text{rang7} - 1)) / 2, \text{ soit } 14$$

le nombre de choix intransitifs dû au hasard (2 sens possibles (item1>item2 ou item2>item1)

et trois choix, entraînent 8 combinaisons dont 2 sont intransitives). Le hasard est donc de 1/4 :

$$= 35 / 4, \text{ soit } 8,75, \text{ (arrondi à } 9).$$

Limites

Comme tous les systèmes de vote, cette méthode ne peut être à la fois rationnelle, décisive et égale pour tous. Le nombre d'items important peut augmenter le nombre de paradoxes pour une personne, mais diminue le nombre de paradoxes pour le groupe. Cependant :

- En limitant le nombre d'items à 7, toutes leurs combinaisons ont pu être proposées.
- Les paires ont été proposées en tableau après tirage aléatoire de leur ordre et de leur position dans le tableau. Ceci nous a permis de respecter l'indépendance de la détermination par paire.
- Puisque l'ordonnancement des choix nous intéressait davantage que la détermination du premier, que nous n'avions qu'un seul "tour" de consultation, et nous avons opté pour la transitivité forte. Les questionnés devaient utiliser pour chaque choix un comparateur "préfère à".
- La majorité simple est un critère simple d'élection, la règle des 4/5^{ème} (Blair et Pollack, 1999) peut aussi être utilisée, elle apporte un intérêt dans la mesure où les cycles intransitifs ne peuvent apparaître dans ce cas et dégage les premiers items choisis. En appliquant une règle du 1/5^{ème} nous dégagerons, à l'inverse, les items sélectionnés en dernier. La répartition sera plus apparente en dégageant les extrêmes.

Items	* Item	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Somm	Rang
Item 1								0	7 ^{ème}
Item 2	1		1	1	1	1	1	6	1 ^{er}
* Item 3	* 1			1	1	1		4	
Item 4	1							1	6 ^{ème}
Item 5	1			1				2	
Item 6	1			1	1			3	
Item 7	1		1	1	1	1		5	2 ^{ème}

* Il faut lire: Dans les comparaisons Item3 – Item1, l'Item3 ayant été préféré à la majorité à l'Item1, on marque 1.

Ordre des préférences, obtenu avec les règles 4/5^{ème} et 1/5^{ème}

La règle des 4/5^{ème} impose d'obtenir pour 7 items, c'est à dire 6 choix, ($6 \times 4/5 = 4,8$) un score de 5, celle des 1/5^{ème} ($6 \times 1/5 = 1,2$) un score de 1. Le score de l'item3 est de 4, cet item n'est donc pas classé.

- Nous chercherons à voir si pour chaque paire d'items comparés, les différences sont bien significatives. La majorité peut nous permettre de retenir un choix, mais ne nous dit pas si le choix est significativement différent. C'est pourquoi, pour chaque

comparaison par paire d'items, nous ferons un test usuel de proportion en considérant les votes obtenus comme deux échantillons de Bernoulli. La condition de validité du test est de 10 réponses, ce qui limitera nos analyses à des sous-groupes composés d'au moins 10 personnes. Le test sera considéré significatif au risque de 5%.

Items	* Item	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Somm	Rang
Item 1								0	6 ^{ème}
Item 2	1			1	1	1		4	1 ^{er}
Item 3	1			1	1			3	3 ^{ème}
Item 4								0	6 ^{ème}
* Item 5	* 1							1	4 ^{ème}
Item 6	1							1	4 ^{ème}
Item 7	1			1	1	1		4	1 ^{er}

* Il faut lire : Dans les comparaisons Item5 – Item1, l'Item5 ayant été préféré (13 vs 4) de manière significativement différente à l'Item1, on marque 1. Le score de l'item5 est de 1, il est classé en 4^{ème} position.

Ordre des préférences, obtenu si les choix pour 2 items sont significativement différents

- Nous avons remplacé le décodage manuel, long et source d'erreurs, par un traitement informatisé des données.

Analyses des résultats

Chacun des groupes est étudié avec une analyse faite :

- à la règle de la majorité (ordre Condorcet).
- à la règle des 1/5^{ème} et 4/5^{ème}
- si les choix pour 2 items sont significativement différents.

Nous aurons donc :

- une matrice des voix obtenues et une matrice des votes à la majorité simple
- un graphique permettant de visualiser les incohérences au niveau du groupe
- le nombre des choix intransitifs pour le groupe
- le pourcentage des choix intransitifs ≤ 3 , ce qui matérialise une cohérence des choix

- le pourcentage des choix intransitifs ≥ 9 . ce qui matérialise soit la non compréhension de la méthode du questionnaire, soit son remplissage au hasard.

- un graphique permettant de visualiser l'ordre du groupe comparé au groupe des experts
- une matrice des votes à la règle des 1/5^{ème} et 4/5^{ème}
- une matrice des votes significativement différents

Les différentes étapes méthodologiques étant décrites, nous pouvons préciser la composition de notre panel. Nous avons interrogé des enseignants de judo, des professeurs d'EPS, des étudiants, des athlètes de haut-niveau, des athlètes s'entraînant dans le pôle espoir régional de Picardie à Amiens, des élèves de clubs et d'établissements scolaires. Ces différentes populations sont très diverses, voyons la composition de la Fédération Française de Judo du point de vue de ses adhérents.

Répartition des licences au sein de la FFJ et composition de notre panel

En prenant comme sources d'information la revue dojo info 17 mars 1999 et le site internet de la FFJ (<http://www.ffjudo.com>), l'ensemble des licenciés de la fédération Française de judo est réparti en 1999 en trois tranches d'âges:

- les moins de 11 ans : 310 000 dont 64 000 filles (21%) et 246 000 garçons (79%), la population de 4 à 9 ans est de 127 000 licenciés
- les 12 à 29 ans : 180 000 dont 42 000 filles (23%) et 138 000 garçons (77%)
- les 30 ans et plus : 63 000 dont 15 000 filles (24%) et 48 000 garçons (76%)

Des caractéristiques sont à préciser, les filles toutes catégories d'âge confondues représentent 23,66% et les ceintures noires femmes et hommes représentent 7,1% de l'ensemble. Ces ceintures noires sont réparties, toutes catégories d'âge confondues, en 15% de femmes et 85% d'hommes.

Il y a près de 10 000 éducateurs sportifs diplômés d'état et près de 1 500 athlètes s'entraînent quotidiennement dans des structures de haut-niveau, 200 à l'Institut National du Sport et de l'éducation physique (INSEP), 1 300 dans les structures décentralisées. Un fait important à souligner, 20 % des licenciés s'inscrivent régulièrement dans les compétitions officielles.

Tableau des répartitions des licenciés par tranche d'âge :

	Pourcentage	Femmes	Hommes	Total F+H
4 / 5 ans	23,0%	21%	79%	100%
6 / 7 ans				
8 / 9 ans				
10 / 11 ans	33,0%	23%	77%	100%
12 / 29 ans	32,5%			
30 ans et plus	11,5%			
Total	100%			

Nous avons interrogé des judokas dès la tranche des 10/11 ans dans les clubs ou avant certaines compétitions. Dans ces dernières, les répartitions hommes/femmes ne sont plus les mêmes que celles des clubs, il en est de même dans les pôles régionaux d'entraînement.

	Pourcentage	Femmes	Hommes	Total F+H
10 / 11 ans : 88 judokas en club (11,05 ans $\pm$ 1,62)	23%	28%	72%	100%
13 / 14 ans : 141 minimes (13,5 ans $\pm$ 0,5)	37%	28%	72%	100%
15 / 16 ans : 78 judokas en UNSS (14,86 ans $\pm$ 1,60)	20%	38%	62%	100%
Compétiteurs 17 / 18 ans : 46 judokas pôle espoir (17,04 ans $\pm$ 1,26)	12%	35%	65%	100%
Compétiteurs 20 ans et plus : 31 judokas pôle France (23,77 ans $\pm$ 3,25)	8%	42%	58%	100%
Total	100%			

La population des professeurs de judo correspond aux répartitions en ceintures noires.

	Femmes	Hommes	Total F+H
106 professeurs de judo (43,16 ans $\pm$ 12,57; 4,32 dan $\pm$ 1,15)	15%	85%	100%

Notre panel représente donc une population plus âgée que celle des clubs et pour laquelle les réponses féminines seront en proportion plus importante surtout à partir de la catégorie des minimes (13/14 ans).

Toutefois il n'était pas dans notre intention de donner une "image" des licenciés de la FFJ, de constituer un échantillon représentatif des licenciés de la FFJ. Nous avons cherché à déterminer les choix et préférences de différentes catégories de personnes concernées par l'enseignement et/ou la pratique du judo, puis nous avons comparé ces résultats. Il nous importait surtout d'avoir un nombre suffisant de questionnaires pour chaque population.

Les enquêtes réalisées

Deux enquêtes ont été réalisées. La première a servi à tester la faisabilité de la méthode des comparaisons par paires et à réaliser la première application logicielle pour recueillir et traiter les données. Dans ces deux enquêtes nous avons interrogé des judokas et non-judokas, 1188 questionnaires ont pu être dépouillés, 95 ont été écartés car ils étaient incomplets.

La première enquête repose sur 225 questionnaires présentés à des d'étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), de la Faculté des Sciences du Sport d'Amiens. Ils nous ont permis de constater, tant dans le passage du questionnaire que dans son dépouillement que nous pourrions en collecter un nombre important sans causer de trouble ou de désagrément au déroulement des cours auxquels ils participaient. Nous avons écarté 24 questionnaires pour des raisons d'homogénéité et de comparaisons de sous-groupes.

Dans la première enquête nous avons questionné des spécialistes de judo et des étudiants :

21	Educateurs sportifs, diplômés d'état, enseignant le judo de Picardie. 2 femmes, 19 hommes, moyenne d'âge 38,6 ans ($\pm 8,53$), grade moyen 4,4 dan ($\pm 1,34$)
100	Etudiants en première année (STAPS), avant et après leur formation de 16 heures de combat. 87 non spécialistes (35 femmes, 52 hommes), et 13 spécialistes (3 femmes, 10 hommes), moyenne d'âge 19,57 ans ($\pm 2,07$)

La mise au point du premier questionnaire et du premier traitement informatisé des données s'est effectuée au cours de l'année 1996/1997. Les résultats obtenus ont servi aussi de validation méthodologique et nous ont amené en 1997/1998 à affiner l'application informatique d'une part et mettre au point la deuxième enquête d'autre part. Nous avons pu relever les données de cette deuxième enquête d'octobre 1998 à janvier 2000.

La deuxième enquête repose sur 963 questionnaires. Nous avons écarté 31 questionnaires pour des raisons d'homogénéité et de comparaisons de sous-groupes.

Pour déterminer ces choix et préférences au sujet du judo, nous avons questionné 179 enseignants, 162 étudiants, 384 judokas et 238 élèves de sixième :

les judokas se répartissaient ainsi :

106	Diplômés d'état en judo, de toute la France, qui enseignent depuis 28,51 ans ($\pm 8,05$) 17 femmes, 89 hommes, moyenne d'âge 43,16 ans ($\pm 12,57$), grade moyen 4,32 dan ($\pm 1,15$)
31	Athlètes de haut-niveau s'entraînant à l'INSEP (Institut National du Sport et de l'Education Physique) 13 femmes, 18 hommes, moyenne d'âge 23,77 ans ($\pm 3,25$), grade moyen 2,4 dan ($\pm 1,28$)
46	Judokas s'entraînant dans une structure décentralisée, le pôle espoir judo de Picardie 16 femmes, 30 hommes, moyenne d'âge 17,04 ans ($\pm 1,26$)
141	Jeunes judokas minimes, avant une compétition en Picardie 31 femmes, 110 hommes, moyenne d'âge 13,48 ans ($\pm 0,50$)
78	Judokas avant une compétition scolaire en Picardie 30 femmes, 40 hommes, moyenne d'âge 14,86 ans ($\pm 1,60$)
88	Jeunes judokas dans des clubs de la région de Picardie 25 femmes, 63 garçons, moyenne d'âge 11,05 ans ($\pm 1,62$)

les non judokas se répartissaient ainsi :

73	Professeurs d'éducation physique et sportive formés dans toute la France 30 femmes, 43 hommes, moyenne d'âge 29,32 ans ($\pm 8,60$)
238	Elèves de collège, en sixième, moyenne d'âge 11 ans 125 femmes, 113 hommes, moyenne d'âge 11,37 ans ($\pm 0,66$)
101	Etudiants en première année (STAPS) avant leur formation de 16 heures de combat. dont 30 femmes, 62 hommes, moyenne d'âge 19,45 ans ($\pm 2,06$) non spécialiste SCAM
61	Etudiants en lettres, dont 37 en première année 29 femmes, 8 hommes, moyenne d'âge 18,19 ans ($\pm 3,13$), non spécialiste SCAM

SCAM : Sport de Combat et Arts Martiaux

La période de distribution de la deuxième enquête est relativement longue (octobre 1998 à janvier 2000). Nous l'expliquons par la nécessité d'aller enquêter auprès de nouveaux groupes pour infirmer ou confirmer les résultats obtenus.

La première enquête a été orientée sur ces thèmes du judo "faire contre et/ou avec", en utilisant 7 items. Nous avons donc utilisé les items suivants, intrinsèques à l'activité :

Pour vous, le judo c'est faire :

AVEC L'AUTRE - EN HARMONIE - AVEC ÉQUILIBRE - EN MESURE

MALGRÉ L'AUTRE - CONTRE ET AVEC L'AUTRE - CONTRE L'AUTRE

Le choix de ces items est issu de notre expérience en judo. Celle-ci s'est construite autour de pratiques de différents types, puisqu'elle s'est effectuée en tant qu'athlète, enseignant, arbitre et jury, spectateur. Elle est somme toute très classique, à savoir des entraînements, des stages, des compétitions, des passage de grades.

Le judo se pratique presque essentiellement à deux; à l'entraînement c'est souvent avec l'autre (avec les autres) en compétition c'est contre l'autre, à chaque tour de compétition. En katas (enchaînements codifiés de techniques) c'est toujours avec l'autre. En arbitrant, c'est avec d'autres arbitres, avec des combattants. En enseignant, c'est parfois avec d'autres enseignants mais toujours avec des apprenants.

Si nous voulons détailler, le réellement contre ne s'effectue que pendant les combats de compétition, quelques heures par an. Un combat de 5 minutes dure effectivement environ 7 minutes (Guisseppi 1995; Castarlenas et Planas 1997). Si nous comptons 6 combats sur une compétition à raison de 10 compétitions par an, cela fait environ 7 heures par an. Pour une période d'une dizaine d'années de compétition, cela fait 70 heures de pratique "contre".

Une pratique annuelle, à raisons de deux entraînements de 1h30 chacun par semaine, représente environ 100 heures de pratique "avec" diverses. Avec un entraînement journalier et les stages toute l'année, nous pouvons compter 5 fois plus soit 500 heures. Pour une période de dix ans d'entraînement, cela ferait 70 heures "contre" pour 5000 heures de pratiques "avec" diverses, soit 1,4% de pratique "contre".

"Faire contre et/ou avec", les résultats globaux :

Nous avons questionné 21 professeurs de judo et 100 étudiants STAPS en première année, avant qu'ils ne suivent leur cycle de combat (8 séances de 2 heures) et après leur cycle. 13 pratiquaient des sports de combat (karaté, aikido, kick-boxing, judo), étaient de niveaux différents (ceinture verte à noire), et nous ne les avons pas comptabilisés. Nous n'avons pris en compte que le classement des 87 autres étudiants.

Classement des items pour trois populations questionnées :

195	21			87			87		
Personnes interrogées	* Professeurs de judo			Etudiants STAPS D1 Avant cycle			Etudiants STAPS D1 Après cycle		
Résultats	OrC	4/5	Disi.	OrC	4/5	Disi.	OrC	4/5	Disi.
Items									
Avec l'autre	2	2	1	4		4	3		2
En harmonie	4		4	4		4	4		4
Avec équilibre	3		3	2		2	2	2	3
En mesure	5		5	6		4	5		5
Malgré l'autre	7	7	5	7	7	7	7	7	7
* Contre et avec l'autre	* 1	1	1	1	1	1	1	1	1
Contre l'autre	6	6	5	2		2	6	6	5
CI pour le groupe	0			2			0		
% CI ≤ 3	81%			38%			59%		
% CI ≥ 9	9,5%			21%			14%		
validité (p=)			5%			5%			5%
Age	38,6 ans (± 8,53)			19,57 ans (± 2,07)					
Grade	4,4 dan (± 1,34)								

* Il faut lire : pour les professeurs de judo, à la majorité l'item Contre et avec l'autre est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème}

Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p=5% entre les votes.

CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Interprétation des résultats :

Chez les judokas experts, l'ordre Condorcet obtenu est sans incohérence. Les items sont bien compris par les spécialistes :

- un ordre logique est déterminé
- 81,5% de réponses avec 3 choix intransitifs au plus.
- la règle des 4/5 permet de bien visualiser les répartitions des choix.
- On retrouve aux 2 premiers et 2 derniers rangs, les mêmes choix quel que soit le mode de classement.

La pratique "contre et avec l'autre", et "avec l'autre" est nettement mise en avant par rapport à une pratique "contre l'autre", ou "malgré l'autre".

Les étudiants en première année STAPS, non spécialistes de sports de combat, avant le cycle, montrent une certaine hésitation.

- Il n'y a pas d'ordre logique
- Les premier et dernier choix sont les mêmes que les experts, et restent les mêmes quel que soit le mode de classement.

Après le cycle, d'une durée de huit séances de deux heures de pratique, les choix ont changé :

- Il y a un ordre logique
- Le taux de réponses individuelles logiques (≤ 3) a augmenté (de 38% à 59%).
- Le taux de réponses individuelles intransitives (≥ 9) a diminué (de 21% à 14%).
- Leur premier et dernier choix n'ont pas changé
- Les notions faire "avec équilibre" et faire "avec l'autre" sont placées en deuxième ou troisième position, la notion faire "contre l'autre" est placée en avant dernière position.
- Le coefficient de corrélation des rangs de Spearman n'est pas significatif 0,61. Au risque de 5% pour 7 valeurs, il devrait être de 0,79.

Les choix des experts montrent que le judo se pratique "contre et avec l'autre", "avec l'autre". Nous n'avons pas pu nous entretenir individuellement avec tous les experts, mais les quelques commentaires confortent des positions claires. Le "contre et avec l'autre" est bien compris comme le fait de demander aux pratiquants d'accepter les règles de l'activité pour la pratiquer, tant à l'entraînement que dans le cadre de la compétition. Les choix "contre l'autre" et "malgré l'autre", plus exclusifs d'une pratique de compétition sont placés respectivement en avant-dernière position et dernière position.

Les étudiants montrent leur engagement dans les études, leurs choix deviennent de plus en plus ordonnés, tant au niveau du groupe (ordre logique de groupe, qu'il n'y avait pas au début) qu'au niveau individuel (augmentation des choix logiques et diminution des choix intransitifs). Les règles d'or énoncées en début de cycle (Ne pas faire mal; L'enjeu du combat ne prévaut jamais sur l'intégrité de l'autre, Libre choix du partenaire, Le plus fort se met au service de l'autre, Interrompre le combat à bon escient) associées à des situations de combat permettant une forte dépense d'énergie (ce que disent les étudiants) sans risque important forment une unité perçue par les étudiants ce qui peut expliquer ce changement d'attitude. La pratique proposée oriente plus les combattants vers la recherche d'habiletés et non la recherche du résultat.

Les propos des étudiants à la fin du cycle peuvent illustrer ce point, en voici un exemple :

"... Au jour d'aujourd'hui après avoir réalisé un cycle combat en Deug1 et ce cycle Kendo [en Deug2], ma vision des activités combat a changé; l'aspect de combat où le plus fort gagne s'efface pour laisser émerger un sentiment de solidarité, d'entraide".

A la fin des cycles en première et deuxième année, au dos de leur feuille d'évaluation les étudiants consignent par écrit des remarques ou des impressions. Ils peuvent utiliser la fiche d'un autre étudiant pour rester anonyme, ce qu'ils font très rarement. Cela est parfois très simple et presque binaire, j'ai aimé tels exercices, je n'ai pas aimé ceux-là le tout accompagné

d'une remarque générale, disant que le cycle avait été bien compris ou perçu. Parfois il n'y a rien (ce qui est très rare aussi), parfois cela concerne les locaux, le froid, la fatigue du week-end, les horaires des cours, parfois il y a une remarque pédagogique d'ordre général. Près de 20% des étudiants tiennent spontanément ces propos, en annexe nous proposons un recueil des extraits des fiches qui mettaient en avant la sécurité, le respect de l'autre.

Deux points qualitatifs et quantitatifs nous ont engagé à poursuivre ce travail :

- Cette image du judo, que nous avons de façon diffuse à l'esprit, apparaît dans les choix des experts, et semble bien perçue par les étudiants. Les items peuvent être complexes, mais doivent rester connus des différentes populations questionnées.
- Ces résultats peuvent être obtenus rapidement sans perturber l'organisation dans laquelle sont les personnes que l'on questionne. Le traitement informatique va permettre les tris et tenter de discriminer les choix pour chacune des populations, et ce par sexe, par âge, par grade.

Sur un plan méthodologique, comme la méthode nous sert d'échelle de préférences, les items médians servent bien de séparateurs entre les premiers et les derniers choix.

2^{ème} enquête, détermination et choix des items :

Le judo a été conçu à l'origine (1883) comme une méthode d'éducation physique et vise des finalités : entraide et prospérité, utilisation optimum de l'énergie. Jean Houel, par ailleurs Président de la Fédération de Boxe Française Savate, rappelait ces valeurs humanistes dans la conférence inaugurale du colloque sur les sports de combat Olympiques (INSEP, 1999).

"... j'apprends d'abord à prendre la mesure de moi-même, ... apprendre son soi-même et apprendre l'autre,... apprendre à respecter l'autre..."

Le judo a été composé dans sa pratique, d'exercices de combats libres sans enjeux (randoris) et d'exercices codifiés (katas). En nous appuyant sur les enquêtes analysées, les travaux de (Famose, 1989), nous pouvons classer (Calmet, 1998, 2000) ces exercices de cette façon :

- Les combats de compétition avec comme enjeu la victoire, ils mettent en avant les buts de résultats.
- Les combats d'entraînement sans enjeu, ils développent les buts d'habiletés en opposition.
- La technique, les katas et la self-défense, ils concernent les buts d'habiletés en coopération.

Pour justifier l'élaboration et le choix de nos items nous pouvons nous appuyer sur les finalités, les objectifs généraux et les objectifs spécifiques de l'Education Nationale, un item concerne les finalités, un item les objectifs généraux, cinq items correspondent à des objectifs spécifiques. Mais nous pouvons nous appuyer aussi sur la trilogie des arts martiaux c'est à dire l'esprit, le corps, la technique. Un item correspond à l'esprit, trois correspondent au corps et trois à la technique. Dans la suite de notre travail, ils seront présentés ainsi :

Finalités éducatives	Objectifs spécifiques					Objectif général
	(Buts d'habiletés) - d'opposition		(Buts de résultats) + d'opposition			
Apprendre à respecter l'autre	Apprendre des techniques se perfectionner	Passer des ceintures	Apprendre à se défendre	Gagner des combats	Gagner des médailles	Etre en forme

Ces items concernent à la fois l'enseignement et la société, et nous les retrouvons dans les différents critères (que nous mettrons en italique pour les différencier dans le texte) définis pour analyser les fins poursuivies par les lycées (Isambert, 1970). L'auteur décrit une trentaine de critères regroupés en 5 catégories. Nous pouvons remplacer le terme 'lycée' par 'club de judo' et apprécier ainsi les recoupements.

L'enseignement au sein du club de judo propose un sens, *un raffinement individuel recherché pour lui-même* nous pouvons rattacher ici l'entraide et la prospérité par exemple et dans nos items 'Apprendre à respecter l'autre', mais il est possible de le rattacher à *la nature humaine et universelle* pour lequel le mieux connaître apprend aussi à mieux comprendre les autres.

L'action importante du club de judo est l'exercice des capacités intellectuelles des élèves, *l'exercice des mécanismes opératoires*, 'apprendre des techniques, se perfectionner' consiste à comprendre les principes qui les gèrent, à classer ces techniques, à savoir comment les appliquer, les imaginer, les transformer selon l'opposition et/ou la morphologie de l'autre.

Les acquisitions du club de judo doivent marquer la différence entre l'Homme formé et l'Homme commun, 'passer des ceintures' pour l'acquisition de la ceinture noire correspondrait à une *intégration dans une classe sociale supérieure*.

L'enseignement au sein du club de judo doit procurer des moyens pour l'action, donner des possibilités d'intervention, doit permettre *l'acquisition de moyens pour transformer le monde*.

Les techniques comprises, apprises et maîtrisées vont être utile dans le cadre du combat officiel, on y associera alors les items 'gagner des combats' et 'gagner des médailles', mais 'apprendre à se défendre' se révélerait utile en cas de menaces physiques.

Pour arriver à une bonne réalisation de chaque individu, on développera son équilibre et ses capacités d'adaptation ce sera ici sur un plan plus corporel. L'item 'être en forme' pourra être associée à une *morale individuelle de tendance hédoniste*.

Voici le tableau général montrant le panel de la deuxième enquête et des 56 groupes étudiés :

Tableau général des groupes et sous groupes étudiés

963 Questionnaires									
Classement panel									
Classement 4 catégories	179 Enseignants	162 Etudiants	384 Judokas	238 élèves de 6ème					
Classement 10 catégories	106 Prof. Judo	73 Prof. EPS	92 NSCAM	40 DINSCAM	31 INSEP	46 Pala. Amiénois	78 UNSSR	141 Min. 60	88 Club
	89 H	17 F	43 H	30 F	18 H	13 F	48 H	30 F	63 H
Classement par sexe	113 H	125 F	113 H	125 F	113 H	125 F	113 H	125 F	113 H
	139 Cl. TRA	70 H	69 F	99 Cl. SEN	43 H	56 F	139 Cl. TRA	70 H	69 F
Classement progression virtuelle par niveaux									
Classement progression virtuelle par niveaux	Débutants								
	B à J								
Classement progression virtuelle par niveaux	JO à O								
	OV à V								
Classement progression virtuelle par niveaux	BI à M								
	Experts								
Classement progression virtuelle par niveaux	104 H								
	43 F								

"Buts d'habiletés ou buts de résultats", les résultats globaux :

Pour donner une idée globale des choix et préférences à propos du judo, nous avons compilé l'ensemble des réponses obtenues.

Classement des items pour l'ensemble des questionnées :

Personnes interrogées	* 963 personnes		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi.
Gagner des médailles	7	7	7
* Apprendre à respecter l'autre	* 1	1	1
Etre en forme	3		3
Passer des ceintures	6	6	6
Apprendre à se défendre	4		4
Gagner des combats	5		5
Apprendre des techniques, se perfectionner	2	2	2
CI pour le groupe	0		
% CI ≤ 3	72,5%		
% CI ≥ 9	7%		
validité (p=)			0,02%
Age	19,00 ± 11,26		

* Il faut lire, pour les 963 personnes, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet

4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème}

Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%.

CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Interprétation des résultats :

On ne remarque pas de choix intransitif, l'ordre Condorcet est obtenu avec des choix significativement différents. Pour l'analyse avec les différences significatives, cet ordre reste identique jusqu'à $p = 0,02\%$. Le choix des items s'en trouve conforté.

Les choix mis en avant sont "Apprendre à respecter l'autre" et "Apprendre des techniques, se perfectionner", en dernier on trouve "Gagner des médailles".

Les finalités et buts d'habiletés sont préférés aux buts de résultats.

Ce premier résultat ne nous surprend pas, et nos convictions s'en trouvent donc renforcées, le judo ne peut pas être vu que sous le seul angle du rapport de force.

Ces résultats recourent ceux obtenus dans les enquêtes analysées ci-dessus, et qui utilisaient des items tels que :

- Respecter l'autre, Progresser, Etre en forme, Etre champion.

Une telle adhésion, un tel ordre peuvent laisser supposer soit que ces items ne sont pas suffisamment représentatifs, soit que les résultats sont biaisés par la réponse induite par l'item 'Apprendre à respecter l'autre'. L'altruisme, caractéristique de cet item est associé à une vision positive et il est difficile de ne pas plébisciter une telle attitude.

Cependant nous pouvons faire remarquer d'une part que "les paradoxes agrégatifs heurtent les idées reçues, sont contraires à l'opinion commune et entraînent un sentiment d'impuissance, d'étrangeté ou de désappointement" (Ferréol, Schlater, 1995), d'autre part l'étude en différenciant les réponses suivant 4 populations va nous permettre de mieux discriminer les réponses et nous verrons que cet item 'Apprendre à respecter l'autre' n'est pas toujours choisi en première position.

"Buts d'habiletés ou buts de résultats", les résultats de 4 catégories : Enseignants, étudiants, judokas, élèves de 6^{ème}

Classement des items pour quatre populations questionnées :

963	179			162			384			238		
Personnes interrogées	* Enseignants			Etudiants			Judokas			Elèves de sixième		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi.	OrC	4/5	Disi.	OrC	4/5	Disi.	OrC	4/5	Disi.
Gagner des médailles	7	7	7	7	7	7	7	7	7	6	6	7
* Apprendre à respecter l'autre	* 1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1
Etre en forme	3		3	4		4	3		3	6	6	4
Passer des ceintures	6	6	6	6	6	6	6	6	6	4		4
Apprendre à se défendre	4		4	3		2	4		3	1	1	1
Gagner des combats	5		5	5		5	5		5	4		4
Apprendre des techniques, se perfectionner	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3		1
CI pour le groupe	0			0			0			2		
% CI ≤ 3	88%			90%			70%			53%		
% CI ≥ 9	2,8%			1,2%			6,3%			15%		
validité (p=)			0,5%			5%			5%			5%
Age	39,89 ± 12,81			20,78 ± 2,60			15,85 ± 3,58			11,37 ± 0,66		

* Il faut lire, pour les enseignants, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet

4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème}

Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%.

CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Interprétation des résultats :

Les choix sont presque identiques pour les trois premières populations, les coefficients de corrélations des rangs de Spearman sont pour les ordres Condorcet :

Enseignants vs Etudiants : $r' = 0,96$; Enseignants vs Judokas : $r' = 1$

Enseignants vs Elèves de sixième : $r' = 0,54$; Etudiants vs Elèves de sixième : $r' = 0,71$

Le coefficient de Spearman varie de -1 à $+1$, pour 7 paires il est significatif à 5% si $r' \geq 0,79$.

Nous pouvons noter une première différence. Les élèves de 6^{ème}, qui sont les moins expérimentés, tant au plan des activités physiques de combat qu'au plan social, classent dans les premiers choix l'item "Apprendre à se défendre".

Pour les trois autres grandes populations, les choix, pour un sport de combat comme le judo, restent :

- en premier "Apprendre à respecter l'autre"
- en deuxième "Apprendre des techniques, se perfectionner"
- en dernier "Gagner des médailles"
- en avant dernier "Passer des ceintures"

Le groupe des enseignants est le seul à avoir une concordance exacte pour les trois ordres. Pour l'analyse avec les différences significatives, ce groupe se distingue par son degré de significativité $p=0,5\%$.

Le taux de choix non transitifs décroît avec l'âge de la population interrogée. Le classement des élèves de 6^{ème} "résiste" beaucoup moins à une analyse en tenant compte des différences significatives.

Les résultats montrent toujours que le judo n'est pas qu'un sport de combat où il faut prendre le dessus sur l'adversaire. Les élèves de sixième (les plus jeunes) choisissent d'abord "Apprendre à se défendre". Nous retrouvons cette orientation chez Theeboom et al. (2000),

"... la capacité à se défendre est ... une motivation importante" chez les jeunes pratiquants, ou encore chez Trabal et Augustini (2000) dont l'enquête montre un glissement des valeurs "Une technique pour se défendre" vers "Un art martial" ou "Un art de vivre".

Les résultats de - Bloem J, Moget P, (2000) vont dans le même sens. Ces auteurs expliquent que la pratique des arts martiaux Japonais peut se comprendre en sept étapes. La deuxième est "besoin de se défendre (safety needs)", la dernière est "l'accomplissement de soi (self actualisation)".

Les choix des élèves de sixième étant différent, on pourrait penser (nous avons pensé) que les choix s'opèrent simplement en fonction de l'âge. Pour lever cette ambiguïté, nous allons détailler l'ensemble des résultats en 10 sous groupes :

- Les professeurs de judo et les professeurs d'EPS.
- Les étudiants STAPS et les étudiants en lettres.
- Les judokas de l'INSEP, du pôle espoir Amiens, deux groupes de judokas avant leurs compétitions, des jeunes judokas de clubs.
- Les élèves de sixième.

Pour que les comparaisons soient homogènes, nous avons retiré dans le groupe des étudiants en lettres les étudiants n'étant pas en DEUG1, et les pratiquants de sports de combat et arts martiaux dans tous les cas. De 101 étudiants STAPS nous passons à 92, et de 61 étudiants en lettres nous passons à 40.

Choix des 10 sous groupes étudiés :

963	106			73			92			40			31			46			78			141			88			238		
Personnes interrogées	Prof de judo			* Profs d'EPS			Etudiants en STAPS 1 ^o année			Etudiants en Lettres 1 ^o année			Judokas INSEP			Judokas pôle espoir AMIENS			Compétiteurs UNSS Région			Minimes avant compétition dép.			Judokas de club			Elèves de 6 ^{ème}		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Gagner des médailles	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	1	1	1	5		5	7	7	6	7	7	7	7	7	6	6	6	7
*Apprendre à respecter l'autre	1	1	1	* 1	1	1	1	1	1	2	2	1	5		4	4		3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1
Etre en forme	3		3	4		3	4		4	4		4	4		4	3		4	3		3	3		3	5		6	6	6	4
Passer des ceintures	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	7	7	6	7	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	4		4
Apprendre à se défendre	4		4	3		3	3		3	1	1	2	6	6	6	6	6	6	4		4	4		3	1	1	3	1	1	1
Gagner des combats	5		5	5		3	5		4	5		5	2	2	2	1	1	1	4		4	5		5	4		4	4		4
Apprendre des techniques, se perfectionner	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		2	3		3	2	2	1	2	2	2	2	2	2	3		1	3		1
CI pour le groupe	0			0			0			0			0			0			0			0			0			2		
% CI ≤ 3	85%			92%			91%			85%			97%			87%			73%			62%			61%			53%		
% CI ≥ 9	4,7%			0 %			1%			2,5%			0 %			0 %			3,8%			9%			9,1%			15%		
validité (p=)			0,05%			5%			5%			3%			5%			5%			5%			5%			5%			5%
Age (années)	43,16 ± 12,57			31,31 ± 8,71			19,45 ± 2,06			20,18 ± 3,13			23,77 ± 3,25			17,04 ± 1,26			14,86 ± 1,60			13,48 ± 0,5			11,05 ± 1,62			11,37 ± 0,66		
Grade (dan)	4,32 ± 1,15												2,4 ± 1,28			0,41 ± 0,59														

* Il faut lire, pour les professeurs d'EPS, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%. CI : choix intransitifs. Compétition dép. : compétition départementale.

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Coefficients de corrélation des rangs correspondants :

Le coefficient de Spearman (r') varie de -1 à $+1$, pour 7 paires il est significatif à :

- 5% si $r' \geq 0,79$.
- 1% si $r' \geq 0,93$

Pour les 10 catégories, le tableau ci-dessous donne les corrélations des rangs pour le groupe des professeurs de judo comparé aux autres groupes :

PJ	
0,96	PEPS : professeurs EPS
0,96	Etu STAPS : étudiants STAPS
0,79	Etu LET : étudiants lettres
-0,21	J INSEP : judokas de l'INSEP
0,39	J POL : judokas du pôle espoir Amiens
0,98	J UNSSR : judokas en compétition scolaire
1,00	J MIN60 : judokas minimes en compétition départementale
0,71	J CLUB : judokas en club
0,54	6EME : élèves de sixième

Le tableau suivant montre les corrélations des rangs du groupe des étudiants en lettres comparé aux deux autres groupes de débutants :

Etu LET	
0,96	J CLUB : judokas en club
0,82	6EME : élèves de sixième

Le tableau suivant montre les corrélations des rangs du groupe des judokas de l'INSEP comparé au groupe des judokas du pôle espoir Amiens :

J INSEP	
0,64	J POL : judokas du pôle espoir Amiens

Interprétation des résultats :

Les classements sont différents en fonction des populations. Trois groupes se distinguent fortement, celui des enseignants, celui des athlètes compétiteurs, et celui des débutants :

Les professeurs de judo et les professeurs d'EPS ont des classements comparables. Nous devons chercher pourquoi, avec de tels choix comparables, les professeurs d'EPS n'utilisent pas plus le judo comme support à l'EPS.

Les étudiants de disciplines différentes ont des choix différents. Les étudiants en STAPS ont les mêmes choix que leurs professeurs. Ces étudiants n'ont pas pratiqué les activités physiques de combat en milieu scolaire ou en club, leurs professeurs n'ont été formés aux SCAM que pendant leurs études universitaires, comment et quand ces valeurs ont-elles été transmises ou acquises ? Les étudiants en Lettres ont des choix proches de ceux des débutants, ils étaient pourtant au lycée avec les étudiants en STAPS, pourquoi n'ont-ils pas acquis ces valeurs ?

Les judokas préparant des compétitions ont eux-mêmes des choix qui évoluent en fonction de leur niveau de pratique. A l'INSEP, les items "Gagner des médailles" et "Gagner des combats" sont placés en premier, "Passer des ceintures" et "Apprendre à se défendre" sont placés en dernier. Au pôle espoir d'Amiens, la future élite classe en premier "Gagner des combats", elle éprouve le besoin de se perfectionner en mettant en deuxième position "Apprendre des techniques, se perfectionner" et classe les mêmes items que leurs aînés en dernier. Ce sont les seuls groupes qui choisissent les buts de résultats en premier, et cela semble parfaitement justifié au vu des objectifs visés. Les compétitions départementales et scolaires préparent à la compétition. Elles vont aider à acquérir la maturité, la détermination nécessaires à une pratique compétitive du judo. Les judokas de club et les élèves de 6^{ème}, sensiblement du même âge, font des choix identiques ($r'=0,89$). Peu de filles pratiquent les sports de combat, nous allons détailler ces résultats suivant la variable sexe.

Choix des professeurs et étudiants, différences par sexe :

Personnes interrogées	106 professeurs de judo						73 professeurs d'EPS						92 étudiants D1 STAPS						40 étudiants D1 Lettres					
	89 H			17 F			* 43 H			30 F			62 H			30 F			11 H			29 F		
Résultats	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Items	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Gagner des médailles	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
* Apprendre à respecter l'autre	1	1	1	1	1	1	* 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1
Etre en forme	3		3	3		3	4		3	5		5	4		4	6	6	4	4		2	4		4
Passer des ceintures	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5		4	5		5	6	6	5
Apprendre à se défendre	4		4	4		4	3		3	4		3	3		3	3		2	1	1	2	1	1	2
Gagner des combats	5		5	5		5	5		3	3		4	5		4	4		4	6	6	5	5		5
Apprendre des techniques, se perfectionner	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		1	3		2
CI pour le groupe	0			0			0			0			0			0			0			0		
% CI ≤ 3	87%			77%			91%			93%			92%			90%			91%			83%		
% CI ≥ 9	5%			6%			0%			0%			2%			0%			0%			3%		
validité (p=)			0,8%			5%			5%			5%			5%			5%			5%			5%
Age (années)	43,16 ± 12,57			33,9 ± 8,25			30,97 ± 8,09			31,84 ± 9,76			19,26 ± 1,35			19,79 ± 2,88			20,25 ± 1,66			19,74 ± 1,14		
Grade (dan)	4,46 ± 1,10			3,58 ± 1,17																				

* Il faut lire, pour les 43 H professeurs d'EPS, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%. CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Choix des groupes de judokas étudiés, différenciés par sexe :

Personnes interrogées	31 Judokas INSEP						46 Judokas pôle espoir AMIENS						78 Compétiteurs UNSS Région						141 Minimes avant compétition dép.						88 Judokas de club						
	18 H			13 F			30 H			16 F			* 48 H			30 F			110 H			31 F			63 H			25 F			
Résultats	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	
Items																															
Gagner des médailles	1	1	1	1	1	2	3		4	5		5	7	7	6	7	7	6	7	7	7	7	7	7	7	7	6	7	7	6	
* Apprendre à respecter l'autre	5		5	4		2	3		4	3		3	* 1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	3	
Etre en forme	4		4	5		6	3		3	3		4	3		2	3		3	3		2	3		2	3		6	5		3	
Passer des ceintures	6	6	6	7	7	6	7	7	6	7	7	5	6	6	6	6	6	6	6	6	5	6	6	6	6	6	6	5	4		3
Apprendre à se défendre	6	6	6	6	6	5	6	6	6	5		5	5		4	3		3	4		4	4		2	3		2	1	1	1	
Gagner des combats	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	4		4	3		3	5		5	5		5	3		4	6	6	6	
Apprendre des techniques, se perfectionner	3		3	3		2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3		2	
CI pour le groupe	0			0			1			0			0			1			0			0			1			0			
% CI ≤ 3	94%			100%			90%			81%			73%			73%			59%			74%			57%			72%			
% CI ≥ 9	0 %			0 %			0 %			0 %			4%			3%			11%			3%			13%			0 %			
validité (p=)			5%			5%			5%			5%			5%			5%			5%			5%			5%			5%	
Age (années)	24,05 ± 3,42			23,38 ± 3,09			17,06 ± 1,31			17 ± 1,21			15,20 ± 1,59			14,23 ± 0,98			13,48 ± 0,5			11,07 ± 1,67			10,95 ± 1,48						
Grade (dan)	2,55 ± 1,42			2,16 ± 1,02			0,4 ± 0,62			0,8 ± 0,56			verte à noire			orange/verte à marron			orange/verte à marron			blanche à marron			blanche à bleue						

* Il faut lire, pour les 48 H compétiteurs UNSS, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p=5%. CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Interprétation des résultats :

Nous retrouvons les mêmes classements, professeurs de judo, professeurs d'EPS, étudiants STAPS et étudiants en Lettres, compétiteurs à l'INSEP ou en pôle espoir, jeunes compétiteurs, hommes et femmes, les choix restent les mêmes.

La variable sexe ne discrimine pas les choix, ce que l'on retrouve en karaté (Trabal, Augustini, 2000).

Nous pouvons noter toutefois que les filles en club de judo choisissent "Apprendre à se défendre" en premier, nous allons pouvoir comparer ce classement avec ceux des classes de sixième. Ils sont présentés ci-après, différenciés en fonction du sexe et de l'établissement d'appartenance, classé en zone sensible ou classique.

Résultats des élèves de 6^{ème} différenciés par sexe et par type d'établissement :

Personnes interrogées	238 élèves de 6 ^{ème}						99 élèves clg sensible						139 élèves autres clg					
	113 H			125 F			43 H			* 56 F			70 G			69 F		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Gagner des médailles	5	5	5	7	7	7	5		3	5		6	5	5	6	7	7	6
* Apprendre à respecter l'autre	2	2	3	2	2	1	6	6	3	* 1	1	2	2	2	2	3		3
Etre en forme	5	5	7	4		4	7	7	7	2		3	5	5	6	4		6
Passer des ceintures	4		3	6	6	4	4		3	7	7	6	4		4	6	6	4
Apprendre à se défendre	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2		1	1	1	2	1	1	1
Gagner des combats	5	5	5	5		4	3		3	5		5	5	5	5	5		4
Apprendre des techniques, se perfectionner	3		1	3		1	2	2	1	4		3	3		1	2	2	2
CI pour le groupe	1			0			0			3			1			0		
% CI ≤ 3	52%			54%			49%			50%			54%			58%		
% CI ≥ 9	15%			15%			23%			21%			10%			10%		
validité (p=)			5%			5%			5%			5%			5%			5%
Age (années)	11,47 ± 0,72			11,28 ± 0,59			11,51 ± 0,79			11,34 ± 0,59			11,43 ± 0,67			11,24 ± 0,59		

* Il faut lire, pour les 56 F de collège en zone sensible, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%.

CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair.

Les différences de choix nous semblent si importantes que nous devons vérifier s'il y a une corrélation de rang entre les différents groupes.

Coefficients de corrélation des rangs correspondants :

Le coefficient de Spearman varie de -1 à $+1$, pour 7 paires il est significatif à :

- 5% si $r' \geq 0,79$

Pour ces élèves de sixième, le tableau ci-dessous donne les corrélations des rangs pour le groupe des professeurs de judo comparé aux autres groupes :

	43 G clg sen : garçons de collège "sensible"	56 F clg sen : filles de collège "sensible"	70 G clg aut : garçons d'autres collèges	69 F clg aut : filles d'autres collèges
43 G clg sen : garçons de collège "sensible"				
56 F clg sen : filles de collège "sensible"	-0,21			
70 G clg aut : garçons d'autres collèges	0,55	0,63		
69 F clg aut : filles d'autres collèges	0,46	0,68	0,8	

Une seule corrélation existe entre les choix des garçons et des filles des collèges non classés "sensibles".

Interprétation des résultats :

La différenciation par établissement révèle d'autres classements. Pour les élèves de collège classé "sensible", les résultats des garçons sont différents de ceux des filles.

Les garçons placent en premier "Apprendre à se défendre", en deuxième "Apprendre des techniques, se perfectionner", en septième position "Etre en forme" et en sixième position "Apprendre à respecter l'autre".

Les filles placent l'item "Apprendre à respecter l'autre" en première position, "Apprendre à se défendre" en deuxième position et "Passer des ceintures" en dernière position. Ce décalage à propos de l'item "Apprendre à respecter l'autre" nous questionne beaucoup, mais il nous permet, a posteriori, de comprendre pourquoi nous avons été amené à "démixer" certaines classes, quand sur le terrain, nous trouvions que pédagogiquement ça "n'accrochait pas".

Dans les autres collèges, les différences sont moindres. L'item choisi en premier, "Apprendre à se défendre" est identique pour les filles et les garçons. L'item "Apprendre à respecter l'autre" est en deuxième place pour les garçons, troisième pour les filles. L'item "Apprendre des techniques, se perfectionner" est en troisième place pour les garçons, deuxième pour les filles. L'item "Gagner des médailles" est classé en dernière position pour les filles et les garçons, mais ces derniers mettent aussi à ce rang l'item "Etre en forme".

Les indices de cohérence, pour les deux types d'établissement, diffèrent, les élèves de collège classé "sensible" ont des choix moins homogènes :

garçons et filles collège sensible vs garçons et filles autres collèges

% CI $\leq$ 3 : 49% et 50% vs 54% et 58%

% CI $\geq$ 9 : 23% et 21% vs 10% et 10%

Nous avons recherché une évolution des choix et préférences suivant le niveau de pratique en prenant en compte le grade ou niveau de ceinture.

Nous avons adopté les regroupements de ceintures en fonction des étapes de progression en judo comme le propose la Fédération Française de judo :

- initiation ou juste avant, élèves de 6^{ème} et judokas ceintures blanche à jaune.
- perfectionnement global, judokas ceintures jaune-orange à verte
- perfectionnement individualisé, judokas ceintures bleue à marron

Pour garder une population homogène, nous n'avons pas retenu dans les ceintures OV à M les cadets/cadettes et juniors et les 2 garçons non ceinture orange engagés en compétition UNSS.

Pour mieux matérialiser l'évolution, nous avons dédoublé l'étape du perfectionnement global en deux, judokas ceintures jaune-orange à orange et judokas orange-verte à verte.

Recherche d'une évolution des choix chez les garçons :

301 jeunes - judokas 89 Hommes professeurs de judo	113			15			17			52			104			89		
	élèves de 6ème			club B à J			* JO à O			OV à V			club/comp BI à M			Profs. de judo		
Résultats Items	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi
Gagner des médailles	5	5	5	6	6	6	7	7	4	7	7	7	7	7	7	7	7	7
* Apprendre à respecter l'autre	2	2	3	2		3	*1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etre en forme	5	5	7	7	7	6	4		4	3		4	3		2	3		3
Passer des ceintures	4		3	4		3	5		4	6	6	5	6	6	6	6	6	6
Apprendre à se défendre	1	1	2	1	1	3	3		1	4		2	4		4	4		4
Gagner des combats	5	5	5	4		2	5		4	5		5	5		5	5		5
Apprendre des tech- niques, se perfectionner	3		1	2		1	1	1	2	2		2	2	2	2	2	2	2
CI pour le groupe	1			2			4			0			0			0		
% CI ≤ 3	52%			47%			59%			48%			65%			87%		
% CI ≥ 9	15%			13%			18%			10%			11%			5%		
validité (p=)			5%			5%			5%			5%			5%			0,8%
Age (années)	11,47 ± 0,72			11,26 ± 1,94			11 ± 1,41						13,4			43,16 ± 12,6		

Recherche d'une évolution des choix chez les filles :

196 jeunes - judokas 17 Femmes professeurs de judo	125			(4)			10			18			43			17		
	élèves de 6ème			club B à J			JO à O			OV à V			club/comp BI à M			Profs. de judo		
Résultats Items	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi	orC	4/5	Disi
Gagner des médailles	7	7	7				7	7	5	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Apprendre à respecter l'autre	2	2	1				2		4	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etre en forme	4		4				4		5	4		4	3		2	3		3
Passer des ceintures	6	6	4				4		3	6	6	5	6	6	6	6	6	6
Apprendre à se défendre	1	1	1				1	1	1	3		2	4		2	4		4
Gagner des combats	5		4				6	6	5	5		5	5		5	5		5
Apprendre des tech- niques, se perfectionner	3		1				2		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
CI pour le groupe	0						0			0			0			0		
% CI ≤ 3	54%						80%			89%			74%			77%		
% CI ≥ 9	15%						0%			0%			2%			6%		
validité (p=)			5%						5%			5%			5%			5%
Age (années)	11,28 ± 0,59						11,44 ± 1,33						13,4			33,9 ± 8,25		

* Il faut lire, pour les 17 garçons, ceintures jaune-orange à orange, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative à au moins p= 5%. CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Coefficients de corrélation des rangs correspondants :

Le coefficient de Spearman varie de -1 à $+1$, pour 7 paires il est significatif à :

- 5% si $r' \geq 0,79$
- 1% si $r' \geq 0,93$

Pour ces judokas de club, le tableau ci-dessous donne les corrélations des rangs pour le groupe des professeurs de judo (PJ) comparé aux différents groupes de judokas :

PJ	Garçons
0,59	113 6 ^{ème} : 113 élèves de sixième
0,43	15 Club B à J : 15 judokas de club, ceinture blanche à jaune
0,93	17 Club JO à O : 16 judokas de club, ceinture jaune orange à orange
1,00	52 Club OV à V : 52 judokas de club, ceinture orange verte à verte
1,00	104 Club/Comp. Bl à M : 156 judokas de club et de compétition ceinture bleue à marron

PJ	Filles
0,79	125 6 ^{ème} : 125 élèves de sixième
	4 Club B à J : 4 judokas de club, ceinture blanche à jaune
0,71	10 Club JO à O : 10 judokas de club, ceinture jaune orange à orange
0,96	18 Club OV à V : 18 judokas de club, ceinture orange verte à verte
1,00	43 Club/Comp. Bl à M : 43 judokas de club et de compétition ceinture bleue à marron

Interprétation des résultats :

Au club l'âge moyen pour ces ceintures était de 13 ans $\pm$ 1,08 an pour les garçons, et 12,9 ans $\pm$ 1,04 an pour les filles. Nous avons regroupé dans les deux compétitions les judokas minimes (13 à 14 ans), en sachant que dans ce niveau de compétition ne peuvent participer que des judokas au moins ceintures vertes.

Les résultats des filles sont juste aux limites d'analyse, mais semblent plus cohérents que ceux des garçons. En effet pour les différentes catégories (élèves de 6^{ème}, judokas ceinture jaune-orange à orange et judokas ceintures oranges –verte à marron, il n'y a aucun choix intransitif de groupe, ce que l'on retrouve dans le seul groupe des judokas garçons ceintures orange-verte à marron. Le taux de choix intransitif ≤ 3 (cohérence) est toujours plus élevé que celui des garçons et le taux de choix intransitif ≥ 9 est inférieur à celui des garçons.

Pendant la période d'initiation, d'un à deux ans, les débutants préfèrent en premier "Apprendre à se défendre" et placent en dernier "Gagner des médailles".

Le perfectionnement global (un à deux ans), serait une transition, l'ordre est en transformation-reconstruction. Les filles n'apparaissent pas dans l'échantillon ceinture blanche à jaune. Moins nombreuses que les garçons (près de 24% du nombre de licenciés en judo), nous expliquons leur absence dans notre échantillon en disant qu'elles débutent plus jeunes et que nous les retrouvons dans les grades suivants. Elles préfèrent l'item "Apprendre à se défendre" un peu plus longtemps que les garçons.

Dans la phase de perfectionnement individualisé, la variable sexe n'est plus discriminante, les choix des garçons et des filles deviennent identiques à ceux des professeurs de judo. Les groupes analysés, (même âge, même grade), proviennent de clubs différents et de championnats. Les élèves judokas garçons et filles ont adopté les choix de leurs enseignants.

Nous avons recherché aussi une évolution des choix et préférences chez les judokas en tenant compte des catégories socioprofessionnelles des parents.

Pour pouvoir comparer les groupes de garçons et les groupes de filles, en tenant compte des effectifs, nous avons été amené à :

- Répartir les judokas suivant 2 catégories socioprofessionnelles (Pociello, 1995), mêlant le capital économique et le capital culturel. Les professions regroupées dans la catégorie 2 étant a priori moins aisées que celles regroupées dans la catégorie 1.

Catégorie socioprofessionnelle 1	Catégorie socioprofessionnelle 2
Patrons du commerce et de l'industrie	Petits patrons
Cadres supérieurs	Cadres moyens
Professeurs du supérieur	Techniciens
Professeurs du secondaire	Petits artisans et commerçants
Professions intellectuelles intermédiaires	Exploitants agricoles
Professions libérales	Ouvriers qualifiés
Instituteurs	

- Regrouper les judokas par niveau de la ceinture blanche à orange-verte, puis verte à marron.

C'est à dire à cumuler les deux premières étapes d'initiation, globale (ceinture blanche à jaune) et individualisée (jaune-orange à orange).

Evolution des choix des garçons en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents :

189 jeunes - judokas 89 Hommes professeurs de judo	17			59			35			78			89		
	CSP 1 B à OV			CSP 2 B à OV			CSP 1 V à M			CSP 2 V à M			Professeurs de judo		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Gagner des médailles	7	7	6	7	7	7	7	7	6	7	7	7	7	7	7
* Apprendre à respecter l'autre	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etre en forme	3		6	4		4	3		3	3		3	3		3
Passer des ceintures	5		4	4		4	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Apprendre à se défendre	3		2	3		2	4		3	4		4	4		4
Gagner des combats	5		4	4		4	5		5	5		5	5		5
Apprendre des tech- niques, se perfectionner	2	2	3	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2
CI pour le groupe	2			1			0			0			0		
% CI ≤ 3	65%			48%			63%			67%			87%		
% CI ≥ 9	18%			10%			6%			12%			5%		
validité (p=)			5%			5%			5%			5%			0,8%
Age (années)	Min et en dessous			Min et en dessous			Min.			Min.			43,16 ± 12,6		

Evolution des choix des filles en fonction des catégories socioprofessionnelles des parents :

73 jeunes - judokas 17 Femmes professeurs de judo	10			14			11			38			17		
	CSP 1 B à OV			CSP 2 B à OV			CSP 1 V à M			CSP 2 V à M			Professeurs de judo		
Résultats Items	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi	OrC	4/5	Disi
Gagner des médailles	7	7	7	7	7	5	7	7	6	7	7	7	7	7	7
Apprendre à respecter l'autre	1	1	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Etre en forme	3		5	6	6	5	3		1	4		5	3		3
Passer des ceintures	5		3	4		3	6	6	6	6	6	5	6	6	5
Apprendre à se défendre	3		3	1	1	2	4		1	3		2	4		4
Gagner des combats	6	6	5	4		5	5		1	5		4	5		5
Apprendre des tech- niques, se perfectionner	2	2	1	3		1	2	2	5	2	2	2	2	2	2
CI pour le groupe							0			0			0		
% CI ≤ 3	70%			79%			91%			74%			77%		
% CI ≥ 9	0%			0%			0%			3%			6%		
validité (p=)			5%			5%			5%			5%			5%
Age (années)	Min et en dessous			Min et en dessous			Min.			Min.			33,9 ± 8,25		

* Il faut lire, pour les, ceintures verte à marron, à la majorité l'item "Apprendre à respecter l'autre" est classé en 1^{ère} position.

OrC : ordre Condorcet 4/5 : résultats obtenus avec un consensus au 4/5^{ème} et 1/5^{ème} - Disi. : résultats obtenus avec la recherche d'une différence significative au moins p= 5%. CI : choix intransitifs

Les résultats identiques à ± 1 rang sont sur fond grisé clair

Coefficients de corrélation des rangs correspondants :

Le coefficient de Spearman varie de -1 à $+1$, pour 7 paires il est significatif à :

- 5% si $r' \geq 0,79$
- 1% si $r' \geq 0,93$

Pour ces judokas de club, le tableau ci-dessous donne les corrélations des rangs pour le groupe des professeurs de judo (PJ) comparé aux différents groupes de judokas :

PJ	Garçons
0,96	CSP 1 B à OV : catégorie socioprofessionnelle 1, ceinture blanche à orange verte
0,88	CSP 2 B à OV : catégorie socioprofessionnelle 2, ceinture blanche à orange verte
1,00	CSP 1 V à M : catégorie socioprofessionnelle 1, ceinture verte à marron
1,00	CSP 2 V à M : catégorie socioprofessionnelle 2, ceinture verte à marron

PJ	Filles
0,95	CSP 1 B à OV : catégorie socioprofessionnelle 1, ceinture blanche à orange verte
0,55	CSP 2 B à OV : catégorie socioprofessionnelle 2, ceinture blanche à orange verte
1,00	CSP 1 V à M : catégorie socioprofessionnelle 1, ceinture verte à marron
1,00	CSP 2 V à M : catégorie socioprofessionnelle 2, ceinture verte à marron

Interprétation des résultats :

Notre regroupement par niveau de ceinture peut expliquer l'absence d'évolution des choix chez les garçons.

Les filles dont les parents sont dans les catégories socioprofessionnelles les moins aisées, préfèrent un peu plus longtemps l'item "Apprendre à se défendre".

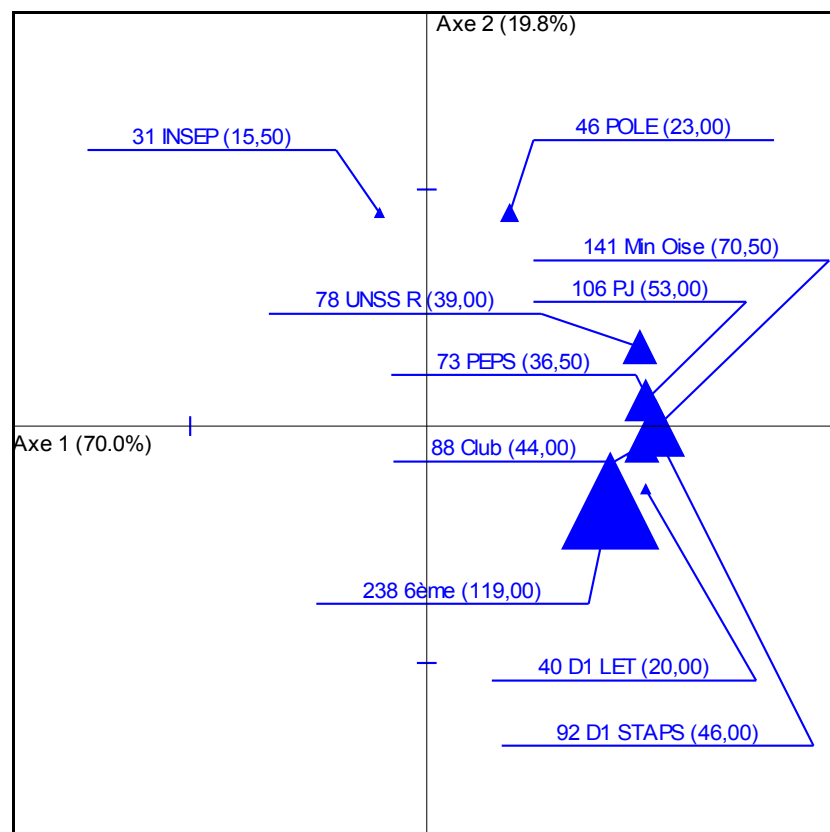
Nos résultats mettent plutôt en avant que quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle des parents, dès la ceinture verte, qu'ils soient garçons ou filles, les jeunes judokas adoptent les valeurs de leur professeur de judo :

finalité en premier choix, technique et progression en deuxième, gagner des médailles en dernier choix, passer des ceintures en avant-dernier choix.

La variable catégorie socioprofessionnelle des parents ne semble pas discriminer les choix des jeunes judokas à partir de la ceinture verte ce qui minimiserait le fait de n'avoir pu retenir ici que deux catégories au départ.

Nous avons souhaité compléter notre travail en faisant une analyse en composantes principales. La carte obtenue avec l'ensemble des données est difficilement lisible dans la mesure où les 42 paires apparaissent et qu'elles s'opposent de façon symétrique dans le graphique.

Analyse en composantes principales :

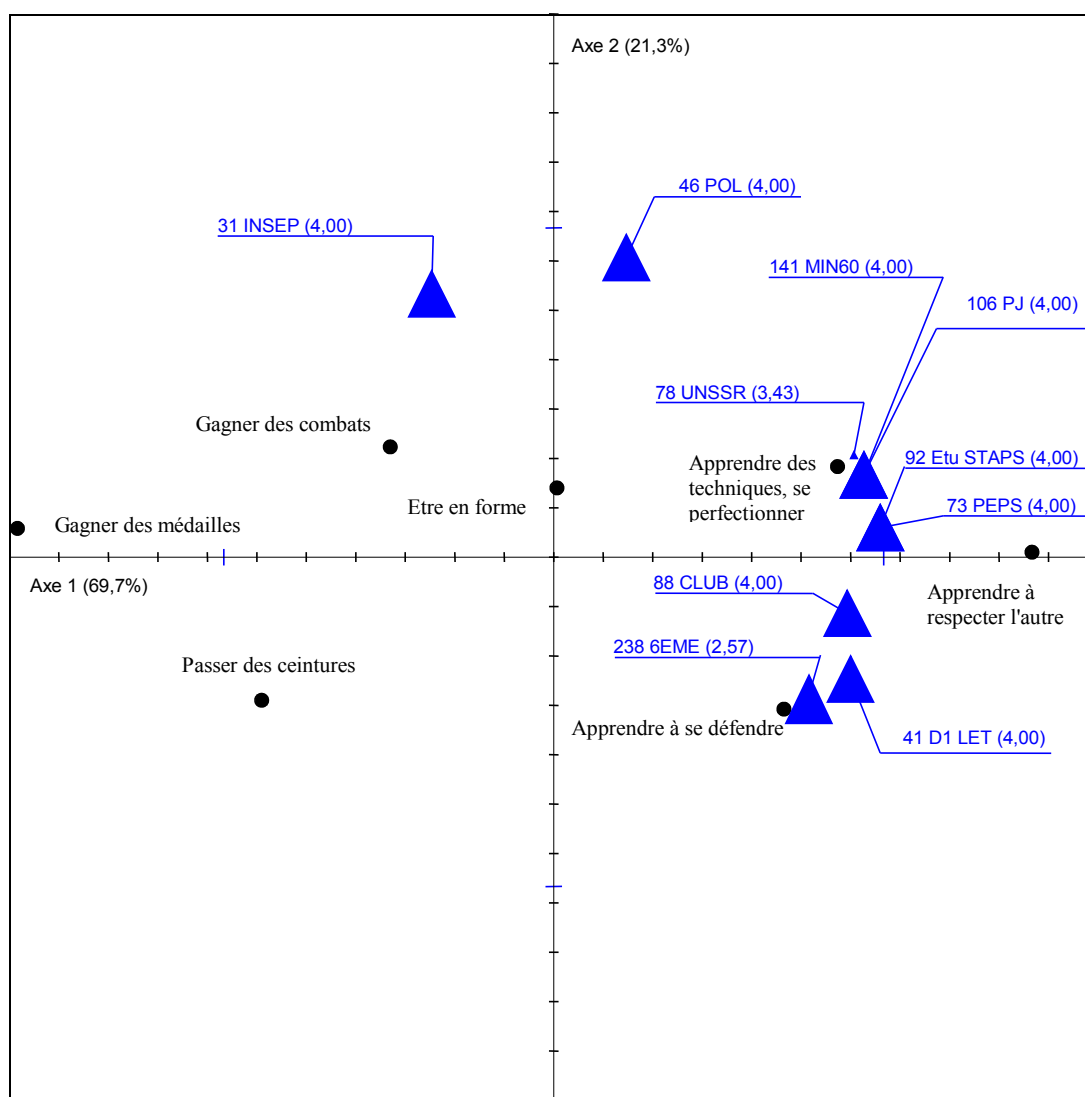


Carte factorielle 1

Nous avons refait le même travail avec le fichier obtenu avec l'ordre Condorcet, la disposition des populations y est identique et nous pouvons faire apparaître les items, ce qui simplifie la lecture de la carte.

La Carte factorielle est obtenue avec le fichier des 10 populations :

106 professeurs de judo (PJ), 73 professeurs d'EPS (PEPS), 92 étudiants STAPS (Etu STAPS), 41 étudiants en lettres (D1 LET), 31 compétiteurs de l'INSEP (INSEP), 46 compétiteurs du pôle espoir Amiens (POL), 78 compétiteurs scolaires (UNSSR), 141 compétiteurs départementaux (MIN60), 88 judokas en club (CLUB), 238 élèves de sixième (6EME).



Carte factorielle 2

La carte montre les positions des 10 critères et les coordonnées des 7 observations.

91.0% de la variance est expliquée par les deux axes représentés.

Chaque observation est représentée par un point.

Matrice des corrélations :

	106 PJ	73 PEPS	92 Etu STAPS	41 D1 LET	31 INSEP	46 POL	78 UNSSR	141 MIN60	88 CLUB	238 6EME
106 PJ	1									
73 PEPS	0,96	1								
92 Etu STAPS	0,96	1	1							
41 D1 LET	0,75	0,86	0,86	1						
31 INSEP	-0,21	-0,29	-0,29	-0,61	1					
46 POL	0,39	0,29	0,29	-0,14	0,64	1				
78 UNSSR	0,99	0,94	0,94	0,67	-0,18	0,45	1			
141 MIN60	1	0,96	0,96	0,75	-0,21	0,39	0,99	1		
88 CLUB	0,71	0,86	0,86	0,89	-0,36	0,14	0,67	0,71	1	
238 6EME	0,51	0,71	0,71	0,87	-0,51	-0,2	0,47	0,51	0,92	1

Interprétation des résultats :

Ces graphiques sont obtenus par analyse en composantes principales après que les questionnaires aient été remplis en suivant la méthode des comparaisons par paires. C'est à dire que l'on ait mis en graphique les ordres Condorcet obtenus et les items.

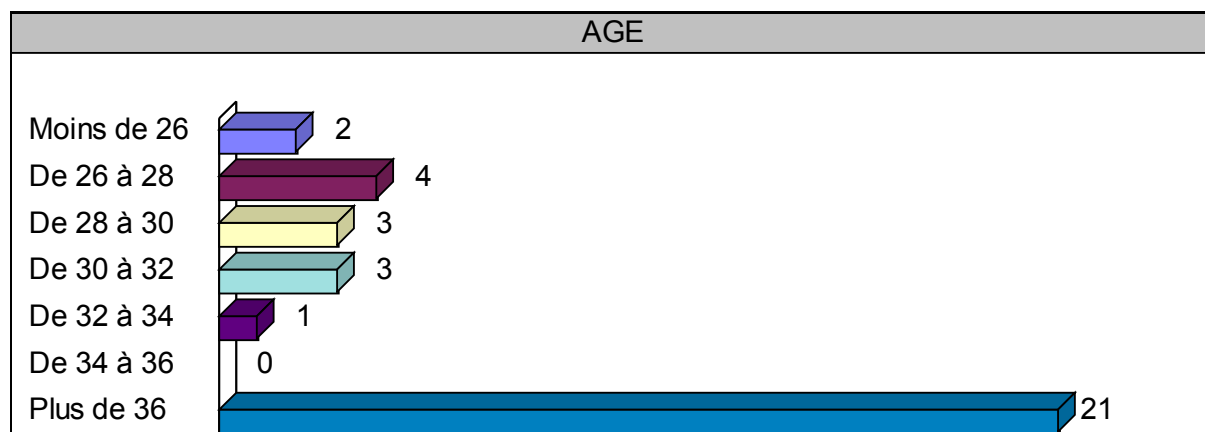
On voit se dessiner une progression qui se déroulerait dans le sens trigonométrique :

Les débutants sont proches de l'item apprendre à se défendre, avec la pratique le niveau se déplace dans le sens trigonométrique. On apprend les techniques et les finalités du judo et plus le niveau monte en compétition et plus on va vers gagner des combats et gagner des médailles.

Etre en forme est en position neutre au milieu du graphique, l'item passer des ceintures est bien isolé.

Au cours d'un des stages de formation professionnelle continuée sur l'enseignement des sports de combat en collèges et lycées que nous avons encadré dans l'année scolaire 1999-2000, nous avons passé des questionnaires de confirmation. Voici les réponses obtenues pour 34 professeurs d'EPS :

Répartition selon l'âge

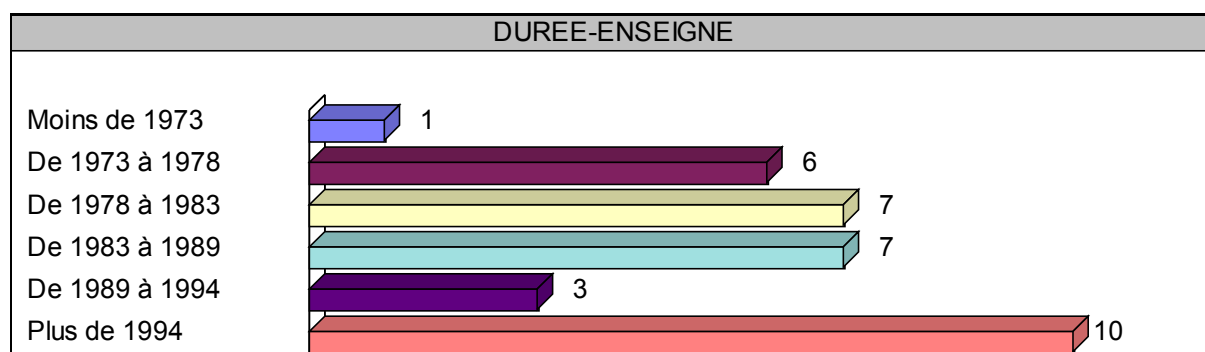


Minimum = 24, Maximum = 54 - Moyenne = 37,41 Ecart-type = 8,54

Répartition selon le sexe



Répartition selon l'ancienneté dans la profession



Minimum = 1968, Maximum = 1999 - Moyenne = 1986,09 Ecart-type = 8,79

Ces professeurs d'EPS ont une expérience établie, 21 enseignent depuis plus de dix ans, 22 ont plus de 32 ans, la répartition hommes/femmes est équilibrée.

Les caractéristiques de ce groupe sont les suivantes :

		Nb. cit.	Fréq.
APC	Collège	28	82,4%
	Lycée Enseignement Général	4	11,8%
	Lycée technique	4	11,8%
	Lycée Professionnel	1	2,9%
APC	Pratiquent actuellement	2	5,9%
	Ne pratiquent pas actuellement	32	94,1%
Ont pratiqué	Club	2H 1F	5,9% 2,9%
	Université	5H 6F	14,7% 17,7%
	Non réponse	11H 11F	32,4% 32,4%
Dans votre établissement:	Vous enseignez les APC	9H 9F	26,5% 26,5%
	Vous n'enseignez pas les APC	8H 8F	23,5% 23,5%

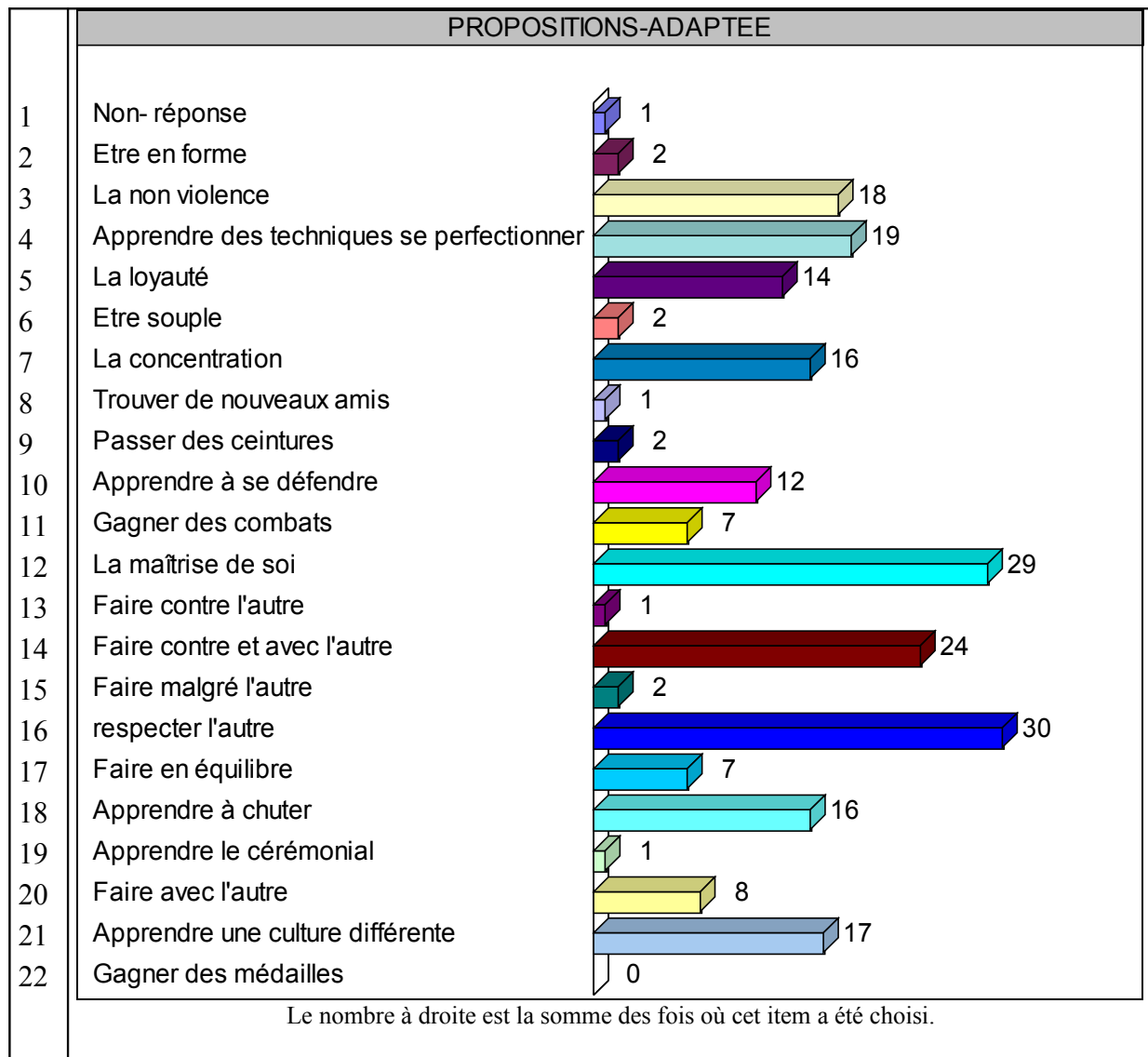
Répartition de l'enseignement des APC en fonction des classes

CLASSE	Nb. cit.	Fréq.
Non- réponse	16	47,1%
6EME	16	47,1%
5EME	14	41,2%
4EME	12	35,3%
3EME	10	29,4%
2D	1	2,9%
1ERE	1	2,9%
TERM	0	0,0%

Ces enseignants exercent en collège (82,4%), ne pratiquent pas les APC (94,1%) et près de deux tiers ne les ont jamais pratiqué (64,7%). Un peu plus de la moitié enseigne les APC en milieu scolaire (52,9%).

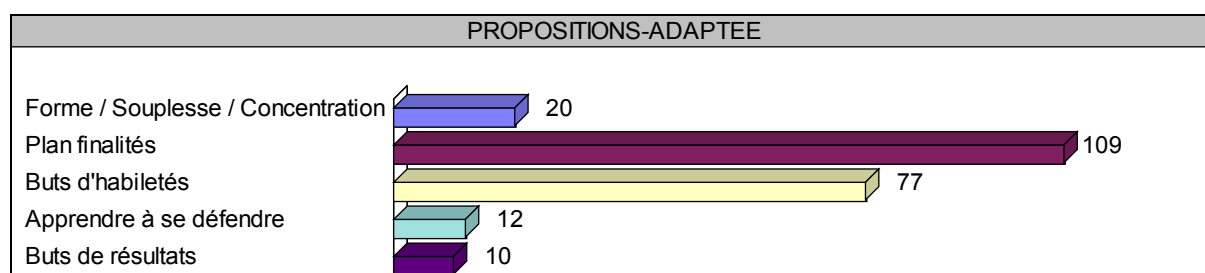
Ces 34 enseignants ont choisi dans une liste de 22 items, 7 expressions qui leur semblaient représentatives du judo. Voici leurs choix :

Répartition des 7 expressions qui semblent les mieux adaptés au judo:

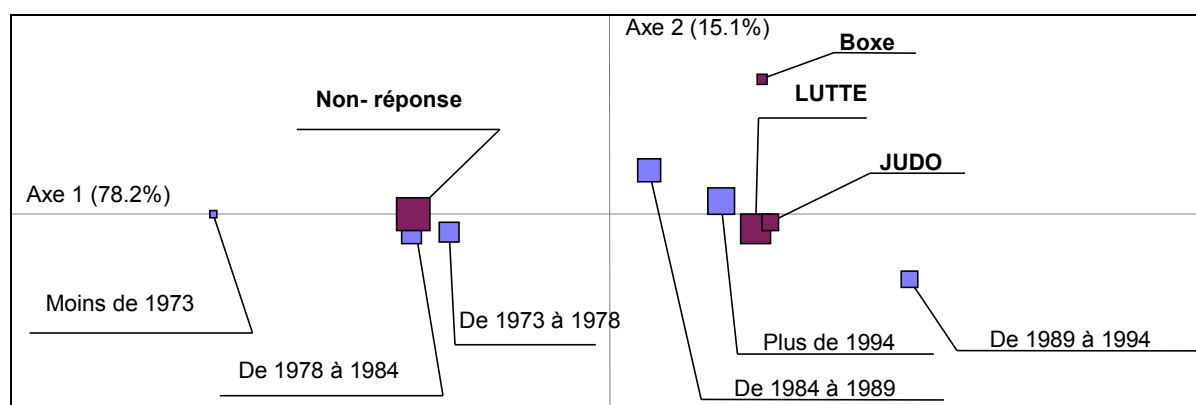


Pour comparer ces choix à l'intérieur d'une liste conséquente, nous avons regroupé certains items :

Nouvel item		Anciens items
Forme / souplesse / concentration	regroupe	'Etre en forme', 'Etre souple' et 'La concentration'
Plan finalités	regroupe	'Respecter l'autre', 'La maîtrise de soi', 'Apprendre une culture différente', 'La non violence', 'La loyauté', 'Trouver des nouveaux amis'
'Buts d'habiletés'	regroupe	'Apprendre des techniques, se perfectionner', 'Faire contre et avec l'autre', 'Faire en équilibre', 'Apprendre à chuter', 'Faire avec l'autre', 'Passer des ceintures', 'Apprendre le cérémonial'.
'Apprendre à se défendre'	reste identique	'Apprendre à se défendre'
Buts de résultats'	regroupe	'Gagner des médailles', 'Gagner des combats', 'Faire contre l'autre', 'Faire malgré l'autre'



Nous pouvons croiser deux variables, l'année d'entrée en fonction comme professeur d'EPS et les activités physiques de combat enseignées. L'analyse factorielle des correspondances nous donne le graphique suivant :



L'enseignement des APC (en majorité lutte ou judo) repose, pour ce groupe, sur les professeurs en poste depuis une dizaine d'année.

Interprétation des résultats

Ce groupe de 34 enseignants est composé de 17 femmes et 17 hommes dont 28 travaillent en collège (82,5%). Ils enseignent depuis une quinzaine d'année en moyenne mais une dizaine depuis environ six ans. Ils n'ont pas pratiqué les sports de combat en club et 11 l'ont fait à l'université (6 femmes, 5 hommes), 18 enseignent les sports de combats à l'école (9 femmes, 9 hommes). Leurs classement des préférences met en avant les finalités puis les buts d'habiletés, les buts de résultats viennent en dernier avec un score de 0 pour l'item "gagner des médailles". Ces résultats viennent confirmer ceux que nous avons déjà obtenu.

Le croisement des variables ancienneté de pratique de la fonction d'enseignant et le choix des activités physiques de combat enseignées montre qu'il y a une tendance à l'enseignement des activités lutte et judo depuis le début des années 1990, mais la taille de l'effectif ne nous permet pas de généraliser cette tendance.

Conclusions partielles les enquêtes réalisées :

Les 1188 questionnaires ont pu être traités grâce à l'application informatique réalisée. Elle permet de gérer directement 500 questionnaires comportant 7 items, et de faire les tris appropriés pour relever l'ordre des choix de différents groupes.

Les résultats présentent le judo comme une activité physique et sportive pour laquelle le rapport de force n'est pas premier. Cela confirme notre impression de départ, mais si ce rapport n'est pas premier, il n'est pas question pour nous de l'ôter de la pratique.

Nous reprecisons, ne pas mettre en premier ne veut pas dire écarter. Sensibiliser les apprenants au combat ne signifie pas leur faire vivre la complexité du combat de compétition dès la première situation pédagogique, mais au contraire permettre à chacun d'acquérir les compétences nécessaires pour aborder le rapport de force en bonne et dûe forme.

La première enquête montre un choix pour les items "Faire contre et avec l'autre" et "Faire avec l'autre" en premier. Les "Faire contre l'autre" et "Faire malgré l'autre" sont choisis en dernière position.

Dans la deuxième enquête, les seules personnes qui ordonnent les choix "Gagner des combats", "Gagner des médailles" en premier sont les compétiteurs. Les choix mis en avant sont les finalités "Apprendre à respecter l'autre", et les buts d'habileté de l'activité, "Apprendre des techniques, se perfectionner".

Un tel classement repousse la notion de "la force au service de l'efficacité combative" (Artus et al., 2000). Il ne s'agit pas de combattre pour n'être qu'efficace, il s'agit de combattre pour comprendre ce qui se passe dans un combat, comment on peut s'y organiser, quelles voies de progrès on peut y trouver.

C'est un point qui doit permettre à tous de pratiquer l'activité en EPS, les filles pour qui le classement lors d'un tournoi n'est pas l'objectif premier (Davis, 1996), mais et c'est dit moins souvent, beaucoup de garçons. Cela devrait aussi favoriser un travail en mixité, être

habile en judo, c'est appliquer au bon moment, "dans le temps", des gestes efficaces et maîtrisés. Cette notion d'habileté est différente du "beau judo" (Ray et Rimet, 1987; Louveau, 1997), le critère n'est pas l'esthétisme mais le timing, ce que tous (garçons et filles, hommes ou femmes) peuvent travailler. Ce timing, "Agir au bon moment", a fait l'objet d'une session de travail lors du colloque "Sports de combat olympiques" à l'INSEP les 8 et 9 décembre 1999.

Les débutants et les élèves de sixième, viennent avec l'idée d'apprendre à se défendre, mais ceci demande une certaine maturité (maîtrise de soi, maîtrise des objectifs, maîtrise gestuelle, différenciation des rôles). Il faudra s'appuyer sur leur souhait d'apprendre des techniques, de se perfectionner, pour leur faire construire des éléments de réponse qui les rendront opérationnels dans des combats adaptés à leur niveau. Ceci leur permettra d'atteindre cette maturité pour travailler la dimension de la self-défense. Les garçons adoptent le combat par ses finalités et sa technique assez rapidement, les filles préfèrent cependant le choix "apprendre à se défendre" un peu plus longtemps que les garçons et ce, même dans les clubs de judo.

Les professeurs de judo ont un ordre des choix très orienté vers l'éducation au sens large (finalité en premier, buts d'habiletés puis buts de résultats). Qu'on retrouve cet ordre chez les professeurs d'EPS n'est pas étonnant, (bien que dans notre échantillon ces derniers ne soient pas spécialistes de sports de combat et d'arts martiaux), ce qui l'est beaucoup plus c'est que sans avoir enseigné les activités physiques de combat en EPS, les étudiants en STAPS (eux-mêmes non spécialistes des sports de combat et arts martiaux) classent leurs choix de la même façon alors que les étudiants en lettres, qui ont dû avoir aussi les mêmes enseignants d'EPS (au sens large), classent leurs choix de la même façon que les débutants.

Les professeurs de judo semblent permettre au sein de leurs clubs, l'accès à cette culture spécifique qui compose le judo à tous leurs élèves quels que soit leur sexe ou leurs origines sociales. Il y aurait donc un effet 'pédagogique' à préciser.

Les passages de grades, l'accès à une ceinture supérieure, est choisi en avant-dernière position par quasiment tous les groupes. Nous avons considéré cet item comme étant un but d'habileté, les résultats nous amènent à transformer cette hypothèse et à dire, comme l'ensemble des groupes questionnés l'indique, qu'il s'agit d'un but de résultat.

L'ensemble de nos conclusions recoupe les sondages et les travaux cités ci-dessus et les choix et préférences des professeurs d'EPS sont identiques si on utilise une autre méthodologie d'enquête.

Cette enquête n'a pas abordé le point de vue des judokas qui ont abandonné le judo, nous devons donc relativiser les résultats des jeunes catégories de judokas. Mais notre objectif était de connaître les choix des experts judokas, des enseignants d'EPS. Nous avons obtenu ces choix et nous avons montré que ces choix évoluaient davantage en fonction de la pratique qu'en fonction d'autres critères tels que l'âge, même si nous devons relativiser nos résultats car ils ne portent pas sur une enquête longitudinale.

Ces résultats remettent fortement en question les idées développées en EPS, (établir et maîtriser en sa faveur un rapport de force) et montrent qu'on ne peut réduire le judo au seul savoir combattre.

L'analyse de nouveaux points comme l'étude de discours d'experts judokas, l'étude de communications scientifiques dans les congrès, l'étude de publications pédagogiques et/ou didactiques, va nous permettre de préciser encore plus finement le point de vue des acteurs et d'aborder la question des méthodes d'enseignement de ces activités.

CHAPITRE 2 :

LE DISCOURS

DES EXPERTS

JUDOKAS

L'étude de discours d'experts peut amener des éléments dans ce débat. La responsabilité et/ou la notoriété qui leurs sont conférées lors de stages, travaux d'orientation fédéraux, articles dans les revues fédérales ou communications dans les congrès scientifiques, donne un impact non négligeable à leurs discours. Quels thèmes abordent-ils ? S'agit-il de points constitutifs du judo, par exemple ceux de la trilogie esprit-corps-technique (Kano, 1890; Janicot, 1997) ou bien ces experts mettent-ils plus souvent en avant la dimension du combat ?

Etudier les discours ou productions d'autres personnes est un exercice difficile et délicat, nous tenons à préciser notre position à ce sujet, "Tout écrit vaut par ce qu'il vaut et par la base de réflexion qu'il constitue" (Joly, 1977).

Les auteurs sont des experts judokas, ils se distinguent du groupe des professeurs de judo étudiés dans notre précédente enquête parce qu'il s'agit de champions internationaux, nous avons retenu le titre de champion d'Europe comme critère minimum, et des discours provenant de "lieux" différents. Il n'était pas possible d'établir un corpus exhaustif, nous avons retenu cinq textes, qui sont dans leur intégralité en annexe :

- les orientations d'un entraîneur national dans la revue fédérale "Dojo Info", revue adressée spécifiquement aux professeurs de judo
- le discours d'un entraîneur national lors d'un stage de formation de professeurs de judo
- l'interview d'un champion dans une revue sportive
- le discours d'un champion lors d'un gala sur les arts martiaux et sports de combat
- le discours d'un ancien champion lors d'un congrès sur les sports de combat

Nous avons utilisé en partie le logiciel "Le sphinx" pour traiter ces textes. L'étude des occurrences de ces textes nous a permis de construire une liste de mots usuels. Ils sont répétés de manière très importante, mais servent de transition ou d'articulation dans le texte. Ces mots usuels forment un "dictionnaire outils" que l'on appliquera à chaque texte pour dégager des occurrences plus significatives. Exemple de dictionnaire outils:

Mots-usuels

à	alors	au	Au	aux	C	ce	ces	
cet	Cet	cette	Cette	d	dans	de	déjà	des
donc	du	en	est	et	etc	être	ils	L
la	le	les	lorsque	ne	o	pas	puis	que
qui	Roux	sans	se	selon	Selon	ses	si	sur
tel	U	un	une	Une	vers			

Pour analyser ces textes sur un même point de vue, nous avons retenu des mots utilisés dans le même sens. L'étude est qualitative, la subjectivité doit être contrôlée, mais il faut faire certains des codages à la main. Dans l'expression "épreuve technique " le terme technique ne sera pas compté de la même façon que dans l'expression "technique de projection en avant". En tenant compte de ces remarques, nous avons pu regrouper ces mots par thème en reprenant en partie les items de notre enquête précédente.

- (1) Les exercices, les judokas
- (2) Les habiletés
- (3) Les résultats
- (4) Les finalités

N'y figurent pas "passer des ceintures, apprendre à se défendre, être en forme", nous avons rajouté les formes d'entraînement, les exercices qui développent les habiletés, les items "gagner des combats et gagner des médailles" sont regroupés dans le thème "Résultats".

Nous avons choisi de regrouper les exercices et les judokas dans le même thème, car dans les textes, les exercices sont proposés avec un judoka.

Pour pouvoir comparer les textes, l'occurrence des mots sera totalisée dans chaque thème et rapportée en fréquence au total des mots repérés comme étant significatif de chaque catégorie.

Les résultats seront présentés par un tableau accompagné d'un graphique. Les axes de ces graphiques représentant chaque catégorie. Sur ces axes, par rapport au nombre de mots repérés, nous donnerons la valeur en pourcentage de la catégorie concernée.

L'évaluation technique à l'entrée en pôle, texte de Patrick Roux :

Dojo Info 16, janvier 1999

La revue dojo Info est une revue spécifique, éditée par la Fédération Française de judo (FFJ) et adressée aux enseignants et professeurs de judo des clubs fédéraux, le tirage est de l'ordre de 15000 exemplaires. L'article fait 2 pages dans une revue trimestrielle qui en comprend 8.

Patrick Roux, ancien champion, entraîneur national et adjoint au directeur technique national, fait part de son analyse concernant à la fois la formation des jeunes judokas et l'évaluation technique à l'entrée en pôle¹.

Voici le premier paragraphe de cet article.

"Pour 1400 demandes, ils ne seront que 400 à entrer cette année dans les pôles. La sélection tient compte en premier lieu du dossier scolaire qui doit être irréprochable. Viennent ensuite les résultats sportifs. Un examen technique est organisé au cours d'un stage d'évaluation. Il est basé sur des exercices classiques : uchi-komi, nage-komi, kakari-geiko, yaku soku geiko, randori."

Au total, nous avons retenu 135 mots spécifiques, sur 1192, soit 11,33 %.

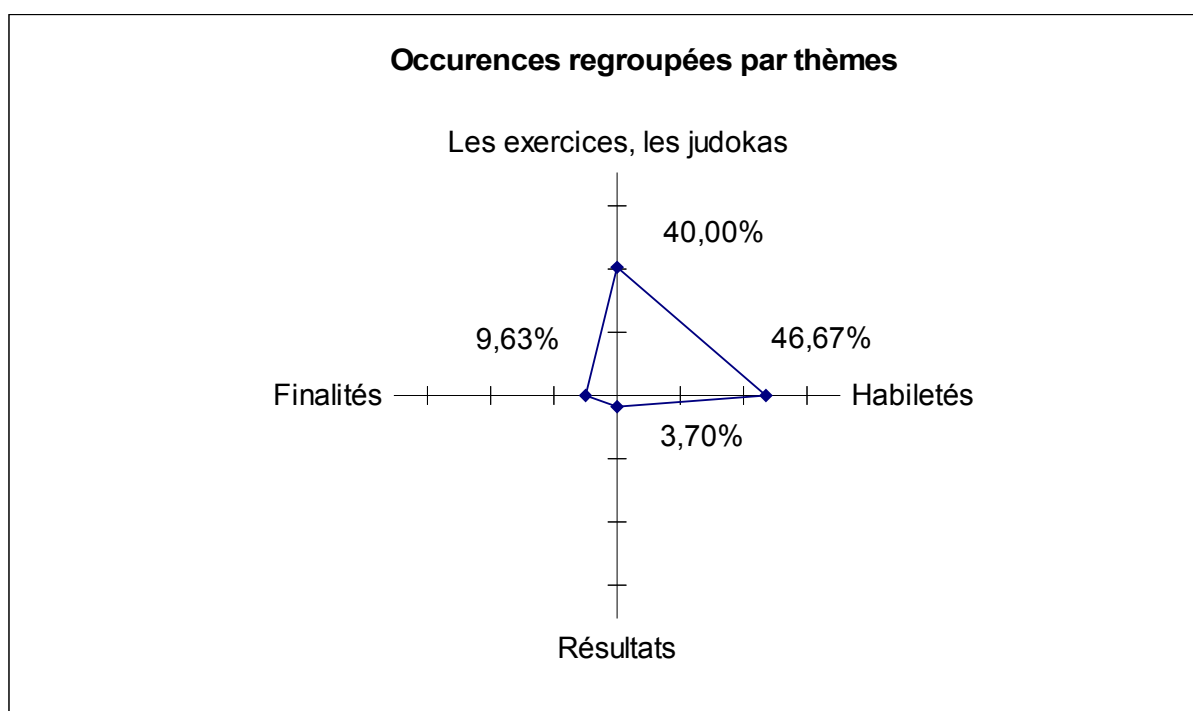
Quelques mots comme "évaluation" ou "techniques" n'étant pas employé dans le même sens n'ont pas été retenus, ce qui explique les différences entre le tableau et les mots retenus (cf. annexes).

¹ Les pôles sont des centres d'entraînement qui permettent à des athlètes (lycéens ou étudiants) d'un même niveau de se retrouver quotidiennement pour préparer les compétitions.

Tableau récapitulatif et graphique correspondants :

Thème	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Les exercices, les judokas	54	40,00%
Les habiletés	57	46,67%
Les résultats	5	3,70%
Les finalités	12	9,63%
Total	128	100%

Tableau 1a : occurrences par thème



Graphique 1 : occurrences regroupées par thème

Discussion :

Le texte porte sur l'évaluation technique à l'entrée en pôle, les judokas dont on parle sont retenus sur dossier scolaire et résultats sportifs.

On pourrait s'attendre à une lecture des palmarès et une comparaison des combattants effectuées par les entraîneurs, il n'en est rien, certes c'est le résultat sportif qui permet que le dossier soit étudié, mais le texte est centré sur les savoir-faire techniques en situation de travail aménagé. On retrouve donc les termes "évaluation" et "observation ou observe ou observé" cités respectivement 6 et 7 fois dans le texte.

Conclusions partielles :

Nous pouvons noter que certains termes spécifiques à l'enjeu du combat ne sont pas cités :

"shiaï", "contre", "perdre", "victoire", "défaite", "adversaire", "gagner"

Les habiletés et les exercices dont il est question laissent bien présager des contenus de cours qui vont être proposés lors des entraînements. L'auteur le dit explicitement :

"A partir des mêmes configurations de positions, uké se défend modérément tout en offrant à tori des possibilités d'enchaînements".

Il s'agit bien de situations d'évaluation pour lesquelles on demande à l'un des judokas de jouer un rôle, de simuler des comportements pour que l'autre puisse montrer la ou les actions adaptées à ces comportements.

Il est question, dans ce texte, d'un judo basé sur des exercices et le développement des habiletés.

Définition du randori et des exercices d'entraînement texte de Jacques Leberre

Stage national de judo, Béthune, 17 et 18 juin 2000

Le stage est destiné aux membres des jurys examinant les passages de grades pour l'obtention de la ceinture noire et des dans option "expression technique". Le travail détaillé ci-dessous est centré sur les méthodes d'entraînement et l'épreuve de randori.

Les dialogues sont relevés à partir d'une cassette vidéo. Les entraîneurs ont l'habitude d'être pris en vidéo par leurs stagiaires, mais les propos n'ont pas été sollicités. C'est l'entraîneur qui donne ces précisions dans le cadre du stage. L'ensemble des stagiaires est au travail dans l'après-midi depuis 14h00. Il est environ 17h00 quand ces propos sont énoncés.

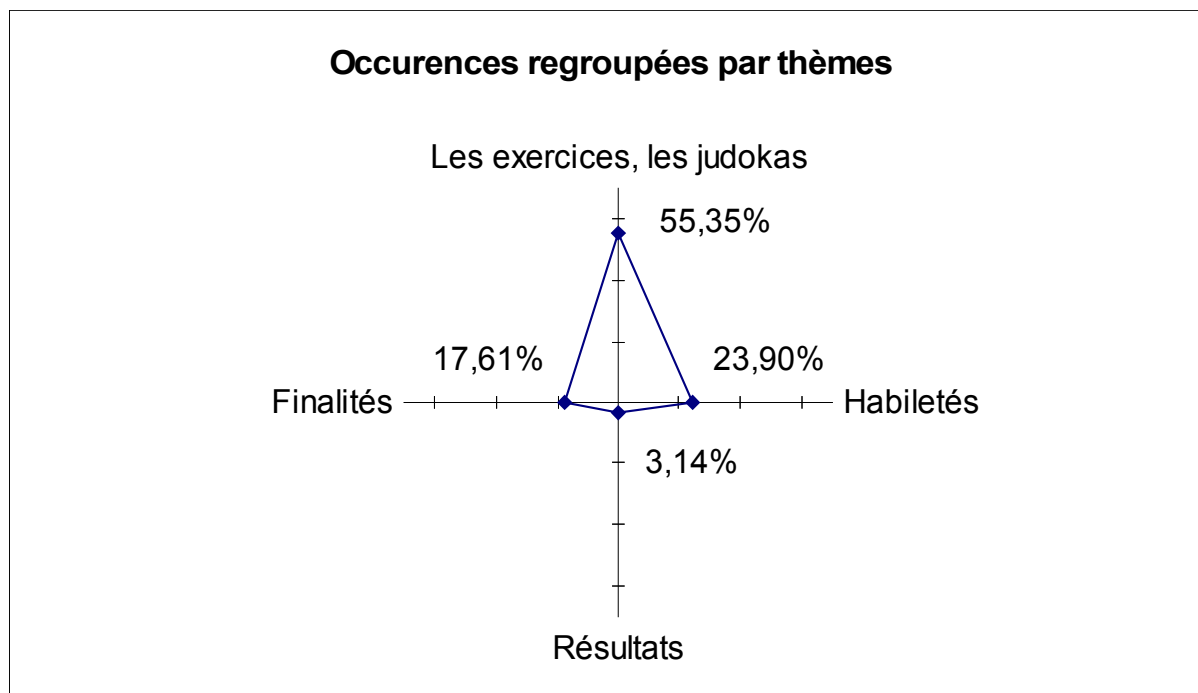
Au total, nous avons retenu 159 mots spécifiques, sur 1421, soit 11,19 %.

Bien que faisant partie du dictionnaire des mots usuels, nous avons repris en compte les mots "il" quand ils étaient employés pour désigner un des judokas.

Tableau récapitulatif et graphique correspondants :

Thème	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Les exercices, les judokas	88	55,35%
Les habiletés	38	23,90%
Les résultats	5	3,14%
Les finalités	28	17,61%
Total	159	100%

Tableau 2a : occurrences par thème



Graphique 2 : occurrences regroupées par thème

Discussion :

La FFJ précise les épreuves qu'elle demande pour l'obtention des grades de judo. Dans le recueil des textes officiels on peut trouver les définitions suivantes pour l'obtention du 1^{er} et 2^{ème} dan.

Méthodes d'entraînement : pour l'épreuve de yaku soku geiko, les deux partenaires devront exécuter des techniques de projection variées, adaptées aux déplacements. Les candidats ne devront pas :

- bloquer les tentatives d'entrée du partenaire avec les bras.
- exécuter des contre-prises
- adopter une attitude défensive marquée (ex. : se pencher en avant)

Epreuve de randori : les candidats seront jugés sur les critères suivants :

- sincérité : attitude du combattant dans son travail
- sécurité : adaptation au partenaire
- habileté, maîtrise technique, construction de l'éventail technique (adaptation tactique)

Conclusions partielles :

Le discours de l'entraîneur "colle" bien aux recommandations fédérales, mais ces propos se situent toujours dans la relation à l'autre, dans l'agir au bon moment, dans la perception du déséquilibre et non pas dans le gain du combat. Ici encore, nous pouvons noter que certains termes spécifiques à l'enjeu du combat ne sont pas cités :

"shiaï", "contre", "perdre", "victoire", "défaite", "adversaire"

"Gagner" figure bien une fois mais pour inciter les anciens compétiteurs à la prudence :

"...vous avez pas la même envie de gagner, mais on a toujours la même envie de s'amuser".

Le polygone est orienté vers le haut, ce qui correspond bien à l'intitulé : définition du randori et des exercices.

Là encore, il est question, dans ce texte, d'un judo basé sur des exercices et le développement des habiletés.

Moi, David Douillet, dont la blessure est un combat, texte de David Douillet

Propos recueillis par Dominique Issartel, L'équipe magazine 923 janvier 2000, p 70

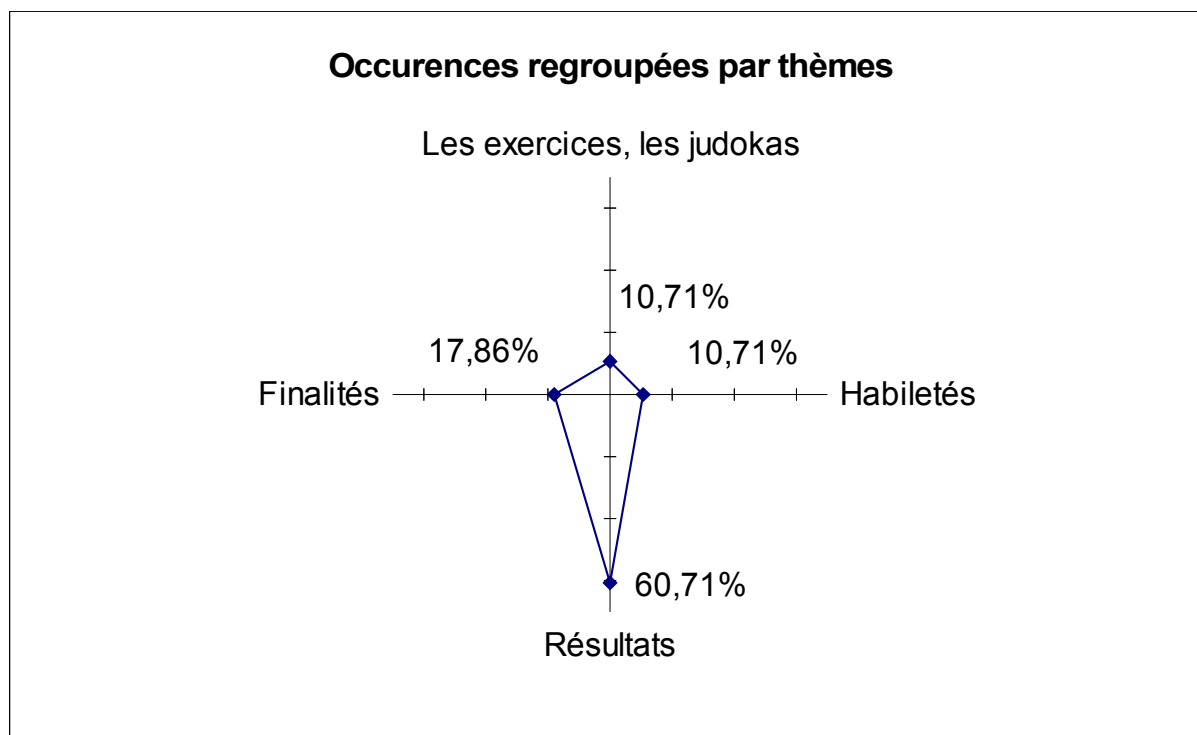
David Douillet, champion du monde en 1993, 1995, 1997, champion Olympique en 1996, n'a pas participé pas aux championnats du monde 1999 en raison de blessures. Il commente et explique son état d'esprit dans un magazine sportif, l'hebdomadaire "L'Equipe magazine".

Au total, nous avons retenu 28 mots spécifiques, sur 638, soit 4,34 %.

Tableau récapitulatif et graphique correspondants :

Catégories	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Les exercices, les judokas	3	10,71%
Les habiletés	3	10,71%
Les résultats	17	60,71%
Les finalités	5	17,86%
Total	28	100%

Tableau 3a : occurrences par thème



Graphique 3 : occurrences regroupées par thème

Discussion :

Le but de cet hebdomadaire sportif est de rendre compte d'une actualité sportive essentiellement. Le champion est interrogé sur ses résultats, sa carrière sportive, ce qu'il ressent.

Conclusions partielles :

Le discours de David Douillet exprime bien sa déception de ne pas avoir pu combattre.

28 mots (autant que ce que nous avons relevé pour notre étude) caractérisent ses tensions :

2 fois "symboliquement", 3 fois "mort", 3 fois "vie", 1 fois "tuer", 1 fois "gladiateurs"

1 fois "rééducation", 3 fois "avant", 1 fois "jamais" (jamais raté) , 4 fois "ne peux", 1 fois "pas faire", 7 fois "pas" (pas y aller, pas de combat...), 1 fois "frustration"

Ce champion n'exprime pas directement un discours sur le judo, néanmoins nous pouvons noter que certains termes spécifiques à l'enjeu du combat sont cités :

"contre", "perds", "victoire"

mais ne figurent pas dans ce texte les mots suivants :

"shiai", "défaite", "adversaire", "gagner"

4^{ème} Nuit des arts martiaux, le discours de David Douillet

Propos recueillis lors de la 4^{ème} nuit des arts martiaux, pendant le 1^{er} congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux à Amiens

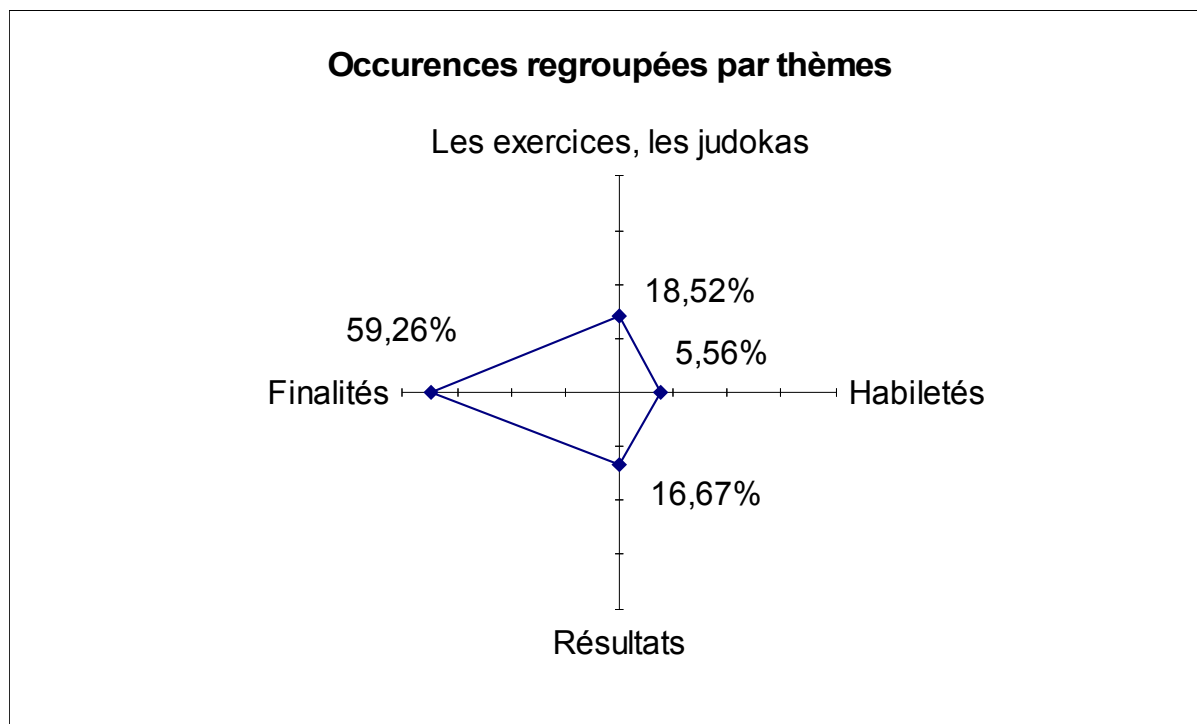
David Douillet, champion du monde en 1993, 1995, 1997, champion Olympique en 1996, fait un discours en direction du public et des enfants après avoir dirigé un entraînement pour les enfants lors d'une soirée de gala. Dans ce gala les sportifs présentaient une prestation dans leur activité ou sport, sans objectif de compétition. Nous ne savions pas encore à cette date si David Douillet irait aux jeux de Olympiques de Sydney. En fait c'est lors de cette soirée qu'il annoncera sa participation aux jeux. La notion de résultat est encore importante vraisemblablement pour lui, mais le fait de s'adresser à des jeunes transforme semble-t-il la teneur de son discours

Au total, nous avons retenu 54 mots spécifiques, sur 606, soit 8,91%.

Tableau récapitulatif et graphique correspondants :

Catégories	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Les exercices, les judokas	10	18,52%
Les habiletés	3	5,56%
Les résultats	9	16,67%
Les finalités	32	59,26%
Total	54	100%

Tableau 4a : occurrences par thème



Graphique 4 : occurrences regroupées par thème

Discussion :

La lecture du discours montre que ce n'est pas un discours appris et récité, David Douillet improvise un peu autour d'idées forces. Il s'engage personnellement. Ce discours n'est pas "appris" d'une quelconque institution.

Conclusions partielles :

David Douillet n'a pas changé son point de vue sur la compétition, ce doit toujours être un plaisir. Il a un discours essentiellement dirigé vers les enfants, ce qui recentre l'importance de son discours vers les finalités. Les résultats apparaissent de manière forte dans le discours.

Nous pouvons noter que certains termes spécifiques à l'enjeu du combat sont cités :

"champion", "compétition"

mais ne figurent pas dans ce texte les mots suivants :

"shiai", "défaite", "adversaire", "gagner", "contre", "perds", "victoire"

Ma méthode de judo, texte de Anton Geesink

Colloque "Les sports de combat Olympiques", organisé à l'INSEP en décembre 1999

Anton Geesink, ancien champion du monde, d'Europe et Olympique, présente en lecture invitée lors du colloque son point de vue sur le judo à travers sa méthode d'enseignement. Néerlandais d'origine, son discours et le texte remis sont en anglais.

Les idées forces de ce discours sont que si l'on veut que le judo continue à être connu et pratiqué à travers le monde il devient nécessaire de :

- moderniser le judo lors des télé-diffusions (judogis de couleur, tatamis de couleur)
- simplifier son enseignement (des techniques de base, une progression adaptée)
- les valeurs formatrices de judo doivent être exposées clairement :

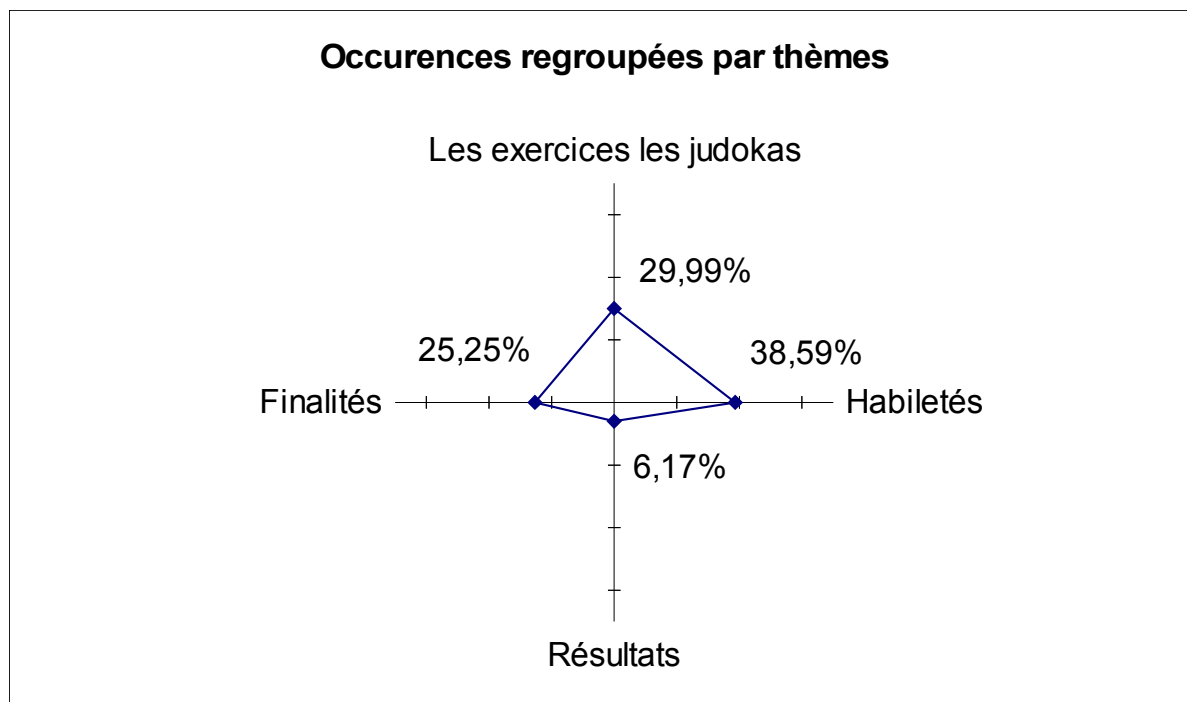
"J'ai pris pour habitude de ne jamais employer le mot adversaire mais toujours le mot partenaire. J'accentue aussi le fait que tori est responsable des ukemi-waza (chutes) de uke."

Au total, nous avons retenu 697 mots spécifiques sur 5965, soit 11,68 %.

Tableau récapitulatif et graphique correspondants :

Catégories	Nombre d'occurrences	Pourcentage
Les exercices, les judokas	209	29,99%
Les habiletés	269	38,59%
Les résultats	43	6,17%
Les finalités	176	25,25%
Total	697	100%

Tableau 5a : occurrences par thème



Graphique 5 : occurrences regroupées par thème

Discussion :

Ce discours est différent des trois précédents car c'est une communication formalisée qui se démarque nettement des discours de stage ou de gala.

Bien que précisant qu'il n'emploie pas le mot *adversaire*, ce mot est employé trois fois dans le texte. La proportion d'utilisation est donc très faible, voici les paragraphes dans lesquels ce mot est employé :

"La meilleure façon de mesurer la force de votre adversaire est de vous familiariser avec les techniques qu'il utilise. C'est la seule façon d'apprendre le bon moment pour agir pendant que votre adversaire vous attaque dans un combat avec une de ces techniques.

Un judoka se tenant debout dans une position stable ne peut pas être projeté par une technique seule. Il est d'une importance extrême qu'avant l'attaque un adversaire soit mis en déséquilibre."

Conclusions partielles :

Ce texte est le plus long de ceux analysés, Anton Geesink nous parle de sa méthode d'enseignement, il n'est donc pas surprenant de retrouver dans son discours les points qui traitent des exercices, des judokas et des habiletés. Il parle aussi des valeurs morales du judo, ce que l'on retrouve dans les finalités. Bien qu'ancien très grand champion, le discours sur les résultats apparaît, mais faiblement, par contre il se prononce bien sur les rôles des deux judokas et l'importance qu'il accorde à Tori quand il projette Uké.

Conclusions partielles sur les discours d'experts :

La recherche des termes nécessite une lecture importante du texte. Il faut "coder" pour trouver les phrases où le mot est cité puis compter les bonnes mises en relation, par exemple :

"il essaye de faire"... et ... "il faut voir le travail fait"

ne permet pas de compter deux occurrences pour le mot "il".

Cela fixe une limite à la généralisation de nos propos. Par contre, l'absence d'un mot se vérifie directement dans le traitement de texte et est plus difficilement sujette à discussion. Néanmoins, le verbe "perdre" peut ne pas être présent à l'infinitif, mais il peut être conjugué ou employé dans une phrase comportant une tournure contraire :

"Il ne faut pas perdre"

étant différent de

"Ne pensez pas dans cette forme de combat à : il ne faut pas perdre".

Comme dans l'enquête, il n'y a que dans le discours du champion que les résultats sont mis en avant.

Ces discours ne comportent pas de propos concernant le ju-jitsu. Un seul texte pouvait y faire référence, celui de Anton Geesink puisqu'il parle de l'évolution et de la modernisation du judo.

Pour faciliter la perception globale de ces discours, et assurer une meilleure visualisation des graphiques, nous les avons regroupés.

Tableau général des graphiques :

Occurrences regroupées par thèmes Les exercices, les judokas 40,00% 9,63% Finalités 3,70% Habilités Résultats	Occurrences regroupées par thèmes Les exercices, les judokas 55,35% 17,61% Finalités 3,14% Habilités Résultats
L'évaluation technique à l'entrée en pôle	Discours en stage de formation jury
Occurrences regroupées par thèmes Les exercices, les judokas 10,71% 17,86% Finalités 60,71% Habilités Résultats	Occurrences regroupées par thèmes Les exercices, les judokas 18,52% 59,26% Finalités 5,56% Habilités Résultats
Moi, D.Douillet dont la blessure est combat	Discours de gala de D. Douillet
Occurrences regroupées par thèmes Les exercices, les judokas 29,99% 25,25% Finalités 6,17% Habilités Résultats	
Communication de A. Geesink en congrès	

Un seul graphique donne de l'importance aux résultats, il s'agit de celui de David Douillet quand il parle en tant que champion dans une revue sportive.

Nous pouvons noter de plus que certains mots ne figurent pas dans les textes étudiés :

Liste de mots spécifiques au combat ne figurant pas (NFP), ou figurant (F) dans le texte :

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

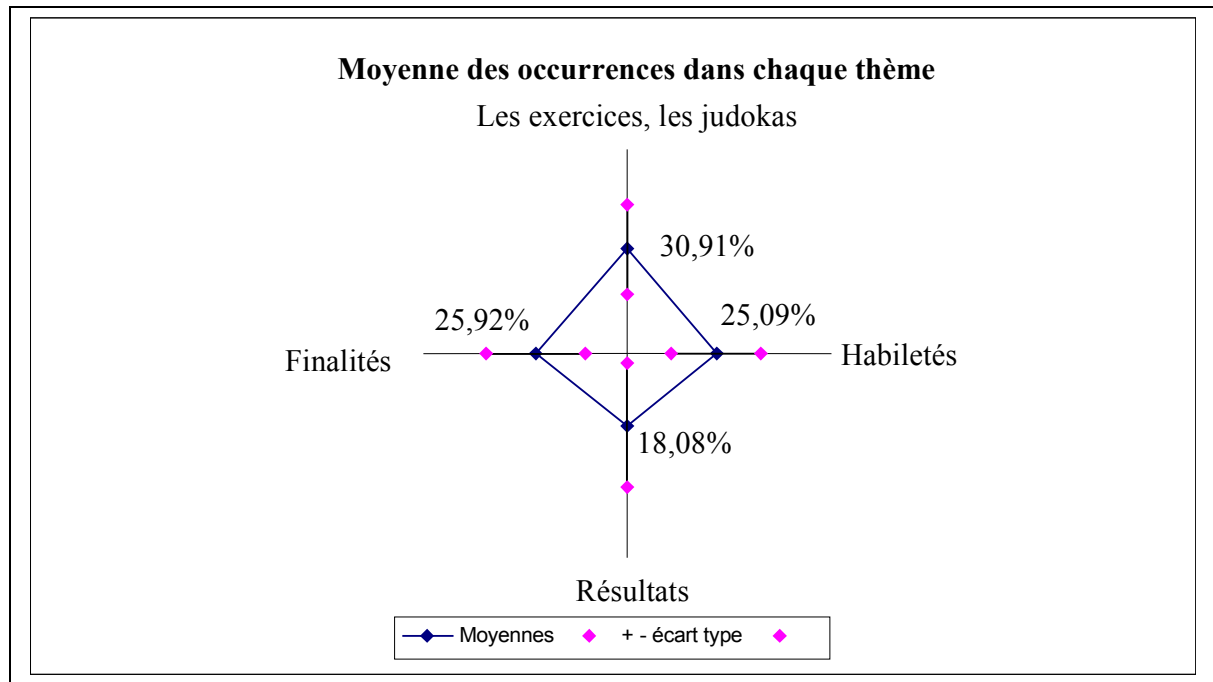
Tableau 7 : mots spécifiques au combat ne figurant pas (NFP), ou figurant (F) dans le texte

L'absence de certains mots dans les différents discours est significative. Les champions parlent au plus de victoire et de gagner et non de défaite et perdre, nous comprenons ce discours au sujet des grandes compétitions, mais nous ne pensons pas qu'il doit être institutionnalisé en cours d'EPS. Le champion qui perd dans une grande compétition est aussi champion au niveau précédent, ce qui peut lui permettre de se rééquilibrer et de se remotiver pour une prochaine échéance.

Toutes proportions gardées, si nous plaçons nos élèves débutants en situation de compétition, nous aurons un vainqueur et un vaincu à la fin du combat. Accorder une importance au résultat, pour les débutants, permettra bien au vainqueur de continuer, mais qu'en sera t-il du vaincu ? Nous pensons qu'il est possible de faire se confronter réellement des débutants sans que la notion de résultats soit première dans cette confrontation. Pour pouvoir avoir une idée générale des résultats, nous pouvons faire la moyenne des valeurs de chaque thème :

Thèmes	Moyenne	Ecart type
Les exercices, les judokas	30,91%	17,62%
Habiletés	25,09%	17,59%
Résultats	18,08%	24,45%
Finalités	25,92%	19,44%

Tableau 6 : moyennes des occurrences dans chaque thème



Graphique 6 : moyennes des occurrences regroupées dans chaque thème

Nous avons pris des discours ou des textes d'experts variés du point de vue de leur provenance (évaluation technique, stage de formation, revue de sport, discours de gala, conférence en congrès). Quelle que soit l'origine du discours, tous parlent des finalités du judo.

L'ensemble reflète les différentes dimensions du judo. Nous pouvons noter que seul le thème 'Résultats' obtient un écart type supérieur à sa valeur moyenne.

Ce qui nous semble important c'est qu'avec ce faible nombre de discours et une provenance aussi variée, nous obtenions des résultats aussi caractérisés. Le judo apparaît bien équilibré autour de plusieurs thèmes et révèle son aspect "multiforme". C'est cet équilibre que nous cherchons, la diversité des points de vue des experts. Nous préconisons une diversité d'axes de travail dans les cours.

CHAPITRE 3 :

LE DISCOURS DES ENSEIGNANTS

ENGAGES DANS LA RECHERCHE

Les résumés des congrès JORRESCAM

Les Journées de Recherche et de Réflexion sur les Sports de Combat et les Arts Martiaux (Jorrescam) ont lieu depuis maintenant 10 ans. Le but de ces congrès est de promouvoir et développer la recherche scientifique dans tous les domaines concernant les sports de combat et les arts martiaux et créer un lieu permettant la confrontation et l'échange entre les résultats d'études scientifiques, expérimentales ou théoriques, et l'apport d'approches de terrain, en même temps que le développement de réflexions théoriques de pratiquants et de chercheurs dans ce domaine. L'augmentation des communications, 212 au total proposées par 210 auteurs atteste d'une montée en puissance. Les congrès de 1994 et 1998 ont donné lieu respectivement à des publications, "Arts martiaux et sports de combat" pour le congrès de 1994, sous la direction de Kerlirzin et Fouquet aux éditions INSEP, et "Recherches en sports de combat et en arts martiaux, état des lieux" pour le congrès de 1998, sous la direction de Terrisse aux éditions EP.S..

Les participants à ces congrès sont en majorité des universitaires enseignants chercheurs ou des enseignants d'EPS engagés dans la recherche. Tous sont spécialistes au moins d'un sport de combat. Ces congrès accueillent aussi des enseignants de sports de combat qui ne sont pas impliqués dans l'enseignement de l'EPS, ou des enseignants chercheurs qui ne sont pas spécialistes de sports de combat ou arts martiaux. Toutes les communications sont validées par le comité scientifique du congrès.

Les congrès proposent différents thèmes pour organiser les débats. Après un début essentiellement organisé sur le plan des neurosciences (prise d'informations, équilibres, postures, etc.) se sont rajoutés les thèmes Histoire et Philosophie; Psychologie; Sociologie; Activités Physiques Adaptées; Médecine; Physiologie; Biomécanique; Pédagogie et didactique; Entraînements et habiletés et tout dernièrement le multimédia.

Ces communications représentent un corpus qui peut être analysé en s'appuyant sur les recueils des résumés fournis par les organisateurs à chacun de ces congrès. En l'absence de

sauvegardes informatisées, nous avons numérisé les cinq premiers congrès et après reconnaissance optique des caractères nous avons remis en forme les textes et construit les index d'auteurs et de mots clés. Le document réalisé fait 398 pages, il est en annexe.

Après une analyse des répartitions dans les thèmes proposés lors des congrès, la grille de lecture utilisée pour l'analyse des discours des experts nous servira de référence.

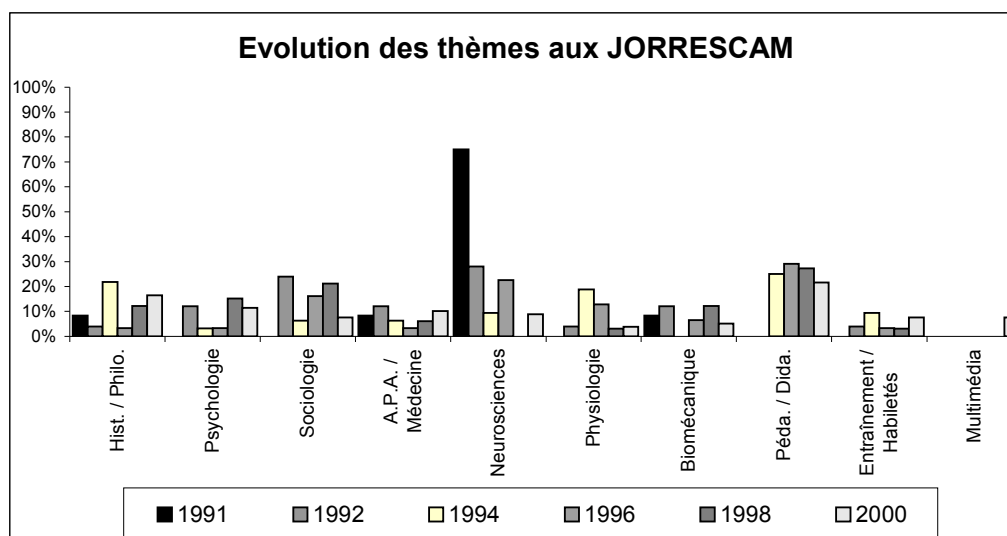
Recueil des données et traitement :

Nous avons donc analysé 212 résumés de communications, en tenant compte des thèmes proposés depuis 1994, ils peuvent être répartis ainsi :

	Marseille	Marseille	Paris	Poitiers	Toulouse	Amiens	Moyenne	Ecart type
	1991	1992	1994	1996	1998	2000		
Histoire / Philosophie	8,33%	4,00%	21,88%	3,23%	12,12%	16,46%	11,00%	7,29%
Psychologie		12,00%	3,13%	3,23%	15,15%	11,39%	8,98%	5,49%
Sociologie		24,00%	6,25%	16,13%	21,21%	7,59%	15,04%	7,94%
A.P.A. / Médecine	8,33%	12,00%	6,25%	3,23%	6,06%	10,13%	7,67%	3,15%
Neurosciences	75,0%	28,00%	9,38%	22,58%		8,86%	28,76%	27,15%
Physiologie		4,00%	18,75%	12,90%	3,03%	3,80%	8,50%	7,01%
Biomécanique	8,33%	12,00%	0,0%	6,45%	12,12%	5,06%	8,79%	3,20%
Pédagogie / Didactique			25,0%	29,03%	27,27%	21,52%	25,71%	3,24%
Entraînement / Habiletés		4,00%	9,38%	3,23%	3,03%	7,59%	5,45%	2,87%
Multimédia						7,59%	7,59%	
Total des communications	12	25	32	31	33	79	35,33	22,07

Répartition des communications en fonction des thèmes

La mise en forme graphique va permettre de visualiser l'importance des neurosciences pour le premier congrès.



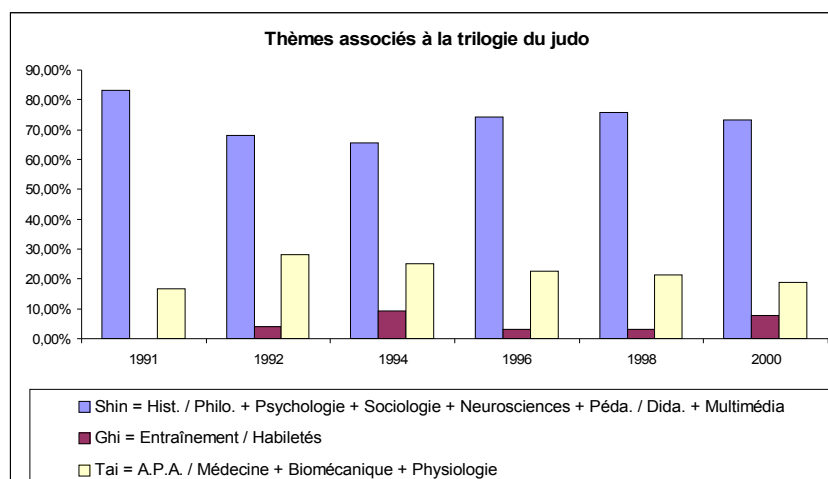
Evolution des thèmes aux Jorrescam

Une deuxième analyse peut être réalisée en regroupant ces thèmes suivant les valeurs de la trilogie du judo :

Esprit (Shin) = Histoire / Philosophie + Psychologie + Sociologie + Neurosciences + Pédagogie / Didactique + Multimédia

Ghi (Technique) = Entraînement / Habiletés

Tai (Corps) = A.P.A. / Médecine² + Biomécanique + Physiologie



Thèmes associés à la trilogie du judo

² La médecine se distinguant des neurosciences dans la mesure où elle traite par exemple des protections dentaires, des conséquences des chutes pour les enfants de 5 à 6 ans, des blessures survenues en compétition ou à l'entraînement.

A la lecture des résumés, nous nous sommes aperçus que dans tous les thèmes on retrouvait les valeurs de cette trilogie, mais tous les résumés ne les abordaient pas. Notons aussi que tous les résumés issus de recherches scientifiques n'étaient pas tous liés à l'enseignement dans les cycles du premier et second degré. Nous avons affiné la grille de lecture des discours des experts et nous avons recherché dans chacun des résumés proposés des éléments qui classaient les sports de combat et les arts martiaux (SCAM), qui traitaient de la compétition sportive, de l'entraînement, des katas, d'autres formes de pratiques (bien-être, rééducation), de pratique non compétitives ou qui différenciaient les buts de résultats des buts d'habiletés (Famose, 1990).

Nous avons retenu ainsi 71 résumés soit 33,5% de l'ensemble. Ils appartiennent à tous les thèmes abordés lors des congrès sauf au thème biomécanique. Nous avons pu classer ces résumés suivant qu'ils présentaient les SCAM de manière multiforme ou de manière monoforme.

Nous dirons d'un résumé qu'il est "multiformes", si plusieurs des points tels que les combats d'entraînements (cf. les combats sans enjeu de victoire ou de classement), les katas, l'esthétisme, la self-défense, l'éducation ou encore les jeux, sont abordés dans les définitions explications ou références du résumé. Par exemple :

- En psychologie, (Benigno-Almarcha, 1998) : *"La verticalité, de même que l'ensemble du combat en judo, s'effectue dans un double "complément". On est complété par le partenaire, c'est à dire un adversaire devenu partenaire, et par l'éducateur. ... On "joue" à perdre et à retrouver la verticalité."*
- En pédagogie / didactique en (Margnes, 1996) : *"... Les exercices d'entraînement sont ainsi les objets et les moyens d'enjeux de formation visant la totalité de l'être. Certains ont plus de poids que d'autres mais chacun doit être appréhendé dans son contexte significatif le fondant en rationalité. De ces exercices conventionnels, le randori et le*

kata sont les plus importants. Cependant, d'autres exercices tels le *nagekomi*³ et le *yakusoku geiko*⁴ participent de cette élaboration minutieuse de manières de faire et de se comporter. Il faut par ailleurs remarquer que, selon la conception de l'activité, ils sont soit des exercices propédeutiques au *shiai* (le combat compétitif), soit des exercices participant, à différents niveaux, de cette recherche personnelle dans la "voie". Nous pensons, avec M. Brousse, que l'on retrouve là deux perspectives différentes quand aux enjeux du combat : un enjeu compétitif, où il convient de gagner l'autre dans un affrontement réglé, ou bien un enjeu de formation dans le "combat libre" (le *randori*) au sein duquel la confrontation est un moment participant avant tout au développement personnel... En mêlant des valeurs techniques et des valeurs morales, toutes ces pratiques permettent de contribuer tant à la conception de l'activité qu'aux modalités d'action à privilégier. Tout un jeu d'influences, qui sont le fait de la relation enseignant-enseigné, de la personnalité et des aspirations de chacun, mais surtout de confrontations entre "adversaires-partenaires" par le biais de différents rôles et actions conventionnels, permet la "transmission-appropriation" des enjeux de formation de l'activité."

Par contre, nous dirons d'un résumé qu'il est "monoforme", si les points que sont les combats de compétitions, ou les résultats sont mis en avant nettement ou exclusivement dans le résumé.

Par exemple:

- En physiologie en (Legros, 1996) : *"De nombreuses tentatives de classification des activités sportives ont été proposées. Toutes, quels que soient les critères retenus, le plus souvent de nature sociologique ou psychologique, proposent un groupe indifférencié d'activités appelées "sports de combat". Pourtant, l'examen des*

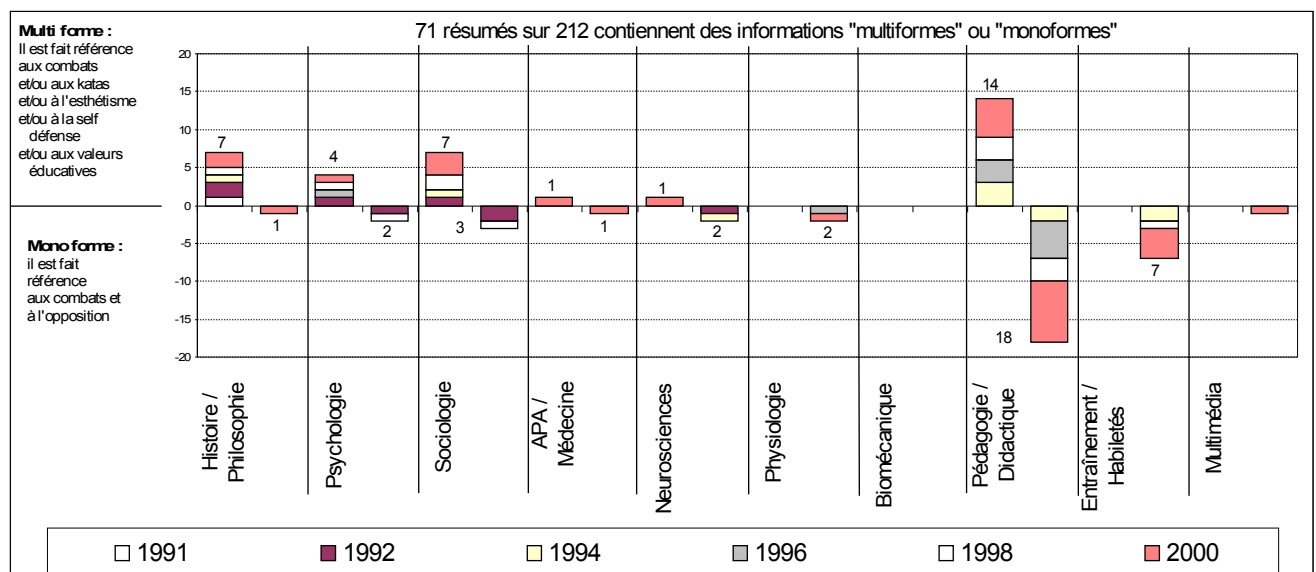
³ Exercice où un des combattants fait chuter l'autre pour stabiliser, affiner les sensations ou développer des capacités d'entraînement (NDA)

⁴ Exercice de combat d'entraînement à thème(s) (NDA)

conditions de pratique des activités regroupées sous ce sigle met en évidence d'importantes différences, notamment en ce qui concerne les modalités de déroulement des assauts, la durée des récupérations, éventuellement pendant et, surtout, entre les combats successifs."

- En pédagogie / didactique en (Terrisse,1996a) : *"Le modèle que je propose pour effectuer un bilan et tracer des perspectives dans l'enseignement des sports de combat est très simple, puisqu'il est constitué d'un triangle, issu d'une transformation du triangle cher aux didacticiens (Joshua, Dupin, 1995) ou aux pédagogues (Houssaye, 1995), mais qui met l'épreuve du combat à la place du savoir (Terrisse, 1994)."*

Pour établir une représentation graphique de ces résumés, nous leur avons affecté la valeur "1" s'ils contenaient des informations "multiformes" et sinon nous leur avons affecté la valeur "-1" s'ils contenaient des informations "monoforme".



Répartition des 71 résumés

71 résumés ont été retenus sur 212, les contenus des 141 résumés non retenus traitent par exemple de:

l'équilibre postural, la précision, la coordination, le temps de réaction, le traitement de l'information, la musculation, la traumatologie, la rééducation, la bio dynamique, le coaching,

la dépense énergétique, les échanges gazeux, la législation, l'étude des nombres d'attaques tentées, l'historiographie.

Résultats :

34 communications portent sur l'aspect "multiformes" des sports de combat et arts martiaux, 37 communications mettent en avant l'aspect "monoforme" des sports de combat et arts martiaux. Le thème pédagogie-didactique est le plus important. Il regroupe à lui seul presque autant de résumés (32) qu'il n'y en a pour le reste des disciplines (39) et contient 14 communications de type "multiformes" contre 18 de type "monoforme".

Discussion :

Au premier abord, l'ensemble paraît équilibré, c'est à dire qu'il y a presque autant de communications qui mettent en avant l'enjeu de la confrontation, qu'il y a de communications qui mettent en avant la confrontation sans enjeu (le randori) mais aussi d'autres aspects qui sont travaillés dans les clubs comme les katas ou la self-défense, 37 vs 34 ne donne pas de différence significative entre ces deux nombres. La pédagogie et la didactique des sports de combat sont abordées de manière importante lors de ces journées de réflexion.

Les enseignants responsables de ces premières journées à Marseille en 1991 avaient mis l'accent sur les neurosciences, ce qui explique le "pic" à 80% de communications sur ce thème en 1991. Passé 1991, le thème qui apparaît le plus régulier est celui de la pédagogie et de la didactique (25,71% $\pm$ 3,24%).

Dans l'ensemble des résumés, le thème pédagogie-didactique arrive juste derrière le thème des neurosciences, thème dont la première position dépend du fort pourcentage (80%) de communications lors du premier congrès.

Sur les 71 résumés retenus, ce thème pédagogie-didactique prend une réelle importance puisqu'il contient près de la moitié des communications (48%).

L'histoire, la philosophie, la psychologie et la sociologie privilégient l'aspect "multiformes" des sports de combat et arts martiaux. L'entraînement et les habiletés privilégient l'aspect "monoforme" du combat. Nous attendions que les habiletés dégagent un aspect "multiformes", il n'en est rien, cela vient peut être du fait que ce thème est très récent. Cet aspect "monoforme" se retrouve en physiologie et nous sommes surpris de voir qu'il en est aussi de même pour la pédagogie et la didactique. Toutefois dans ce dernier domaine, la différence des communications entre les deux aspects (14 "multiformes" vs 18 "monoforme") n'est pas significative.

Notre répartition de résumés laisse apparaître une "double-égalité" :

- Il y a autant de communications sur la pédagogie et la didactique que pour les autres thèmes.
- A l'intérieur du thème pédagogie-didactique, l'ensemble des communications "multiformes" et "monoforme" semble s'équilibrer.

Les 21 professeurs de judo interrogés lors de la première enquête ont bien marqué leurs choix, les items "faire contre l'autre" et "faire malgré l'autre" étaient choisis en avant dernière et dernière positions, les professeurs d'EPS (non spécialistes de SCAM) de notre deuxième enquête ont mis en 5^{ème} et 7^{ème} position les items "gagner des combats" et "gagner des médailles". Les enseignants engagés dans la recherche montrent à travers les résumés des communications qu'ils ont proposé une position beaucoup moins établie. Il nous semble que cet équilibre des productions en pédagogie et didactique est interprété comme une incertitude de ce qu'il faudrait faire en établissement scolaire et que c'est un des facteurs de rejet de l'enseignement des activités physiques de combat en milieu scolaire.

Le débat n'est pas clos et notre travail a bien sa raison d'être puisqu'il s'agit bien d'enseigner le judo (et donc ses aspects "multiformes") ou le savoir combattre (et ses aspects "monoforme"). Cette analyse quantitative nous a aussi permis de noter qu'un point de vue pédagogique et/ou d'analyse de l'activité en situation n'empêchait pas la mise au point d'un protocole dans un

autre domaine de recherche. Pour nous rapporter à l'analyse "multiformes" ou "monoforme", nous remarquons que des discours prônant le "multiforme" n'empêche pas des recherches "monoformes".

Boxe Française	94	"L'analyse du système de contraintes généré par les activités de Boxe a permis de se prononcer très clairement pour une conception de la B.F.S. basée sur la recherche de l'efficacité et non sur celle de l'esthétique, sur 'l'Assaut-Combat' et non sur 'l'Assaut-Duo'..."(Béraud).
	96	"La tâche du sujet était, à l'apparition d'un signal sonore, de délivrer avec une vitesse et une force maximales, un coup de pied dans le sac situé devant lui. La consigne, dans la position 'bras libres' était de maintenir ses poings dans la position de garde." (Béraud et Gahéry).
Judo	94	"La performance sportive du judoka est réputée éminemment multifactorielle. Toutefois, le combat de Judo demeure avant tout un affrontement direct entre deux opposants dont la tenue particulière (judogi) facilite la préhension réciproque et joue dans le sens de la subordination des habiletés techniques aux qualités physiques... Dans le cas de l'entraînement sur le mannequin Mayeur, des masses sont mobilisées en pratiquant des techniques de judo vers l'avant (morote seoi nage par exemple) ou vers l'arrière (O soto gari par exemple)"...(Leplanquais et Trilles).
Escrime	94	"Comme les autres sports d'opposition duelle, l'escrime fait se mesurer deux adversaires face à face dans une lutte pour la maîtrise d'un espace intermédiaire, défini par des conventions..."(Azémar, Stein, Reine, Ripoll).
	91	"Afin d'analyser plus finement les performances en précision, nous avons eu recours à un dispositif constitué de deux cibles disposées respectivement à gauche et à droite (à 12°) d'un point central de fixation du regard où apparaît un présignal. Le signal impératif est l'allumage bref (20ms) d'une LED au centre de chaque cible.... Les tâches expérimentales imposant une réponse par pointer manuel..."(Azémar)

Conclusions partielles sur le discours des enseignants chercheurs :

L'aspect "monoforme", c'est à dire que les notions de combats, compétitions, résultats sont mises en avant, est prédominant dans les disciplines comme l'entraînement, la physiologie.

L'aspect "multiformes", c'est à dire que les notions de combats d'entraînements, katas, esthétisme, self-défense, éducation, jeux sont mis en avant, est prédominant dans les disciplines comme la psychologie, l'histoire et la sociologie.

Ces deux aspects sont abordés en didactique et pédagogie.

La "double-égalité" sur les résumés retenus montrerait que la pédagogie et la didactique des sports de combat et des arts martiaux est un enjeu important : faut-il privilégier l'aspect "multiformes" ou l'aspect "monoforme" ?

Notre travail est bien d'essayer de clarifier les positions, et là encore les deux aspects des activités de combat nous intéressent avant tout, pour permettre à l'enseignant d'avoir le choix de privilégier tel ou tel axe de formation et de répondre aux exigences du baccalauréat qui avec cette double évaluation se positionne plutôt sur un aspect "multiformes".

Une analyse d'articles à caractères pédagogiques et/ou didactiques peut-elle nous apporter d'autres éléments de réponses ?

CHAPITRE 4 :

LE DISCOURS DES AUTEURS DANS LES REVUES PEDAGOGIQUES

Notre but ici est de préciser l'orientation que les acteurs ont développée sur les activités physiques de combat, en tant qu'auteurs dans les différentes revues ou éditions qui concernent l'EPS. Plusieurs revues françaises sont consacrées à l'éducation physique et sportive, la revue EP.S dont le premier numéro est paru en 1950, la revue D.I.R.E. (Démocratiser, Innover, Rechercher, Eduquer) dont le premier numéro est paru en 1981, la revue de l'Amicale des enseignants d'EPS (A.E.E.P.S.) dont le premier numéro est paru en 1978, la revue Spirales premier numéro paru en 1986, les différentes publications thématiques du Syndicat National de l'Education Physique (SNEP) dont le premier numéro est paru en 1986 et la revue Contrepied dont le premier numéro est paru en 1997. Leurs articles sont de provenances très variées : (responsables politiques, chercheurs, enseignants du primaire, 1^{er} et 2^d degré et université, entraîneurs). La revue EP.S édite ses numéros tous les deux mois et ses articles sont de 4 à 5 pages, pour les autres revues la parution est moindre mais les publications sont orientées sur des thèmes précis tels que les actes de congrès ou d'universités d'été. Les articles qui les composent sont beaucoup plus importants, d'une dizaine de pages à plusieurs dizaines de pages. Ces productions sont prises en référence par plusieurs auteurs comme témoignage incontournable de la pensée des enseignants d'EPS (Terrisse, 1996).

En plus de ces revues dont la couverture est au moins nationale, les Centres Régionaux de Documentation Pédagogiques (CRDP) réalisent des publications spécifiques à l'EPS. Elles contiennent des compte-rendus de formation pour les enseignants d'EPS depuis que la formation professionnelle continue (FPC) s'est effectivement mise en place vers la fin des années 70 et le début des années 80. Leurs publications sont très variables tant en quantité (périodicité des publications) qu'en qualité de publication.

Notre corpus de textes va être établi à partir des articles parus dans ces revues qui traitent de l'EPS en général, enrichi des publications réalisées par les CRDP, relatives aux actions de formation sur les sports de combat (lutte ou judo) dans leurs académies. Nous avons écarté les

livres ou publications spécifiques du domaine des sports de combat ou du judo. Le corpus des publications des CRDP est difficile à établir car il ne nous a pas été possible de nous procurer tous les numéros réalisés par les 30 CRDP. Les éditions réalisées avec une mise en page informatisée, contenant des photos ou schémas, ou ayant fait l'objet d'une publication spécifique étaient les plus diffusées, ce sont elles qui nous ont fourni le plus d'informations.

La période que nous avons étudiée couvre plus de dix ans et va des instructions officielles de 1985 à celles de 1996. C'est une période charnière, les instructions de 1967 qui introduisent le sport à l'école sont relativement loin, la FPC s'est mise en place depuis quelques années, plusieurs revues sur l'EPS sont créées et ont une couverture nationale.

Pour les productions de la revue EP.S, nous avons recensé jusqu'en 1999, 186 productions (articles, livres et documents plurimédias) concernant les sports de combat. Une étude qui ne traite que des articles portant sur le judo entre 1950 et 1993, a été publiée dans la Revue Française de Pédagogie (Terrisse, 1996). L'analyse de cet article élargit certes notre panel des revues analysées et nous permettra de nous consacrer davantage à l'étude d'autres productions.

1. Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EP.S de 1950 à 1993, d'André Terrisse, Revue Française de Pédagogie 116, 1996, p. 65-75.

Toutefois dans les articles de la revue EP.S, nous avons retenu deux articles qui sont au cœur de nos préoccupations car en mettant bout à bout leurs titres respectifs nous obtenons quasiment le titre de notre thèse :

2. Enseignement du judo et EPS, Michel Brousse, EP.S 228, 1991, p. 37-40.
3. Le savoir combattre, essai d'élucidation, de André Terrisse, Yves Quesada, Jean-Paul Sauvegrain, Philippe Hiégel, EP.S 252, 1995, p. 26-29.

Pour les autres revues, nous avons pris en compte les articles suivants :

4. Activité de lutte, Ray D et Rimet D, 1986, Spirales 1, p. 71-102

5. L'activité de lutte et sa programmation en milieu scolaire, Ray D et Rimet D, 1987, Spirales 1 complément, p. 133-141.
6. Activités d'opposition : la lutte à l'école élémentaire en EPS, Michaud R, 1986, in EPS contenus et didactique, SNEP, p. 125-142.
7. Didactisation du judo, Calmet M, Gouriot M, 1986, in EPS contenus et didactique, SNEP, p. 143-158.
8. Traitement didactique en sports de combat, Rubio F, 1986, in EPS contenus et didactique, SNEP, p. 161-166.
9. De l'évaluation aux contenus d'enseignement en sports de combat de préhension, Barbot A, 1988, D.I.R.E. N°26, p. 18-24.
10. Sports de combat de préhension en éducation physique, Barbot A et Badreau J, 1990, Revue de l'Amicale des Enseignants d'EPS, p. 124-133.
11. Un objet d'enseignement en sports de combat de préhension (SCP) : "Gérer l'alternative pousser / utiliser la poussée de l'adversaire" (P/UP). Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de SCP en EPS, Barbot A, 1995, Revue de l'Amicale des Enseignants d'EPS, p. 30-56.

Pour les publications dans les CRDP, nous avons pris en compte 5 publications :

12. Une formation continue nouvelle formule en didactique des sports de combat, Bui-Xuan G, 1990, CRDP de Clermont-Ferrand, 30 p.
13. La dialectique entre la force musculaire et la force musculaire d'un autre : "Les sports de combat en milieu scolaire", Merle D, Desbordes C, Bertin D, 1990, in Didactique de l'EPS, CRDP Dijon, p. 37-57.
14. La lutte en milieu scolaire. La dialectique vouloir-pouvoir ou tentative pour une démarche de négociation, Bertin D, 1991, Didactique de l'EPS - spécial innovation, CRDP Dijon, p. 133-178.

15. Combat de préhension, Robuchon JM et Delaunay M, 1993, Revue Académique des enseignants d'EPS N°7, CRDP Nantes, p. 21-30.
16. Activités d'opposition interindividuelle, Vigneron M, 1995, Les cahiers Actio, p. 122-133.

Nous n'avons pas retenu dans les publications du CRDP de Caen l'article "Sport de combat de préhension" (Gouriot, 1986) car il se surajoutait à celui déjà analysé "Didactisation du judo" (Calmet et Gouriot, 1986). De même dans le livre du SNEP, EPS, contenus et didactique nous n'avons pas retenu la production "Sports de combat en milieu scolaire" (Barbot, 1986) car les 2 productions de cet auteur qui ont suivi "De l'évaluation aux contenus d'enseignement en sports de combat de préhension" (Barbot, 1988) et "Sports de combat de préhension en éducation physique (Barbot et Badreau, 1990) intégraient cet article. Notre corpus se compose donc de 16 articles d'un total de 263 pages.

Pour prolonger notre travail une première investigation dégagera, à partir des définitions et évaluations précisées dans chaque article, une orientation "multiformes" ou "monoforme".

Le tableau qui résulte de cette première étude permet d'en dégager aisément la tendance générale et servira d'introduction à notre deuxième étude dans laquelle nous cherchons à mettre en évidence si les pédagogies d'éveil peuvent être associés aux sports de combat et arts martiaux, ce que nous ne pourrons faire qu'après une analyse du contenu de chaque article.

Les textes difficilement accessibles, tels les productions des CRDP sont dans leur intégralité en annexe. Nous résumerons tout d'abord chacun des articles et dans la présentation ci-après ils seront différenciés par l'encadrement du texte. Puis en dégagant ce qu'il apporte tant dans l'organisation des situations de travail que dans une perspective de mise en œuvre effective nous préciserons la démarche pédagogique sous-jacente des auteurs.

Présentation des aspects "multiformes" et "monoforme" des APC

Revue	Auteurs	Définition	Evaluation du combat
RFP	Terrisse, 1996	Analyse des articles dans la revue EPS de 1950 à 1993	
EP.S	Brousse, 1991	Méthode d'éducation physique	Monoforme, sur les habiletés acquises dans les situations techniques ou les SRP
EP.S	Terrisse et al, 1995	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Spirales	Ray et Rimet, 1986	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Spirales	Ray et Rimet, 1987		
SNEP	Michaud 1986	Monoforme centrée sur le rapport de force	Monoforme centrée sur le rapport de force
SNEP	Calmet et Gouriot, 1986	Multiformes, affrontement et dialectique opposition-coopération	Multiformes (combat et présentation d'un libre dans un cadre imposé).
SNEP	Rubio 1986	L'article traite des aspects de la compétence (des enseignants) et de la performance (des contenus) en lutte et en boxe, il ne décrit pas directement une définition et une ou des évaluations.	
D.I.R.E.	Barbot 1988	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
A.E.E.P.S.	Barbot et Badreau, 1990	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
A.E.E.P.S.	Barbot, 1995		
Clermont-Ferrand	Bui-Xuan 1990	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Dijon	Merle et al, 1990	Multiforme, le but est le développement de la personnalité sur les plans social, cognitif et moteur	Assauts libres et assauts à thèmes
Dijon	Bertin, 1991	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat
Nantes	Robuchon et Delaunay, 1993	Monoforme centrée sur le résultat	Ne correspond pas à la définition, ce sont des SRP qui sont proposées
Strasbourg	Vigneron, 1995	Monoforme centrée sur le résultat	Monoforme centrée sur le résultat

SCP = Sports de combat de préhension.

L'hypothèse d'une mise en avant du rapport de force ou du résultat dans les productions destinées aux enseignants d'EPS se vérifie tant pour les définitions que pour les évaluations. Pour 16 articles, 11 définitions sont "monoforme" (68,8%) et 3 sont "multiformes" (18,8%), 2 ne sont pas prises en compte, 11 évaluations sont "monoforme" (68,8%), 2 sont "multiformes" (12,5%), 3 ne sont pas prises en compte.

Cependant cette première analyse ne met pas en avant la spécificité de chaque article, tant l'organisation des situations de travail que la démarche d'enseignement qui s'en dégage. L'analyse de contenus de chacun des articles nous permettra de préciser ces deux points.

Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EP.S de 1950 à 1993 : Terrisse A, Revue Française de Pédagogie 116, 1996.

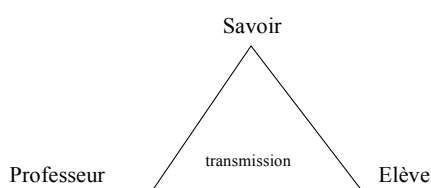
En s'appuyant sur une étude de 42 articles parus dans la revue EP.S de 1950 à 1993, l'auteur présente des mécanismes de la transposition didactique en judo et nous invite dès le début de l'article à cette double réflexion :

- "Cette étude bibliographique utilise comme corpus d'analyse les conceptions du judo et de son enseignement développées dans les quarante deux articles de la revue EPS, de 1950 à 1993, témoignage incontournable de la pensée des enseignants d'EPS".
- "Si toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet le transformation préalable de son objet en objet d'enseignement (Verret, 1975), en conséquence la transposition didactique peut être utilisée comme un outil d'analyse des différents modes de traitement didactique et permettre de rendre compte de l'écart entre pratique sociale de référence, le judo, et ce qui est enseigné à l'école (Chevallard, 1985)".

La grille d'analyse élaborée pour l'étude de ces articles est composée de trois questions :

1. Quelle est la conception du savoir à transmettre en judo de l'auteur ?
2. En quoi est-elle en continuité ou en rupture avec celles qui la précèdent ?
3. En quoi est-elle en accord ou en désaccord avec les pratiques sportives auxquelles elle se réfère ?

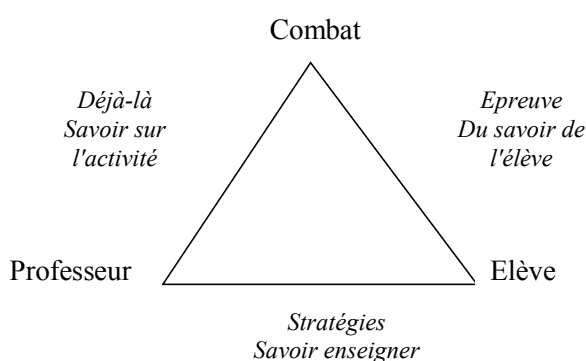
Les réponses seront classées pour identifier le savoir transmis par l'enseignant aux apprenants selon le schéma classique du système didactique que rappelle l'auteur :



Des précisions sont données à propos du judo, c'est un art martial oriental élaboré à partir de techniques de combat japonaises en un ensemble cohérent à des fins d'éducation physique. L'auteur souligne que la création des catégories de poids a contribué à transformer cet art martial en judo de compétition.

Les résultats des analyses sont classés en six périodes :

1. Plaidoyer pour l'intégration des sports de combat à l'école (1951-1955). Cette période met en évidence deux conceptions du judo, deux savoirs qui coexistent. D'une part, un savoir formel celui de la technique, des techniques, illustré par les katas et d'autre part le savoir issu de la compétition qui ne s'acquiert qu'en situation. L'opposition entre ces deux savoirs domine le débat pédagogique pendant cette période.
2. Le combat comme pratique, source de savoir à transmettre en judo (1957-1961). Cette période confirme la prédominance du côté sportif et l'efficacité des mouvements pendant les combats. Sur le plan de la didactique cela entraîne un glissement, le savoir 'efficace' n'est plus détenu par l'enseignant, c'est celui que l'élève utilise dans le combat. Cette conception s'écarte du schéma traditionnel transmis à travers la reproduction des techniques. Ce que montre Terrisse avec le schéma suivant :

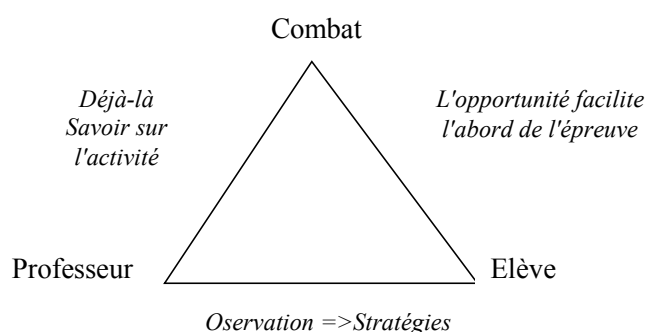


3. La rupture entre judo olympique et judo scolaire (1961-1971). On pouvait s'attendre à ce que le judo scolaire soit issu du judo de compétition, ce n'est pas le cas. L'apprentissage est toujours basé sur des phases de démonstration, décomposition du mouvement, exécution du mouvement et correction. Cette forme d'apprentissage

concerne à cette époque l'ensemble des activités présentées en EPS et est conforme aux instructions officielles. Pourtant deux auteurs considèrent qu'il existe trois judos :

- Un judo de self défense (ju-jitsu)
- Un judo esthétique (katas)
- Un judo de compétition (shiaï)

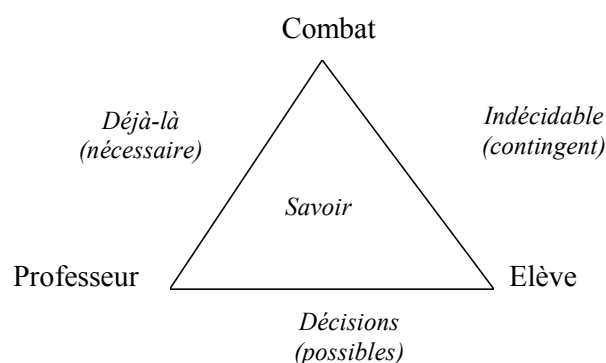
4. Les conséquences didactiques de l'option sportive du judo (1966-1975). De nouveaux auteurs développent des conceptions de l'apprentissage en situation de combat. La méthodologie de l'observation permet de déduire des règles d'actions (pousser-tirer), des éléments stratégiques (comment attaquer, se défendre). Des situations types où le rapport de force est déséquilibré sont présentées, et permettent un apprentissage en situation concrète, la situation de combat donnant du sens au savoir. Terrisse affine son schéma précédent ainsi :



5. Une option didactique renouvelée par la nature de la population scolaire (1975-1985). Cette période se caractérise par un effort de conceptualisation d'un savoir à destination de l'école élémentaire et des élèves handicapés. Respectivement un auteur propose une démarche d'éveil en trois temps. En premier lieu une phase fonctionnelle caractérisée par l'observation de combats, puis une phase de structuration et enfin une phase de réinvestissement où se pratiquent des combats libres. Cette démarche articule différents savoirs. Le non-savoir de l'élève dans les premiers combats, le savoir technique et stratégique que propose l'enseignant et la mise en œuvre par l'élève dans

de nouveaux combats. La pédagogie clinique pour les enfants handicapés "suscite l'expression de l'apprenant dans l'objectif de son traitement, à travers l'intégration des règles du judo, sa symbolique, et la confrontation au réel de la rencontre". L'activité est considérée comme un moyen de connaissance de soi, l'approche est philosophique et renoue avec le Zen.

6. Eléments de problématisation d'une didactique du judo (1985-1993). "Les auteurs précisent les conditions nécessaires à la transmission et à la construction d'un savoir combattre." Terrisse note ainsi en premier temps l'acquisition d'une démarche tactique à la fin du cycle, les élèves s'affrontant dans des randoris en début de cycle et dans des shiais en fin de cycle. L'aménagement de la situation se faisant en fixant les rôles ou en créant un handicap/avantage pour les combattants. Dans un deuxième temps la variabilité de l'opposition et la dialectique qui unit les opposants permet aux élèves de se confronter du duo au duel en passant d'une non-opposition à une opposition orientée puis une opposition retardée pour aboutir à une opposition totale. Le 'savoir combattre' permet aux apprenants de prendre des décisions d'actions 'dans un contexte d'opposition dont l'issue est logiquement indécidable." Terrisse affine à nouveau le triangle didactique ainsi :



La conclusion renvoie à des perspectives de généralisation du modèle ainsi élaboré en le confrontant à d'autres activités physiques et sportives.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

L'importance du travail réalisé montre bien qu'une discipline scolaire ne se bâtit pas en quelques années ni même en quelques décennies.

Ce qui nous semble significatif est l'orientation qui émerge dans les choix des enseignants. L'auteur la matérialise par le passage du savoir (au sens large) dans le premier schéma au combat dans les schémas suivants. Il ne semble pas y avoir d'alternative, enseigner le judo c'est enseigner le combat, et la démarche consiste dans le passage de situations de duos à des situations de duels, pour arriver in fine à évaluer l'efficacité en situation de combat ou dans des combats. L'absence d'étapes d'apprentissage nous amène à voir les exemples accolés sans repères sur les comportements que les apprenants ont modifié ce qui nous ramène à une pédagogie du modèle des exemples de travail dont le sens est connu et donné par l'enseignant.

Quelques points nous semblent devoir être précisés. En effet la définition donnée présente le judo comme une éducation physique mais ni les finalités (entraide et prospérité mutuelle, utilisation optimale de l'énergie comme nous l'avons vu précédemment) ni les moyens pour y parvenir (la pratique des randoris et des katas) ne sont mentionnées. Nous voudrions rectifier la signification du terme randori, il est présenté comme un combat souple alors que c'est un combat sans enjeu. Sans enjeu de résultat, c'est cela qu'il faut souligner, mais cela ne signifie pas que cela soit sans enjeu d'habiletés. Le randori est une situation de combat libre pour vérifier que les acquis techniques sont efficaces, ce n'est pas un combat pour déterminer un vainqueur ou un ersatz de combat dans lequel les combattants chutent alternativement, une fois l'un, une fois l'autre. Nous concevons que ce concept ne soit pas facile à faire comprendre mais c'est l'enjeu éducatif de la pratique du combat. Par ailleurs pourquoi parler si précisément du judo comme pratique sociale de référence et ne pas souligner les transformations opérées pour améliorer son enseignement. L'enseignement fédéral statique

avec partenaire 'mannequin' du judo est passé lui aussi par des transformations, les différents ouvrages fédéraux l'attestent. Force est quand même de constater qu'un courant EPS a bien diffusé dans ce monde fédéral, il est question de dynamique, de construction personnelle d'un judo pour les membres de clubs, d'adaptation, de formes globales puis affinées. Si des esprits chagrins font remarquer que ces ouvrages n'ont pas encore complètement pénétré tous les clubs il faut dire qu'ils n'ont pas non plus pénétré complètement le monde de l'EPS. Rien n'indique que les compétitions des plus jeunes ont évoluées considérablement, il est demandé aux plus jeunes (les poussins-poussines), soit l'âge de la fin de l'école élémentaire, c'est à dire les débutants, depuis la fin des années soixante-dix, une expression technique et une partie combat. L'ensemble des deux permet de définir trois catégories de niveaux de pratique, les récompenses sont choisies par les organisateurs.

Dans l'article de Terrisse, l'enseignement du judo nous paraît tronqué, c'est à dire réduit à l'enseignement technique décontextualisé des projections, et le rappel aux sports collectifs disant que "la compétition est à la fois source et contrôle de l'entraînement" fait passer sous silence que dans les recommandations indiquées par Jigoro Kano "... il n'y a pas de séance de judo sans randoris", ce que la quasi totalité des enseignants de judo ont toujours fait. Certes après une utilisation de la pédagogie du modèle, la mise en situation dans les combats libres et sans enjeu que sont les randoris dévolue à l'apprenant le soin de faire sa propre liaison entre la technique étudiée et sa mise en œuvre dans le combat. Mais cela permet aussi à l'apprenant de se construire ses propres références en situation de combat. Nous pensons que c'est cette dévolution qui a permis aux premiers judokas formés de donner du sens à leur pratique, mais au club seuls ceux qui pratiquent assez de temps peuvent faire l'ensemble des liaisons. Cela ne semble pas applicable dans les établissements scolaires avec la double contrainte du faible horaire consacré à la pratique et du public plus large.

Rien n'indique non plus les développements des passages de grades techniques et des compétitions de katas. Ces derniers sont présentés comme des bibliothèques figées de mouvements et subordonnés à la pédagogie du modèle. Pour ne pas nous égarer, nous présentons en annexe une piste de travail montrant que certains katas, (ceux qui démontrent les techniques utilisables dans les randoris de judo), peuvent être appris à partir de situations de résolutions de problèmes.

Cet article révèle une transposition très fermée, elle confirme notre impression de départ, le combat est la transposition envisagée du judo, ce qui le réduit au seul aspect "monoforme". Si nous parlons de pratiques sociales de référence, une transposition équilibrée doit tenir compte des pratiques effectives (Martinand, 1991) et non pas d'une seule pratique, celle du combat de compétition. La réalité nous amène à constater qu'avec cette orientation l'enseignement des sports de combat est inférieur à 5% dans les programmations en établissement scolaire. De plus ce traitement didactique n'explique pas d'une part l'augmentation régulière des adhérents à la Fédération Française de judo et d'autre part le taux d'inscription de 20% d'adhérents aux compétitions officielles. Par contre il pourrait expliquer en partie la stagnation des effectifs de ceux de la Fédération Française de lutte.

Pourtant cet article dégage des éléments permettant d'envisager un modèle plus large prenant en compte les pratiques sociales de référence dans leur globalité, il est fait référence aux savoirs afférents au judo ainsi qu'à l'utilisation de démarche d'éveil pour l'enseignement de cette activité :

Dans la première période "deux savoirs coexistent, un savoir formel transmis par les katas..., un savoir issu de la compétition...".

Dans la troisième période, deux experts, "deux auteurs vont jusqu'à considérer trois judos, un judo de self-défense (ju-jitsu), un judo esthétique (katas), un judo de compétition (shiai).

Dans la cinquième période, un article propose une démarche d'éveil pour l'apprentissage du judo, elle reprend les trois étapes décrites dans "Pour une pédagogie de l'éveil" (Best, 1973), une phase fonctionnelle, une phase de structuration, une phase de réinvestissement.

Il faudrait en fait reprendre l'analyse "multiformes" et "monoforme" sur l'ensemble des 186 articles qui traitent des activités physiques de combat dans la revue EP.S, faire un classement par catégorie de sport de combat et voir si nous obtenons les mêmes conclusions, celles qui amènent Terrisse à ne concevoir les activités physiques de combat que sous leur seul aspect "monoforme". Nous avons présenté en 1993 dans le numéro 239 de la revue EPS un article "Duos-Duels" qui présentait des aspects "multiformes" en judo et en kendo, mais n'étant pas ciblé exclusivement sur le judo, il n'a pas été retenu dans cette étude. Néanmoins nous pensons qu'effectivement sur un plan général, nous retrouverions cet aspect "monoforme", mais avant d'analyser ces 186 articles (ce que nous avons en projet), voyons si notre hypothèse est confirmée dans les autres articles de notre corpus.

Enseignement du judo et EPS, Brousse M, EP.S 228, 1991 :

Le titre de cet article ne nous laisse pas indifférent, c'est presque la première partie du titre de notre travail.

L'auteur constate la faible utilisation du judo en EPS, "Les relations entre le judo et l'EPS ne sont-elles pas le résultat d'une longue incompréhension réciproque ?". Quelle place peut occuper le combat en EPS ? "Parce qu'il est central, le combat doit-il être le premier ? Parce qu'il est avant tout duel, le judo ne peut-il être d'abord duo ? Cette question va à l'encontre de nombreuses analyses didactiques en matière de judo ou de sports de combat, dont les buts sont "d'imposer un état corporel à autrui, déstabiliser, restabiliser", de transformer le statut de l'élève "du plus dominé" vers le "plus dominant". L'auteur rappelle que le judo est une méthode d'éducation physique et engage sa problématique ainsi :

"N'étant pas une fin, le combat peut-il être un début ?".

Sans être une épreuve, "le combat debout doit valoriser la dimension positive du randori" (combat libre et sans enjeu) il permet la recherche et la maîtrise du rapport de force au sein du couple. L'affrontement "devient un moment privilégié pour l'affirmation de soi et de ses savoir-faires techniques. ... Comme dans toutes les activités où il convient de gérer l'opposition, le geste technique est, avant tout, une solution au problème posé par l'adversaire".

La construction d'une efficacité avec un partenaire immobile ne présente pas d'intérêts, mais l'auteur précise qu'un partenaire dynamique n'en apporte pas non plus "en raison des limites qu'imposent une nécessaire perspective à long terme à la fois technique et éducative".

"Les buts du judo ne sont-ils pas dans la maîtrise de soi (de l'autre) dans une situation d'affrontement codifié ?"

L'auteur décrit alors des situations de travail au sol puis debout en précisant les buts, les régulations, les critères de réussite et l'évaluation.

Au sol, les élèves sont placés par deux, au signal l'un doit atteindre une zone ou une cible, l'autre a un temps limité d'une trentaine de secondes pour l'en empêcher. L'évolution de cette situation peut se faire en modifiant la position de départ (sur le côté, devant, derrière) en variant les moyens (du contrôle libre à l'immobilisation codifiée). La qualité des contrôles, le temps mis pour réussir sont des critères exprimant la réussite et permettant l'évaluation.

Debout, projections et chutes sont indissociables et leurs apprentissages doivent être conduits simultanément. Dès que possible on recherchera une exécution en déplacement. Par deux, Tori guide Uké qui ne le saisit pas mais pose les mains à plat sur son judogi vers un tapis de mousse épais et le projette dessus.

L'exécution de la prise peut se faire en déplacement linéaire, circulaire, du côté droit ou gauche, les yeux fermés. Le corps de celui qui projette (Tori) peut rester de face ou faire demi-tour et les actions de celui qui est projeté (Uké) peuvent se complexifier (résister plus fortement, bloquer) afin de développer des mécanismes d'action-réaction. La conservation de l'équilibre, la fluidité, les changements de rythme au moment de la projection seront des critères de réussite et permettront l'évaluation.

L'auteur conclut en précisant "l'intérêt que présente une entrée par la projection dans un milieu aménagé propice à faire émerger les solutions individuelles des élèves. Cette approche, en acceptant une distance initiale avec le modèle sportif conserve les visées éducatives qui justifient la place du judo dans les contenus d'enseignement de l'EPS".

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

La démarche n'ignore pas le combat, elle le diffère. "Parce que l'attitude défensive a volontairement été passée sous silence, l'élève a pu en toute sécurité, acquérir un bagage offensif qui est la source véritable de la réussite, des progrès et du plaisir à pratiquer les actions d'opposition". L'accent est mis sur une pratique en sécurité.

Une telle démarche permet de développer les conduites motrices des élèves, les schémas montrent la faisabilité de la situation. Cependant les acteurs sont représentés en judogis (ce qui est difficile en EPS) et les photos attenantes ne correspondent pas au discours de l'auteur.

Nous n'avons que quelques éléments concernant les apprenants : "combats et projections sont au centre des représentations des élèves", ces derniers accorderont-ils du sens à une progression allant du duo vers le duel ? La pédagogie du modèle technique où l'enseignant connaît l'intérêt du geste technique, avec un partenaire statique est remise en question par l'auteur, mais les apprenants ne combattant pas réellement, le choix des situations de travail semble justifié par la logique de l'enseignant. L'élève est placé dans une situation gestuelle de travail dynamique issue plus des choix de l'enseignant que des comportements des apprenants, l'enseignant connaît l'intérêt de la situation problème, c'est lui qui amène la situation.

Bien qu'aménagée et réactualisée, nous sommes toujours dans une pédagogie du modèle. Nous sommes passés de la pédagogie du modèle technique à une pédagogie du modèle des situations de résolutions de problèmes. L'apprenant est dynamique sur le plan moteur mais reste passif sur le plan de sa construction des savoirs dans le sens où il est confronté à la logique de la situation mais pas à la logique de la progression, celle-ci demeurant en quelque sorte l'apanage de l'enseignant. L'évaluation est centrée sur des habiletés développées dans les situations problèmes et non sur le résultat d'une opposition puisque celle-ci est différée.

Cette production nous semble consacrée essentiellement à un apprentissage technique, elle reste 'monoforme' bien que non centrée comme d'autres sur l'aspect combat.

Le savoir combattre, essai d'élucidation, de Terrisse A, Quesada Y, Sauvegrain JP, Hiégel P, EP.S 252, 1995, 26-29

Nous avons retenu cet article car son titre, à nouveau, représente presque la deuxième partie du titre de notre travail.

Dans cet article les auteurs donnent dès la première ligne une définition :

"Les sports de combat se caractérisent par une structure d'opposition définie comme un couple en interaction dans un rapport de force dont l'enjeu est le corps de l'autre."

Cette structure est déduite des pratiques sociales de références et il s'agit de transmettre un savoir au plus près de la logique d'opposition. Deux questions sont posées :

"Existe-t-il un 'savoir combattre' comme moyen d'établir un rapport de force en sa faveur c'est à dire permettant d'élaborer et de mettre en œuvre une stratégie ?

Quelles sont les conditions de sa transmission et de son appropriation dans des activités de combat pourtant si différentes ?"

De par la structure d'opposition, le traitement s'articule autour de la notion duo-duel en excluant la notion de brutalité, afin de ne pas s'enliser dans une coopération surfaite ou une "opposition stérile" :

- Duo : sert à mettre en place des situations dépouillées d'incertitude où l'élève apprend à jouer un rôle, des sous rôles. Elles permettent "l'acquisition d'un savoir-faire".
- Duo/duel : l'enseignant introduit de l'incertitude dans les situations pour permettre à l'apprenant de prendre des décisions dans une situation aléatoire.
- Duel : on se rapproche de l'opposition globale, de la pleine incertitude des actions de l'autre.

Les exemples sont déclinés pour trois activités de la même façon en suivant objectif, savoir à transmettre, contenu. Nous les avons résumés sous forme d'un tableau.

Les exemples résumés pour trois activités :

Activité	Exemple	Objectif	Savoir à transmettre	Contenu	Définition
Boxe Anglaise	N° 1	Travail des rôles, distances et gardes	Toucher l'adversaire qui se déplace dans un espace limité	L'attaquant effectue 10 attaques simples du bras avant, le défenseur doit parer ou esquiver	Duo
	N° 2	Passer d'un rôle défensif à un rôle offensif	Se reconnaître dans son mode de fonctionnement	Idem exemple N° 1, mais le défenseur doit riposter après avoir paré ou esquivé	Duo / duel
	N° 3	Enchaîner des rôles pour renverser le rapport de force en sa faveur	Adopter des attitudes rapides et efficaces permettant de passer d'un rôle à l'autre	Les attaques sont connues, le défenseur peut se déplacer librement, parer, esquiver et riposter	Duo / duel
	N° 4	Observation et reconnaissance des rôles afin d'élaborer un projet stratégique	Adopter un comportement en fonction de l'adversaire	Mini-combat avec règlement adapté : attaque = 1 point riposte = 2 point geste violent = - 1 point	Duel
Lutte	N° 1	S'imposer par une saisie-contrôle active imposée	Etablir la saisie pour mettre l'adversaire en difficulté et conserver son équilibre	Dans un espace limité (cercle de 3m de Φ) saisir l'adversaire rapporte 1 point, le sortir du cercle rapporte 2 points	Duel
	N° 2	Gérer le rapport de force	Passer du rôle de défenseur à celui d'attaquant	Un des lutteurs est avantagé, il prend une saisie. Au signal toutes les actions de lutte sont autorisées, la phase dure 15"	Duel avec handicap / avantage
	N° 3	Repérer le moment du changement de rôle	Changer de rôle lors d'un amené à terre	Après une phase de duo, le signal donne le droit à un lutteur de projeter l'autre (qui est consentant), dès qu'une partie du corps touche le sol il y a combat libre pendant 15"	Duo puis duel à handicap / avantage
	N° 4	S'adapter au jeu de rôles	Connaître les sous-rôles en défense et passer de l'un à l'autre	Sur des attaques directes, pendant 1 min, le défenseur doit répondre à une consigne (bloquer, esquiver, contre attaquer)	Duo / duel
Boxe Française	N° 1	Toucher l'autre	Se comporter en attaquant	Porter une attaque simple, l'arme (jambe, bras) et la cible sont connues	Duo
	N° 2	Provoquer pour toucher	Reconnaître l'intention adverse et appliquer la sienne	S'exposer pour provoquer l'attaque puis porter une attaque pour qu'elle arrive avant la sienne	Duel
	N° 3	Esquiver pour ne pas être touché	Identifier le rôle de l'adversaire	Sur une attaque à trajectoire directe, se mettre hors distance	Duo
	N° 4	Anticiper l'attaque adverse	Reconnaître l'intention adverse et appliquer la sienne	Dès que l'adversaire se déplace, le toucher pour le stopper. Sur attaque des armes arrières, toucher avec les armes avant, avant l'arrivée de l'attaque	Duo / duel

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

Un premier constat s'impose, sur 12 exemples proposés, 3 sont des duos (25%), et 3 sont des duels (25%), les trois quarts des situations de travail sont fait en opposition aménagée et régulée. C'est un paradoxe pour des auteurs qui présentent une définition "monoforme" très stricte des sports de combat dès le début, et évacuent le fait que la boxe française propose des duos dans ses premières compétitions. De plus une telle définition exclut tout aménagement des règlements sportifs, les innovations ne peuvent plus être prises en compte. L'exemple est donné par l'escrime qui vient d'organiser des championnats du monde d'escrime artistique en août 2000 à Vichy.

Les auteurs semblent vouloir démarquer les sports de combat des arts martiaux, ces derniers proposant des championnats de katas, de techniques ou de self-défense. Rappelons que dans certaines disciplines comme le karaté, les katas s'exécutent tout seul et nous nous refusons à dire qu'un champion de katas de karaté n'est pas un pratiquant des sports de combat.

La boxe anglaise est présentée avec plus de prudence que les autres activités, mini-combats, pénalité pour geste violent, casque pendant les combats. Son évaluation reste difficile à mettre en œuvre, si l'apprenant fait un seul combat que fait-on du résultat? Il peut être très aléatoire.

Si chaque élève fait un minimum de trois combats deux types de problèmes vont apparaître :

- Celui des échanges de casques, après avoir transpiré 2 minutes il ne sera pas commode de passer le casque à un autre élève ou alors il faudra de nombreux casques et cela risque de poser des problèmes de budget d'établissement.
- Celui du temps consacré à l'évaluation. 25 élèves à 3 fois 2 minutes de combat, il faut compter au moins trois heures, même si l'on divise par deux (on observe deux apprenants au cours d'un combat, mais on change de niveau d'expertise) cela fait 2 heures consacrées à l'évaluation combat par le professeur seul. Que font les autres 23 élèves pendant ce temps, quelle surveillance effective leur attribuer ?

Là encore nous pensons que les apprenants mis dans ces situations de travail vont modifier leurs comportements, acquérir et développer une motricité de pratiquant de sports de combat et les photos présentées appuient bien l'activité des apprenants. Néanmoins, bien que la démarche s'articule autour du rapport duo/duel et les exemples le prouvent bien, ceux-ci sont proposés comme juxtaposés. Leur logique appartient à l'enseignant, rien n'est donné comme indicateur des comportements des apprenants justifiant l'aménagement de telles situations. Les auteurs restent en fait dans une pédagogie du modèle des situations de résolutions de problèmes de formes de combats.

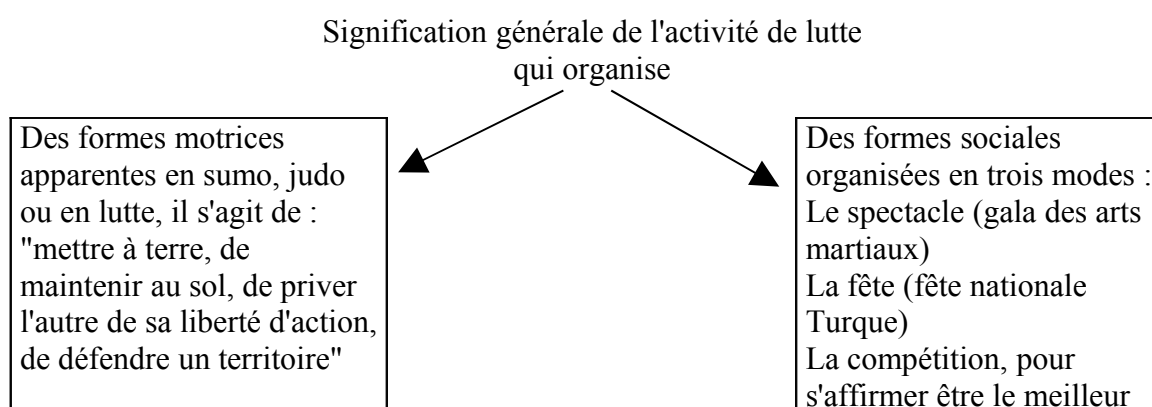
Là encore cette production nous semble 'monoforme' car consacrée essentiellement à un apprentissage de situations de combat, et de la chronologie de ces situations.

Ces deux mises en œuvre effectives répondent en partie au problème, l'une met l'accent sur le côté technique, l'autre sur le côté combat mais les deux n'offrent pas de démarche. C'est à dire qu'elles ne présentent pas un aspect diversifié de l'activité en proposant une 'navigation' mettant en cohérence les différents points qui la composent tels que les finalités, les habiletés, les exercices et situations et les résultats.

Activité de lutte, Ray D et Rimet D, 1986, Spirales 1

L'activité est reconnue d'une part intéressante par "les enseignants d'EPS qui lui reconnaissent une spécificité quant à la poursuite d'objectifs" et par les élèves qui "trouvent l'occasion de se rouler par terre, de se bagarrer... mais aussi de remettre en cause ou de renforcer son statut au sein du groupe". Mais elle est d'autre part une activité à problèmes tant pour l'enseignant confronté au côté techniciste de l'activité que pour les élèves surtout en classe mixte "car l'activité est très marquée sexuellement" et leurs parents qui perçoivent "le côté violent et/ou vulgaire autorisant de vilains jeux de mains". Les pratiques scolaires repérables s'orientent soit sur "une pratique très traditionnelle, réduisant l'activité à un ensemble de prises amenant l'enseignant à être démonstrateur et l'élève applicateur", soit sur une pratique de forme ludique "constituée de jeux d'oppositions où l'activité de l'enfant n'est jamais mise en perspective", soit encore une pratique où les deux formes précédentes cohabitent sans liens cohérents.

Deux caractéristiques permanentes de la lutte sont indiquées. Pour la première "Il s'agit toujours de vaincre dominer son ou ses adversaires", l'élimination de l'autre reste symbolique et se concrétise par l'imposition "d'un état corporel que l'autre ou les autres refusent", quant à la deuxième elle combine la combativité et la nécessité de respecter son adversaire. Une analyse historique des différentes luttes permet de concevoir la logique de l'activité lutte comme un ensemble dynamique et organisé entre 3 pôles :



Les pratiques du débutant et du champion étant différentes, l'enseignement de la lutte doit permettre de répondre à ces 3 questions : "comment éviter le dressage des débutants dans la perspective de l'acquisition d'un savoir faire", "que peut faire un élève de 5^{ème} qui a pratiqué deux fois 9 heures de lutte", "comment mettre en perspective l'activité du lutteur débutant" ?

Les contraintes matérielles d'espace et de temps pour l'exécution des séances de lutte sont décrites, 2m² de tapis par élève et des cycles d'une dizaine d'heures de pratique au minimum.

La lutte contribue à l'EPS en aidant l'élève à se situer socialement, en développant la maîtrise de soi, un type de ressources énergétiques spécifiques et en proposant un système de référence particulier : le corps de l'autre. La démarche d'enseignement est spécifiée en objectifs et moyens avec des étapes successives, nous avons ré-agencé les indications et les paragraphes en les présentant sous la forme d'un tableau :

Etapes successives d'apprentissage en lutte :

Objectifs			Moyens	
1 ^{ère} étape	Donner des envies et des idées	Mettre tout le monde en activité, à apprendre à respecter à la fois les règles et l'autre, à solliciter des formes motrices (surtout les porters).	1 ^{ère} étape	Créer un climat de bien être (confiance en soi, sécurité)
				Jeux d'opposition directe, conquête de territoire, appropriation d'objets, mise à terre, maintien au sol, décollement d'appui en s'appuyant sur des luttes folkloriques ou en inventant des formes de lutte.
2 ^{ème} étape	Guider vers des apprentissages par la création d'une culture de la classe	Créer ses savoir-faire, en les repérant, en les classant par famille. "Proposer aux élèves des procédures spontanées d'apprentissage proches de leurs propres stratégies d'apprentissage".	2 ^{ème} étape	Proposer des phases d'observation, guider cette observation
				S'appuyer sur la production des élèves, insister sur la précision des règles gérant l'activité.

Les capacités ou les compétences de l'élève sont répertoriées, il s'agit dans tous les cas face à un adversaire, qui peut être en position debout, à genoux, à 4 pattes, à plat dos ou à plat ventre, de le déséquilibrer pour le déplacer ou le mettre à terre, de le porter ou de le soulever, de le saisir ou de le contrôler et ce avec les membres supérieurs et/ou inférieurs en utilisant les

"pinces" naturelles que sont les mains mais aussi en utilisant les autres articulations comme le coude, l'épaule ou encore le genou ou le pied.

Les rôles sociaux sont décrits, pour les différents rôles il s'agira de respecter le règlement et le cérémonial pour le combattant, de juger objectivement pour l'arbitre, d'assumer les différentes tâches de chronométrateur, marqueur et juge.

Le niveau d'élaboration du système de référence commun indique que le combattant devra être capable de décrire des luttes différentes et leurs manières afférentes de marquer des points, qu'il devra différencier au moins deux niveaux de pratique, de repérer et classer des gestes techniques, d'utiliser enfin un vocabulaire commun à tous.

En termes d'élaboration de stratégies, le combattant devra être capable d'énoncer ce qu'il va tenter contre un adversaire et son attitude lui permettra de combattre avec n'importe quel adversaire, d'accepter les règles de l'activité et celles de sa classe. Enfin, en terme de méthode, il faudra être capable d'organiser une rencontre pour déterminer le vainqueur d'un groupe.

Une mise en œuvre pédagogique est proposée à partir de tâches différentes pour lesquelles l'objectif est de renverser un individu à 4 pattes en utilisant n'importe quelle partie du corps de l'autre avec ses membres supérieurs. Pour mener à bien ces tâches le lutteur doit être capable de percevoir (identifier, classer les informations), d'interpréter (pour établir un plan d'action) et enfin d'agir. La complexité de la tâche étant liée aux incertitudes spatiale, temporelle et évènementielle.

L'activité de lutte et sa programmation en milieu scolaire, Ray D et Rimet D, 1987, Spirales 1 complément.

Les auteurs reprécisent leur définition de la lutte en regard des instructions officielles de 1985. "La lutte, c'est imposer physiquement un ETAT corporel qu'autrui refuse tout en empêchant simultanément celui-ci d'atteindre son propre projet (identique ou différent) dont l'objet est aussi d'imposer un état corporel... tout en respectant l'intégrité de son ou ses adversaires ainsi que les règles connues de tous".

Ils précisent aussi que les exemples d'évaluation terminales suivants esquivent les problèmes inhérents à l'activité lutte :

- Combat de démonstration, où le but de la tâche est de produire de belles prises (manières de faire) avec un partenaire qui coopère. C'est une note d'esthétisme.
- Exécuter le plus grand nombre de manières de faire en un temps limité. C'est une note de performance numérique.
- Exécuter des manières de faire, tirées au sort, avec un partenaire passif. C'est une note de connaissance théorique démontrée.

Ils énoncent cependant que la pratique de "la lutte permet aux élèves d'accéder aux nuances profondes entre opposition et coopération... Leurs représentations des relations sociales quittent progressivement le pôle uniquement conflictuel pour envisager la possibilité de rapports de coopération et d'entraide".

Une classification montre l'évolution historique des activités de combat et leurs aboutissements sur des activités de lutte ou de simulacre en annexe :

Des origines diverses							
Combats pour la vie		Jeux traditionnels folkloriques (sur lieu de travail) compétitifs					
Courant spirituel moral, religieux		Courant sportif processus de civilisation					
ACTIVITE DE SIMULACRE		ACTIVITE DE LUTTE					
Courant des puristes conservateurs	Courant détourné spectacle	Un contre un			Un contre plusieurs		
Arts martiaux	Catch	Préhension	Frappée	Touchée	Frappée	Préhension	Force
Aikido Katas (judo, karaté) Armes blanches (outil de travail) Wu shu (Chine) Kung fu (Occident) Tai chi chuan Tai kuendo	Sabre de brousse en Turquie	Haut du corps Lutte gréco-romaine	Boxe Anglaise	Sabre Fleuret	Combat royal Amérique du nord	Lutte inter armée (USA)	Tir à la corde
		Tout le corps Lutte libre Sumo Judo Sambo Joutes	Boxe Française Savate Full contact Karaté Boxe Thaïlandaise	Canne Kendo			

Une autre annexe présente une classification des activités physiques et sportives en collège :

Athlétique : je me suis confronté à moi-même pour faire plus vite, plus haut, plus fort

Gymnique : j'ai pris des risques pour réaliser des formes nouvelles, inhabituelles, véritable défi à la pesanteur

Expression : j'ai exprimé avec mon corps des émotions, créé de nouveaux personnages, communiqué autrement avec les autres

Pleine nature : j'ai exploré différents milieux pour les découvrir

De lutte : je me suis opposé aux autres pour leur imposer des états corporels tout en les respectant et en respectant le règlement

Jeux de marque dans un camp : je me suis organisé avec d'autres pour m'opposer à un groupe de copains en respectant les règles du jeu

A présent, je connais les différents aspects culturels des activités physico humaines, je connais mes capacités, je suis capable de choisir ce qui me convient le mieux tout au long de ma vie physique d'adulte.

En quoi ces deux articles permettent-ils une mise en œuvre effective ?

Les articles sont très détaillés, l'historique des luttes est présenté avec de nombreuses précisions et regroupe de nombreuses informations. Les objectifs de l'EPS peuvent être atteints de différentes façons. Ainsi les composantes culturelles sont sollicitées par la connaissance de différentes luttes, de leurs règlements. Les actions motrices sont exploitées de manière spécifique et nous remarquons la possibilité d'utiliser les règlements des différentes luttes comme variables pédagogiques. La connaissance de soi et de ses capacités physiques et la façon de les gérer dans l'activité est mise en avant. Les finalités que sont la santé, la sécurité, la solidarité, la responsabilité et l'autonomie sont clairement explicitées en différents points de l'article et ce pour les différents rôles de combattant, arbitre, juge, marqueur, etc. La démarche d'enseignement repose sur des méthodes actives d'éducation et nous retrouvons les deux premières étapes d'une pédagogie de l'éveil (Best, 1971). La définition de l'activité lutte est donnée plusieurs fois, les niveaux d'habiletés sont décrits dans une grille qui peut servir à la fois d'auto-évaluation et d'évaluation et l'ensemble offre une remarquable cohérence.

Il est fait mention de luttes collectives, mais elles ne sont pas mises en avant dans les situations de travail. La classification proposée est faite du point de vue de la lutte, d'une part elle exclut de ce fait des activités comme l'aïkido du champ des sports de combat en EPS alors que cette activité est reconnue par le Ministère de la Jeunesse et des Sports et son développement la consacre comme pratique sociale de référence. D'autre part, cette classification ne peut intégrer la pratique sociale de référence en judo avec les passages de grades dits techniques. La référence à Bernard Jeu (1977 p. 154-156) nous intéresse car l'auteur dans le chapitre de la performance précise justement que pour le judo il y a aussi autre chose que l'épreuve de force : "... une attention toute particulière mérite d'être accordée au

judo en raison de tout ce qu'il accumule et véhicule de significatif et de contradictoire, à la fois traditionnel et reçu par la modernité, à la fois d'inspiration philosophique orientale et terriblement occidentalisé..., il n'est pas difficile d'y retrouver le principe philosophique chinois... agir sans agir, voie subtile qui ne s'engage pas dans l'escalade vaine de la violence mais qui profite des champs de force. ... Le judo c'est la voie souple, le roseau qui plie mais ne rompt point... ". "La lutte est un corps à corps continu. ... La lutte se vit à bras le corps comme une recherche obstinée d'une prise assurée sur le corps adverse et, l'importance en témoigne, avec un sens profond de la terre".

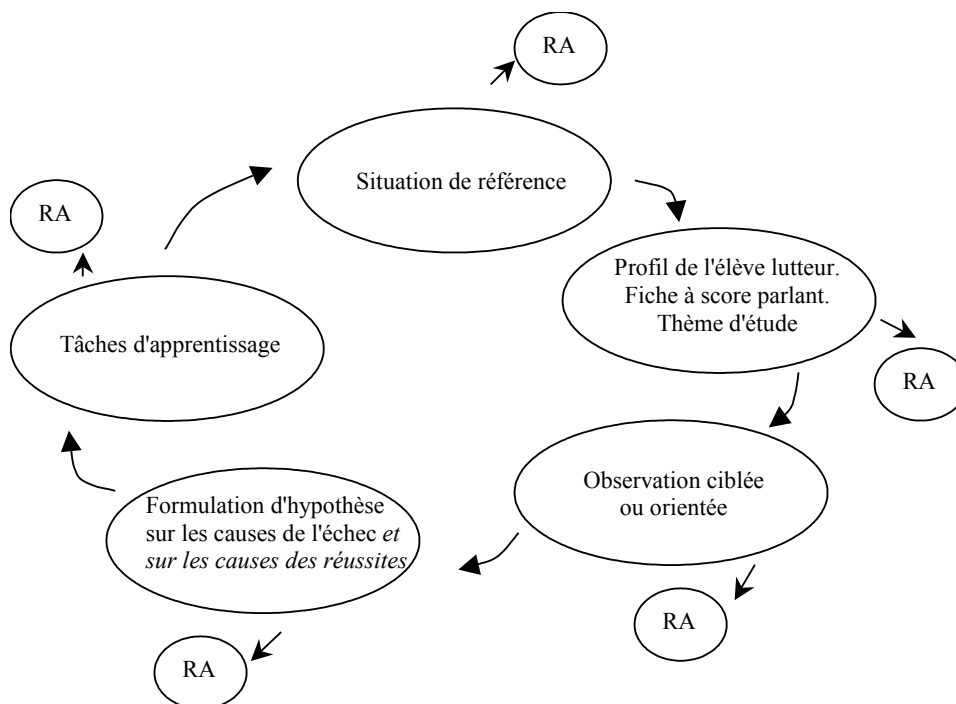
Les auteurs intègrent des phases de coopération comme moyen de mieux comprendre les situations de combat, mais la proposition des tâches nous semble ambiguë. Les auteurs parlent de lutte debout et toutes leurs mises en œuvre sont pourtant présentées au sol. Sur douze tâches seules deux sont réellement des combats, aménagés certes mais où les deux combattants ont les mêmes buts et les mêmes contraintes. Les dix autres tâches sont en cohérence avec la définition de l'activité donnée par les auteurs ("tout en empêchant simultanément celui-ci [l'adversaire] d'atteindre son propre objet, identique ou différent") mais il n'existe pas de luttes dans lesquelles il n'y a pas au départ égalité des droits et des contraintes, elles restent des situations d'opposition aménagées en coopération (Calmet et Patinet, 1993). Ces tâches sont présentées comme exemple mais pourquoi mettre en premier une tâche avec des rôles différents ce qui est une situation de résolution de problème ? Nous n'avons pas d'élément pour comprendre comment, alors que la démarche d'éveil est explicite, le groupe classe et l'enseignant sont arrivés à cette situation ? Il nous manque dans la présentation une étape première de combat qui va amener à cette phase de travail sur la situation de résolution de problème. Sans cette étape nous revenons à cette pédagogie du modèle des situations de résolution de problèmes qui serait en contradiction avec la démarche proposée. L'évaluation est centrée sur le combat et son organisation, mais là aussi il nous

semble dommageable pour les apprenants de les confronter à des situations de résolution de problèmes issues de contextes de combat, alors que les phases travaillées en classe (cf. la 2^{ème} étape, créer ses savoir-faire, les repérer, les nommer, les classer) ne sont pas prises en compte dans un système d'évaluation. L'analyse de l'efficacité des judokas de haut-niveau montre qu'ils n'utilisent en haute compétition que 3 à 5 techniques (Calmet, 1991). Comment peut-on affirmer que des élèves qui n'ont que quelques heures de pratique vont appliquer en situation de compétition tout ce qu'ils ont compris dans leur formation ?

Les compétences visées en annexe à travers le programme du collège nous semble pouvoir être comprises de deux façons différentes. La première reste une conception large et une formation équilibrée en EPS, l'élève se construit ses propres repères en abordant des activités physiques et sportives différentes, il prépare sa vie active de citoyen. La deuxième peut être vue à travers la dominante combat de l'activité lutte, en effet si seule l'alternative du combat est mise autant en avant alors que le corps est à la fois cible et moyen d'action (donc c'est ce corps qui agit et qui est aussi projeté) il ne faudrait pas que l'élève induise d'un tel programme que l'on diffère l'opposition en fonction de l'âge (Couturier, 1997). L'adolescent combat, l'adulte joue ensuite au tennis et enfin le senior se consacre au golf. La pratique sociale de référence qu'est le judo fait état d'environ 17000 adhérents qui pratiquent en étant âgés de plus de 39 ans. C'est soit plus d'une fois et demie le nombre des adhérents en lutte en 2000 (sources Ministère de la jeunesse et des sports). Le but de ces pratiquants de plus de 39 ans en judo n'est plus le combat avec comme enjeu le résultat, pourquoi viennent-ils donc encore au club ? Cet objectif qu'ils visent, à travers une pratique effective peut-il être aussi transposé pour devenir objet de formation scolaire ?

Ray et Rimet ont continué à publier régulièrement dans la revue spirales (N°3 1990, N°4 1991, N°6 1993, N°7 1994). La définition de l'activité et les remarques concernant les katas

n'ont pas varié. La démarche est reprise avec la possibilité à chaque étape de construire des règles d'action :



Nous adhérons toujours à cette démarche si d'une part la situation de référence travaillée est établie à partir des comportements des apprenants, exceptée la première mise en situation qui est engagée par l'enseignant et si d'autre part la formulation d'hypothèses s'effectue aussi sur les causes de réussite (ce que nous avons rajouté sur ce schéma).

L'ensemble de la mise en œuvre est orientée vers une activité de combat au sol (cf. les schémas et les photos d'accompagnement), mais les propositions des auteurs, pour les niveaux de classe de la 6^{ème} à la terminale, engagent l'activité de combat debout.

Activités d'opposition : la lutte à l'école élémentaire en EPS, Michaud R, 1986, in Contenus et didactiques, SNEP

L'auteur spécifie dès le sous titre de l'article qu'il s'inspire des éléments théoriques de Daniel Rimet, puis précise le support retenu, il s'agit d'activités d'opposition directe "les luttes" qui se manifestent par 4 dimensions d'expression : faire toucher terre à l'autre et/ou fixer au sol son adversaire et/ou priver l'adversaire de sa liberté d'action et/ou exclure l'adversaire de son territoire. Le caractère contraire des actions est souligné : faire tomber sans tomber soi-même ou encore fixer l'autre sans être fixé.

Après avoir détaillé par un story-board la cassette vidéo qui montre des élèves d'école primaire en activité, l'auteur souligne que l'école (en 1984) ne peut ignorer le phénomène social qu'est le développement des activités physiques et sportives et que ces dernières peuvent être considérées comme sources de contenus.

Le rôle du maître est ensuite détaillé dans la conduite d'un projet, pour trois niveaux de classes (CP, CE, CM) et ce en respectant les trois phases d'une démarche d'éveil : on commence par une phase de mise en activité fonctionnelle qui est suivie d'une phase de structuration et on débouche sur phase de synthèse. Ce rôle est en fait décrit par des verbes d'action comme dédramatiser l'activité, solliciter l'enfant, présenter des situations, faire verbaliser, classer différentes réponses, apporter des précisions, créer les conditions, aider à organiser, évaluer les réponses...

Un schéma précise les acquis ponctuels et capacités en activité lutte :

PREMIERE CAPACITE

Capacité à S'INVESTIR dans un CORPS à CORPS qui prend en compte la règle d'or

Connaître
Comprendre
Appliquer
la *REGLE D'OR*

Différencier
l'ESPACE DE TRAVAIL
de l'ESPACE DE NON-TRAVAIL
(on ne peut pas lutter n'importe où)

Appréhension de la signification
de la NOTION de COMBAT

Accès à la
NOTION DE GAIN

Augmentation du
TEMPS D'ACTION
de COMBAT

DEUXIEME CAPACITE

Capacité à ORGANISER ce CORPS à CORPS dans des CONDITIONS d'ESPACE et de TEMPS construites et reconnues par le groupe

Comprendre et utiliser la différence entre le TEMPS de TRAVAIL (combat) et le TEMPS de NON-COMBAT (quels rôles sociaux à développer ?)

Connaître pour utiliser les différentes pratiques sociales de l'activité (4 directions fondamentales)

Etre capable de mettre en place et de faire fonctionner un type adéquat d'organisation sociale par rapport à l'activité et au groupe

Acquérir des possibilités motrices plus spécifiques
endurance de combat
augmentation des surfaces de contact
variation dans les saisies

Espace
Temps
Rotation
Arbitrage
Juge
Evaluation
Etc.

TROISIEME CAPACITE

Capacité à RECHERCHER, CONSTRUIRE, FIXER, UTILISER, EVALUER des pouvoirs d'agir de plus en plus EFFICACES dans un CORPS à CORPS LEGAL (et ceci tant sur le plan de l'organisation sociale que sur celui des CONDUITES MOTRICES)

Acquérir :
une vitesse d'exécution
augmentation de la durée d'action efficace
augmentation de l'utilisation d'appuis et de saisies diversifiées et modulables en fonction de la situation de combat

Aller vers l'élaboration d'une stratégie de combat qui prenne en compte l'évaluation du rapport des FORCES

Acquérir une disponibilité pour investir de façon efficace tous les rôles sociaux (confiance en soi...)

Un mémento des situations pédagogiques au CP est ensuite dressé, il comprend des éléments permanents (balisage de l'espace de travail et de celui de non-travail) et une liste de jeu collectifs tels que : arrêter les fourmis, sortir les ours de la tanière, les géants et les Lilliputiens, les voyageurs, les gendarmes et les voleurs.

Pour les CE, les jeux collectifs sont repris, détaillés en précisant le but, le dispositif, la tâche des enfants, les consignes. Ces jeux passent d'une organisation d'équipe à une organisation du un contre un au sein des équipes.

Pour les CM, les situations pédagogiques sont organisées par groupe au sein duquel les rôles sont différenciés (2 lutteurs, 1 arbitre, 1 marqueur). Les fiches de travail reprennent les 4 directions fondamentales de travail, et sont détaillées ainsi : faire toucher le sol à l'autre, sortir l'autre de sa surface, sortir le ballon de la surface, retourner l'autre, pouvoir frapper le sol deux fois, aplatir l'autre au sol, sortir de la surface...

Un exemple d'organisation pour conduire et évaluer un cycle en lutte présente les trois étapes de la démarche d'éveil; la première consiste à mettre les élèves en activité-lutte en faisant vivre une approche collective de la lutte.

La deuxième étape confronte les élèves aux 4 directions fondamentales des luttes. A partir des situations de 1 contre 1, en faisant appel à la capacité d'observation et d'évaluation on peut leur demander de dire comment ils s'y prennent pour attraper, tenir, appuyer pour respectivement faire tomber, retenir, fixer. Ce repérage des actions, le fait d'agir à partir d'un vécu important permet aux élèves (en relation avec l'enseignant) de "dégager eux-mêmes les principes d'actions les plus appropriés à leur niveau d'organisation en fonction de leurs intentions dans le but de construire eux-mêmes leurs 'propres techniques'."

La troisième étape est la mise au point d'une confrontation en utilisant leur façon de s'organiser, de s'évaluer, de prendre en compte les différences de masse, de sexe. L'auteur propose à ce stade un exemple de fiche pour situer le comportement et l'évolution d'un élève lors d'une évaluation.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

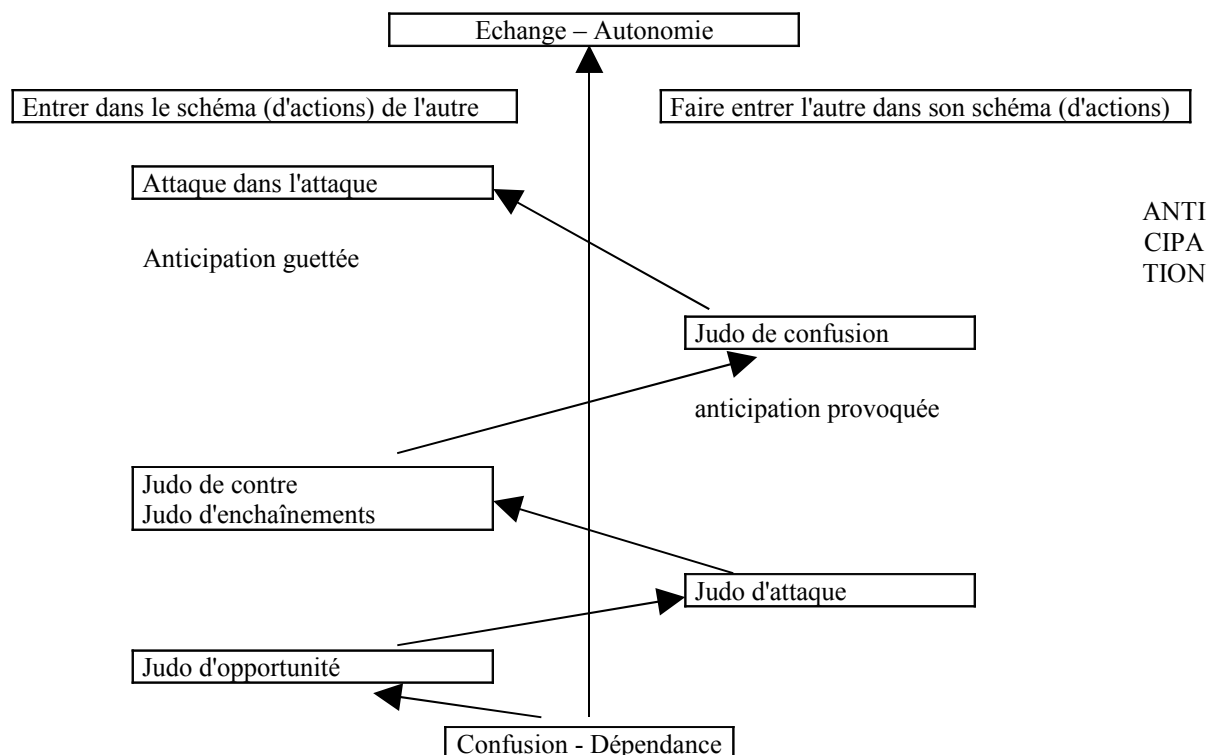
La richesse de cet article est étonnante et contraste avec la définition 'monoforme' qui est donnée. La lutte est bien une activité d'opposition directe qui organise un corps à corps légal, il s'agit de vaincre, dominer l'adversaire pour s'affirmer le meilleur possible mais en le respectant et sans lui faire mal. L'évaluation correspond bien puisqu'il n'est question que de confrontation. Les jeux et les situations de travail décrivent bien les approches, les phases de combat ou celles pour faire émerger chez les élèves "leurs propres techniques". Le rôle de l'enseignant est détaillé tant sur l'organisation générale du cycle que dans le fonctionnement des situations. La démarche se veut résolument d'éveil et les trois phases sont bien décrites, on pourrait synthétiser la pensée de l'auteur ainsi : l'étape de mise en activité fonctionnelle est organisée autour des jeux collectifs, l'étape de structuration autour des jeux individuels et l'étape de synthèse est organisée autour du projet de compétition défini par les enfants. Nous regrettons que le travail effectué lors de la phase de structuration ne donne pas lieu à une évaluation complémentaire, ce qui donnerait à l'activité un caractère "multiformes".

Nous pouvons faire deux remarques, la première est optimiste. On peut envisager 60 heures de pratique du combat, réparties sur 5 ans à l'école primaire. Les niveaux décrits tant sur les plans technique (acquérir une vitesse d'exécution, augmenter l'utilisation d'appuis et de saisies diversifiées et modulables en fonction de la situation de combat) et stratégique (élaborée à partir d'une évaluation du rapport de force) que sur le plan social (investir de façon efficace tous les rôles) font que l'initiation que propose la Fédération Française de judo serait quasiment finie, il sera nécessaire de redéfinir les contenus de formation au collège.

La deuxième beaucoup plus pragmatique, nous engage à concevoir, quand on ne sent pas formé pour l'enseignement des activités physiques de combat, un cycle basé sur des jeux collectifs et individuels qui ne prendraient en compte que la première phase d'éveil, au détriment des phases de structuration et de synthèse, qui ne seraient en fait pas abordées.

Didactisation du judo, Calmet M. et Gouriot M., 1986, in Contenus et didactiques, SNEP

Les auteurs proposent un travail sur le judo-debout, organisé autour de la notion de rapport de force. La définition est abordée du point de vue des significations profondes : le judo c'est la "mort symbolique", la recherche de la suprématie de la manutention dans le cadre d'un affrontement où l'enjeu est le corps de l'autre. Le judo remet en cause l'équilibre et la manipulation habituels et les compétences seront construites dans un milieu où les relations individuelles variées vont permettre le progrès au cours de phases d'opposition et de coopération dialectiquement liées. Un schéma est proposé pour définir la conception d'ensemble du processus d'appropriation de l'activité :



A partir de situations de confrontations créées à la mesure de l'enfant, les phases de contextualisation, il est envisagé d'une part un rapport de force équilibré qui amène une inconstance des statuts et une alternance des rôles d'attaquant et de défenseur. D'autre part l'affrontement peut amener un rapport de force déséquilibré qui amène un dominant constant. L'enseignant interviendra pour rééquilibrer le rapport de force ou pour l'aménager en faveur

du dominé en agissant sur les variables didactiques que sont l'espace, le temps, les conditions d'actions. Des jeux fonctionnels illustrent ces phases tels que le sumo, le jeu des territoires ou encore le jeu du labyrinthe.

Les phases de décontextualisation permettront un travail technique mis en évidence avec les exercices de l'horloge et du parcours de projection.

Les auteurs concluent par une proposition de programmation de 40 séances, pour les quatre années du collège, où sont rappelés les axes de travail qui forment un système : d'une part aménager un milieu où la mise à terre est rendue possible et est valorisée, d'autre part partir d'espaces intimes avec peu d'interpénétration où la lutte est épisodique pour aller vers des espaces intimes interpénétrés où la lutte est intense et enfin baser la progression sur la dialectique opposition-coopération : nouvelle opposition. La progression détaille les observations que peut faire l'enseignant quand ses élèves combattent, quels sont les objectifs qu'il peut fixer, les procédés qu'il peut mettre en œuvre et l'évaluation qu'il peut faire.

La dernière ligne souligne la double évaluation compétition d'une part et présentation d'une démonstration libre dans un cadre imposé d'autre part.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

La définition donnée est d'un premier abord "monoforme", mais elle est tempérée immédiatement par les précisions apportées pour la construction des compétences. L'affrontement où l'enjeu est le corps de l'autre se fait pour permettre le progrès au cours de phases d'opposition et de coopération dialectiquement liées et l'évaluation envisagée prend en compte ces deux dimensions le combat (l'opposition) et la prestation technique (la coopération).

La démarche utilisée est cyclique. Les situations contextualisées, à la mesure de l'apprenant tout en prenant aussi en compte son imaginaire, débouchent sur des situations décontextualisées qui engagent un travail technique puis renvoient à de nouvelles phases contextualisées. Ces phases sont illustrées par des photos d'enfants en situation et sont reprises dans le tableau de programmation qui propose dès 1986 la conception de cycles de 10 séances et une progression établie sur 4 ans avec 40 séances.

Traitement didactique en sports de combat, Rubio F, 1986, in Contenus et didactiques, SNEP

L'introduction est engagée sur la théorisation des pratiques. "Beaucoup d'enseignants font du bon travail, certains ont du nez...". Peut-on passer de ce stade intuitif à une attitude plus construite ? Comment dépasser la tradition techniciste de la plupart des ouvrages sur les sports de combat ? Comment, à propos des sports de combat, analyser les processus de formation et d'appropriation de connaissances ? Comment analyser les relations entre certaines connaissances scientifiques et la compétence professionnelle de nombreux techniciens ? Les sports de combat nécessitent une recherche didactique centrée sur les problèmes de la compétence professionnelle des enseignants et la performance des contenus. Cette compétence se matérialise sur le 'tapis' et "qui a enseigné les activités physiques de combat sait que le corps à corps crée de la complexité, maintient de la complexité, développe de la complexité". Trois principes ont engendré la réflexion didactique de l'auteur :

1. Etre davantage à l'écoute de l'événement, c'est à dire opter pour un cheminement de pensée qui puisse remembrer ce qui était mutilé, articuler ce qui était disjoint, penser ce qui était occulté.
2. Inclure davantage les aléas, l'incertitude dans mon approche pédagogique des situations d'apprentissage.
3. Se poser davantage la question : qu'est ce que ma stratégie d'enseignement, de formation va apprendre, mais également qu'est ce qu'elle va empêcher d'apprendre ?

Elaborer des stratégies d'apprentissage amenant les élèves à s'informer dans et par le couple, posséder des connaissances sont des critères définissant la compétence de l'enseignant, mais l'idée de système permettant de découvrir des problèmes et non de trouver des solutions en est un tout aussi important.

La performance des contenus dépend de contraintes et de variables inhérentes à l'acte pédagogique dans sa globalité. Les contenus (matière-enseignement-formation) sont indissociables dans leur conception et leur élaboration. Ils sont le résultat de traitements particuliers des rôles, des statuts, des objectifs de l'établissement et des enseignants et permettent de dire en pratique et en théorie ce qu'est l'activité de combat à enseigner, dans quel contexte éducatif elle est enseignée, quel est le type de démarche utilisé. Quatre approches pédagogiques couvrent le champ d'intervention de l'enseignant à propos des activités physiques de combat :

1. Une pédagogie de la communication, c'est à dire des situations d'apprentissage autorisant le développement des prises d'informations externes et internes, le traitement, la compréhension, la sélection des informations significantes, la détection des indices prédictifs, la recherche perceptive.
2. Une pédagogie de l'automatisation, c'est à dire des situations d'apprentissage autorisant le développement de qualités et d'habiletés motrices spécifiques à l'activité pratiquée.
3. Une pédagogie de la combativité, c'est à dire des situations d'apprentissage autorisant le développement de la recherche continue du statut de dominant, du désir de vaincre dans un esprit "fair-play".
4. Une pédagogie de l'autonomie, c'est à dire des situations d'apprentissage autorisant le développement de prises de décisions, de choix tactiques, de stratégies personnelles, d'aptitudes inventives en action.

L'affrontement en sports de combat n'est pas une bataille, mais est composé de plusieurs batailles qui sont : une bataille informationnelle, une bataille physique, une bataille psychologique, une bataille technique, une bataille stratégique. Deux exemples en lutte olympique et boxe viennent ensuite illustrer ces propos.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

L'article traite des aspects de la compétence (des enseignants) et de la performance (des contenus) et donne des exemples d'application en lutte et en boxe, il ne décrit pas directement une définition et une ou des évaluations.

Néanmoins on peut retrouver dans la description des batailles auxquelles sont confrontés les combattants des étapes d'apprentissages. En effet l'équilibre de la personnalité repose sur un développement des pôles affectif, intellectuel et moteur, on peut mettre en correspondance les points psychologique, informationnel et physique et leur associer la phase de mise en activité fonctionnelle. La bataille technique permettrait de traiter la phase de structuration et enfin à la bataille stratégique correspondrait la phase de maîtrise.

Les quatre types de pédagogie permettent de penser qu'il y a bien un travail technique réalisé en coopération avec l'autre, nous le situons dans la pédagogie de l'automatisation. En effet le développement des habiletés motrices spécifiques à l'activité suivant les niveaux de pratique ne peut se faire qu'avec une incertitude relativisée, voire réduite ou complètement absente. Il faut bien que le partenaire se prête sans être passif aux actions répétées afin qu'elles puissent être automatisées. Rappelons que ce type de travail est profitable aux deux; pendant que l'attaquant améliore ses habiletés, le défenseur apprend à percevoir le déclenchement de l'action adverse.

La démarche pédagogique est une méthode active, elle est énoncée clairement dans l'élaboration de stratégies de situations d'apprentissage amenant les apprenant à s'informer dans et par le couple agissant.

Si l'évaluation n'est pas abordée dans l'article, les deux exemples en lutte et en boxe donnent des éléments sur les comportements à observer ou les consignes à donner pour une mise en œuvre pédagogique.

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

Les contraintes du milieu scolaire (peu d'établissement possèdent des tapis de lutte ou de judo et/ou des tatamis) amènent à nommer l'activité : 'Sport de combat de préhension' (SCP) et non judo ou lutte.

Le but de cette activité SCP est dans tous les cas, "pour gagner le combat de déstabiliser le corps de l'adversaire qui est en position élevée afin de le stabiliser au sol".

A partir des pratiques fédérales, les objets d'évaluation en judo et en lutte les plus majoritaires sont les résultats des combats, la qualité des prises ou des techniques de mouvements et des connaissances théoriques sur les règlements d'arbitrage. Ces objets peuvent être classés suivant trois formes d'organisation motrices (Serre, 1984) :

Les 'téléocinèses' : toutes les activités (et les mouvements qui les expriment) qui supposent un système de relations spatiales avec les objets où les êtres de l'environnement... un seul critère exploitable : l'efficacité de l'action par rapport au but poursuivi (Paillard, 1969).

Les 'sémiocinèses' : rassemblent toutes les formes de motricité qui président aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins de communication.

Les 'morphocinèses' : sont des productions de forme, appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, et qui président aux relations de l'individu avec son milieu à des fins artistiques.

Les combats seraient dans la catégorie des "téléocinèses", les techniques et katas dans la catégorie "morphocinèses".

Qu'est-il important d'apprendre en SCP ?

- Construire une zone d'intervention dans l'espace intime (les saisies, attraper à bras le corps) :

"Cela pose d'emblée des problèmes par rapport aux tabous sociaux... Nous nous situons dans le domaine de la promiscuité, de l'intimité, du toucher, des odeurs de transpiration d'autrui, dans l'écrasement, l'étouffement, la souffrance (plaisir, dégoût, douleur,

souffrance, interdit). Nous nous trouvons donc à l'opposé des représentations spontanées culturelles de ce qui est permis corporellement : il est interdit de se battre, de se toucher partout, de se rouler par terre, d'écraser l'autre alors que c'est ce qui est demandé en SCP".

Le problème fondamental à résoudre est "de gérer un rapport de force à un contre un, en sa faveur, par l'intermédiaire de la préhension." Toutes les tâches proposées doivent s'ancrer sur ce problème fondamental.

La contradiction essentielle des SCP est que dans la même action, dans la saisie de l'adversaire sont contenues : l'attaque, la défense et "la prise d'information nécessaires aux prises de décisions d'actions."

- Ne pas résister à la force de l'adversaire mais l'utiliser :

"L'activité du débutant en SCP se caractérise par 'l'opposition réciproque', la fonction dominante étant la fonction énergétique... Il faudra donc, pour plus d'efficacité et d'économie, que le combattant exerce une force allant dans le même sens que celle de l'adversaire pour l'utiliser et non résister... Pour cela il doit se procurer des informations sur ce que fait ce dernier... les informations que l'un prend sur l'autre sont essentiellement d'ordre tactilo-kinestésique et peu d'ordre visuel. Cela va nécessiter un apprentissage :

- L'adversaire exerce une force : une fois perçue, on fait en sorte de l'utiliser

- L'adversaire adopte une position neutre ou attentiste, on exerce soi-même une force sur l'adversaire qui va réagir en sens inverse, et on va utiliser, à ce moment-là, sa réaction."

La tâche proposée est un "combat à genoux" où le but est de gagner le combat en mettant l'adversaire sur le dos plus de fois que soi-même. Les élèves sont groupés par trois, un arbitre, deux combattants. Le combat dure une minute, dès qu'un point est marqué, l'arbitre arrête le combat et le fait reprendre en position de départ. Les opérations ou moyens d'exécution ne sont pas spécifiés "tout ce qui n'est pas interdit est autorisé".

L'observation des élèves confrontés à permis d'identifier des critères :

	Débutant			Progrès
Espace d'intervention du sujet	Espace avant	Espace latéral	Espace arrière	Espace total orienté en fonction des contraintes momentanées
Distance entre les deux combattants	S'éloigne	Se rapproche	Va au "corps à corps"	Varie la distance selon les contraintes de la situation
L'intention de l'action	Se défend	Se défend et attaque quelques fois	Attaque toujours	Attaque et défend selon les contraintes de la situation
L'équilibre	Sauvegarde de l'équilibre individuel	Equilibre du couple par blocage	Gagne le rapport de force dans l'équilibre du couple en sacrifiant son équilibre individuel, pour utiliser ses membres inférieurs, par un déplacement dans le même sens que son action	Sacrifie son propre équilibre pour utiliser la force de l'adversaire par un déplacement en sens inverse de son action sur le corps de l'adversaire (dissociations des trains)
Les saisies et appuis	Pas ou peu de saisies sur l'adversaire et "appuis mains" au sol	Deux saisies indifférenciées sur l'adversaire	Deux saisies différenciées sur l'adversaire	Plusieurs saisies et points d'appuis différenciés sur l'adversaire en fonction des contraintes de la situation
La continuité de l'action	Continuité de l'action de défense	Rupture brève de la continuité de défense : début d'attaque – le plus souvent lors d'une mise en difficulté	Continuité de l'action d'attaque	Continuité de défense – attaque en fonction des contraintes de la situation
La gestion du rapport de force	Soumission Dominé (toujours). Dominé mais met quelquefois l'adversaire en difficulté	Compromission Blocage en opposition réciproque. Domination alternative		Domination Dominant mais mis quelquefois en difficulté par l'adversaire. Dominant (toujours)

Ces éléments permettent de définir des contenus d'enseignement en SCP dans le cadre de l'EPS. Les instructions officielles imposent à l'enseignant d'EPS de programmer des APS, cependant les savoirs pratiques et théoriques existent même s'ils ne constituent pas un corpus homogène. Les enseignants élaborent et gèrent des situations éducatives qui représentent une synthèse personnelle de ces savoirs. Ces situations mettent les élèves devant des tâches qui visent à les transformer sur les plans morphologique, énergétique.

Cette démarche d'observation systématique d'élèves confrontés à des tâches motrices devrait permettre aux enseignants de mieux planifier l'acte d'enseigner en se centrant sur les principes et règles d'action nécessaires pour résoudre les problèmes posés en SCP.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

La définition des SCP est centrée sur le résultat : "Il s'agit dans tous les cas, pour gagner le combat de déstabiliser le corps de l'adversaire qui est en position élevée afin de le stabiliser au sol". La démarche d'enseignement n'est pas explicitement définie, ce n'est pas vraiment le propos de l'article, elle est implicite. Les élèves sont confrontés directement à des tâches de combat et les moyens d'exécution ne sont pas spécifiés mais les critères dégagés lors des observations et les niveaux de comportements précis et variés vont permettre de transformer ces tâches pour transformer les comportements des élèves. Toutefois rien n'est dit sur ce qui est préconisé stabiliser ces nouveaux comportements acquis. L'évaluation, conforme à la définition donnée de l'activité, est centrée sur le résultat.

L'ensemble permet une mise en activité des élèves dans les SCP, cependant l'activité définie est monoforme. Les précisions apportées sur les téléocinèses et les morphocinèses tendent à rejeter les épreuves techniques et de kata. Il convient de rester prudent vu le décalage du temps, l'article est écrit en 1988 et notre enquête est réalisée dix ans plus tard. Toutefois nous avons montré que les judokas considèrent plutôt que les passages de ceintures sont de véritables épreuves. Nous pensons que ces épreuves ne sont pas destinées à montrer de "belles prises" mais à montrer que le combattant a compris comment agir et que c'est le timing, le temps d'action qui est davantage en compte. La mise en un seul tableau des comportements donne une bonne image globale d'un élève engagé sur des voies de progrès, la dernière colonne reste difficilement abordable en établissement scolaire sauf s'il s'agit de groupes spécifiques ayant un entraînement plus important. Nous regrettons l'engagement à mi-hauteur qui réduit la motricité et la perception de l'équilibre alors que les dessins d'accompagnement montrent justement une pratique debout.

Sports de combat de préhension en éducation physique, Barbot A et Badreau J, 1990, Revue de l'Amicale des Enseignants d'EPS.

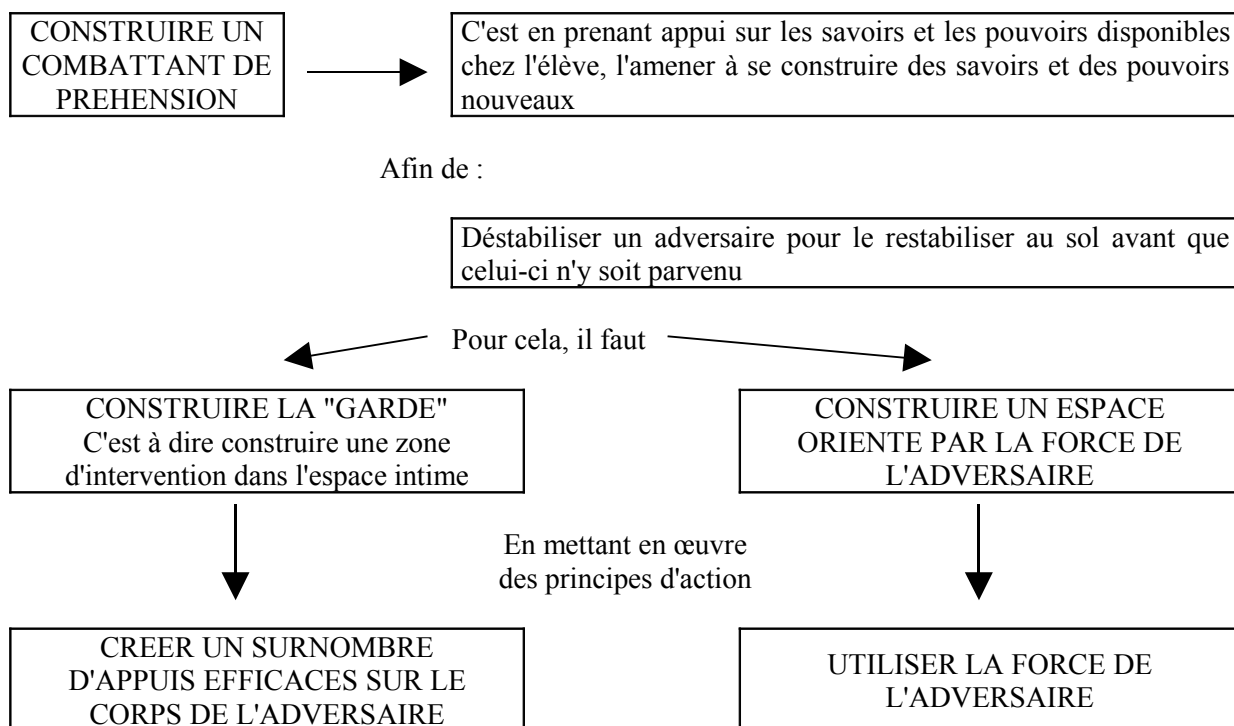
Les auteurs s'appuient sur quatre sports de combat de préhension (SCP) institutionnalisés, le judo, la lutte, le sambo et le sumo et les définissent comme pratiques sociales de référence.

Les tâches motrices des SCP doivent contenir les caractéristiques suivantes : "deux sujets en situation d'affrontement réciproque, pouvant se déplacer dans un espace limité, pouvant se saisir selon un règlement explicite, dont la sécurité est assurée par un règlement spécifique que doivent faire respecter un ou plusieurs arbitres. ... les tâches motrices représentant les caractéristiques suivantes ne sont pas des tâches motrices de SCP : coopération entre deux sujets, reproduction de technique avec un partenaire, pas de surface de combat délimitée, non arbitrées par un ou plusieurs arbitres, interdiction d'attraper avec les membres supérieurs."

Les enjeux en tant que discipline de formation des SCP sont la gestion de la sécurité, la régulation cognitive d'une situation conflictuelle, la gestion personnelle de l'échec et de la réussite, la démystification de "l'homme invincible". En tant que discipline d'enseignement, les SCP amènent une réorganisation du système de prise d'informations (passage du visuel à la proprioception) où le corps est objet d'action, où l'équilibre est organisé en couple, l'espace intime de travail oblige à ressentir les contacts, sentir les odeurs. Il faut s'habituer à une certaine souffrance (chocs, étouffement, écrasement) et il faut réorganiser son espace par rapport à la force de l'adversaire. Le problème fondamental des SCP est d'imposer un état corporel en déstabilisant un adversaire en position élevée, afin de le stabiliser au sol, avant que celui-ci n'y parvienne.

Les méthodes actives d'éducation sont présentées comme support à l'enseignement. Les auteurs confrontent "d'emblée l'élève à une tâche motrice qui consiste à battre un adversaire selon un règlement particulier; cette tâche devant contenir le problème fondamental des SCP."

Pour résoudre le problème, ils guident ensuite "l'élève pour qu'il construise des principes et des règles d'action efficaces", puis le confrontent "à nouveau à cette tâche pour qu'il puisse tester ses apprentissages". Pour que l'enseignant assure cette démarche, les auteurs décrivent leur cadre de référence pour la construction du combattant de préhension :



Pour limiter un des aspects dangereux dans les SCP, la "une chute de grande amplitude suivie au sol", c'est à dire que celui qui projette tombe sur l'autre, les auteurs dégagent deux possibilités. D'une part "on part du sol et on monte", c'est à dire qu'on combat au sol, puis on lutte à 4 pattes, puis à genoux et enfin debout. D'autre part "les combattants partent toujours debout et ils doivent construire progressivement le suivi au sol", on combat au territoire, puis au territoire et/ou à la projection, puis à la projection et enfin à la projection suivie au sol. L'enseignant prendra la responsabilité du choix de la possibilité en fonction des caractéristiques de ses élèves.

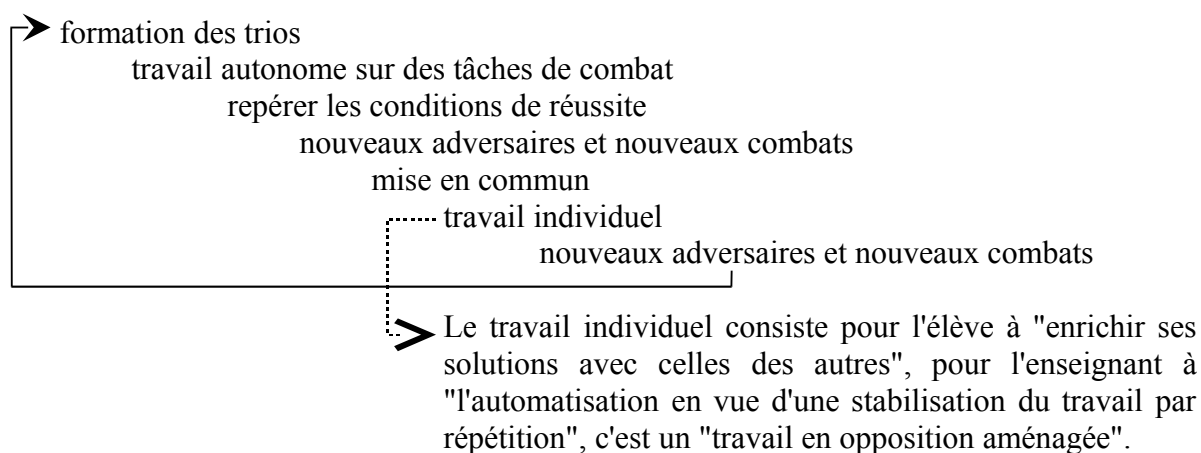
Afin de dépasser les dérives classiques du système scolaire; d'une part l'enseignant a d'éternels débutants devant lui et d'autre part l'élève a l'impression de refaire toujours la même chose des étapes indispensables sont précisées pour définir les savoirs à construire. Pour un premier

cycle de SCP, les savoir-faire spécifiques sont ceux d'un "débutant sportif" mais les élèves de sixième, quatrième ou seconde ne sont pas comparables entre eux. L'analyse de l'activité en fonction des saisies, attitudes, déplacements et systèmes d'attaque permet de dégager des caractéristiques selon 4 degrés d'habiletés. Pour les élèves de 6^{ème} et 5^{ème} la référence sera le degré 1, pour les élèves de 4^{ème} et 3^{ème} le degré 2 et pour les élèves de lycées le degré 3.

Le système d'attaque précise respectivement pour les degrés 1 à 4 : actions isolées, actions nouvelles, privilégie une technique, système d'attaque autour du spécial.

Les stratégies efficaces d'enseignement des SCP sont expliquées selon deux modalités :

d'une part le travail par groupe de trois organisé suivant des phases :



d'autre part le travail en série qui décrit plus précisément l'organisation du travail pour les élèves.

Un objet d'enseignement en sports de combat de préhension (SCP) : "Gérer l'alternative pousser / utiliser la poussée de l'adversaire" (P/UP). Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de SCP en EPS, Barbot A, 1995, Revue de l'Amicale des Enseignants d'EPS.

L'auteur pose d'emblée une question "Pourquoi des SCP, plutôt que du judo, de la lutte, du sambo ou du sumo ?" et y répond en indiquant que le "motif est la transposition didactique du judo en EPS. C'est le judo qui l'organise et l'intéresse.... il propose "une pratique 'sans kimono' tout en étant ancré sur le judo comme pratique sociale de référence... et préfère appeler cette pratique 'sport de combat de préhension' plutôt que 'judo sans kimono' " pour résoudre "une double contrainte de sens : la relation avec la pratique de référence qu'est le judo... et les contraintes du système scolaire".

Le problème fondamental des SCP est défini par l'auteur, il s'agit "d'imposer un état corporel en déstabilisant un adversaire en position élevée afin de le stabiliser au sol, avant que celui-ci n'y parvienne". Puis quatre temps sont décrits pour expliquer sa démarche :

1) La détermination d'un objet d'enseignement, d'un "objet-base" en SCP permettant de viser les objectifs généraux de l'EPS est :

- formulée à partir d'un principe du judo ne pas résister à la force de l'adversaire mais l'utiliser
- affinée en prenant en compte l'activité des débutants : passer de l'opposition réciproque à l'utilisation de la force de l'adversaire
- puis reformulée : passer de la poussée (P) réciproque à l'utilisation de la poussée (UP) adverse.

"Les SCP consistent à jouer avec la force de l'adversaire".

2) La construction d'une tâche de référence, une forme de pratique scolaire du judo :

Le but de la lutte au cercle est de "faire sortir l'adversaire du cercle avant moi". Le cercle fait 2m de diamètre, le temps de combat est d'une minute. Chaque fois qu'un combattant fait sortir son adversaire du cercle, il marque un point. On est "sorti" quand on a un pied complet en

dehors du cercle. L'arbitre arrête le combat chaque fois qu'un point est marqué. Si une chute d'un des combattants (il y a 'chute' si une partie du corps autre que la plante des pieds touche le sol) a lieu à l'intérieur du cercle et que l'arbitre estime qu'elle n'est pas volontaire, l'arbitre arrête le combat et le fait reprendre. Si l'un ou les deux combattants chutent en sortant du cercle, un point est attribué au dernier sorti. Si un combattant se met au sol pour ne pas être sorti on considère qu'il a triché et son adversaire marque un point. La consigne est "Tout ce qui n'est pas interdit est autorisé" et il faut marquer plus de points que son adversaire pendant le combat. Par rapport à la sécurité, le "...but de la tâche n'est pas de faire chuter. Alors, même si des chutes se produisent, comme elles ne sont pas finalisées par l'obtention d'un point, il n'y a jamais d'accident, garantissant ainsi une sécurité objective, tout en permettant un sentiment de risque subjectif". Le diamètre réduit du cercle et l'interdiction de saisir en-dessous de la ceinture augmentent la sécurité.

3) Elaboration d'un modèle de l'activité des élèves confrontés à cette tâche, un cadre de référence du combattant de lutte au cercle de plus en plus efficient :

La pratique de la lutte au cercle permet de voir la motricité des apprenants se transformer, il y a "de plus en plus de prises d'informations tactilo-kinesthésiques, de plus en plus de corps à corps, de plus en plus d'enchaînements d'actions en fonction des réactions de l'adversaire, de plus en plus de dissociations et de coordinations d'actions complexes, de plus en plus d'engagement dans des déséquilibres, à partir de positions d'équilibre". Six niveaux du combattant de lutte au cercle sont décrits en fonction de la gestion de l'alternative P/UP :

1) Pousse de façon non efficace	4) Pousse et change le sens de la poussée
2) Pousse efficacement vers l'avant	5) Pousse et s'écarte et tire
3) Pousse et s'écarte sans tirer	6) Pousse fort et/ou s'écarte et tire

4) Construction d'un milieu didactique permettant la dévolution de la responsabilité de leurs apprentissages aux élèves :

Pour une classe de 24 élèves 6 groupes de 4 élèves sont constitués. Deux groupes travaillent sur le même espace, chaque groupe arbitrant ou devant arbitrer l'autre groupe. Ce dispositif possède des permanences pour les élèves. Chaque "élève rencontre toujours les deux mêmes adversaires, il a toujours le même conseiller qu'il conseillera à son tour sur le même espace d'échange, il arbitre ceux qui l'ont arbitré, il fonctionne toujours sur le même espace. ... Du point de vue du 'sens', les élèves ne se retrouvent jamais en situation de coopération avec un ou des adversaires... par contre ils coopèrent avec leur conseiller dans une réciprocité des rôles... Le rôle de l'enseignant reste toutefois primordial... par le guidage des apprentissages des élèves... Cette construction active de solutions par l'élève est favorisée par la mise en place de conditions permettant des régulations cognitives de l'action motrice en fonction des résultats obtenus au cours des différents combats." Enfin, "les interactions sociales de confrontations de point de vue entre élèves, provoquées par cette situation, en ce qui concerne les apprentissages moteurs" sont mises en avant par l'auteur.

En quoi ces deux articles permettent-ils une mise en œuvre effective ?

La définition des SCP est centrée sur le combat "deux sujets en situation d'affrontement réciproque, il faut imposer un état corporel à autrui", et sur le gain du combat.

Il est fait référence aux finalités et objectifs de l'EPS, la "zone proximale de développement" (Vigotski, 1985) et la construction sociale des savoirs (Wallon, 1941) semblent primordiales pour favoriser les apprentissages des élèves et les démarches d'enseignement sont précises et font bien appel aux savoirs développés par les élèves. Les étapes pour organiser les situations mises en œuvre sont précises, les tableaux de niveaux d'habiletés sont détaillés. L'évaluation repose sur les combats, leurs gestions, les résultats obtenus et les conseils apportés.

Cependant l'exclusive accordée au combat ("les tâches motrices de coopération entre deux sujets, reproduction de technique avec un partenaire"), dans le premier article ne semble plus respectée dans le travail individuel. En effet, il n'est guère possible "d'enrichir ses situations avec celles des autres" ou d'automatiser une technique en la répétant si les partenaires ne coopèrent pas. Le changement est clairement énoncé dans le deuxième article " ils coopèrent avec leur conseiller dans une réciprocité des rôles".

Dans le premier article, les tableaux décrivant les comportements des élèves par niveaux sont à resituer, ils proviennent de travaux fédéraux menés par Didier Janicot dans la fin des années 80. Les degrés correspondent à des niveaux débutant, débrouillé, confirmé, haut-niveau, ils ne peuvent de notre point de vue (Calmet, 2000) être assimilés comme des niveaux moyens pour le milieu scolaire. Un élève faisant 7 cycles de combat de la sixième à la terminale, c'est à dire un cycle par an, ce que nous n'avons pas vu encore, fait 70 heures de pratique. Mettons 100 heures si certains cycles sont plus longs, cela ne fait qu'une année de club dans ce cas exceptionnel. Ce tableau fait référence en moyenne à une année de pratique par niveau, le

système d'attaque signifie qu'une action isolée (degré 1) correspond à un engagement complet du corps comme moyen de projection. Dans le deuxième article les 6 niveaux reflètent l'utilisation de la poussée de l'autre et la projection n'est plus un but de la tâche, l'auteur n'expliquant pas si l'action de faire chuter est enjeu ou non. Ceci reste extrêmement problématique car la consigne "Tout ce qui n'est pas interdit est autorisé" est fortement mise en avant. Si la projection est interdite alors l'enseignement doit faire remarquer que ce comportement n'est pas autorisé et il ne peut pas l'exploiter pédagogiquement. Si la projection est autorisée, les consignes de sécurité ne sont pas clairement définies et l'exploitation pédagogique de ces réussites n'est pas décrite.

Nous restons prudent sur la mise en œuvre systématique avec des groupes figés et un groupe qui organise. Pour les débutants, le groupe organisateur est aussi spectateur et les débutants doivent franchir une étape qui consiste à apprendre à ne pas porter de jugement de valeur en direction d'une personne qui combat. De plus, figer les groupes peut compliquer les relations sociales, comment vais-je pouvoir, devoir continuer à travailler dans un groupe si l'un de ses membres ne respecte pas la règle ? Le libre choix du partenaire permet au débutant de ne pas être confronté institutionnellement au "barbare" ou à "l'amazone" et c'est l'enseignant et la classe qui devront gérer l'élève qui est choisi systématiquement en dernier "parce qu'il fait mal".

Nous restons toujours prudent sur le choix systématique des luttes à territoires en première forme de combat. En effet le débutant confronté à cette tâche s'organise en poussant généralement au début avec les bras tendus. Cela lui permet effectivement d'aménager l'espace de combat pour que la vue (entre les quatre bras et les quatre jambes) joue un rôle prépondérant dans la prise d'information. De plus la construction de l'équilibre du couple avec un large polygone de sustentation n'est pas celle que l'on aura quand les débutants vont lutter

au corps à corps. Les luttes debout sans projection (lutte au collé et/ou au soulevé) abordées en premier semblent mieux adaptées pour cette étape.

Nous restons prudent encore sur la "verticale ascendante" (Calmet et Gouriot, 1986), c'est à dire partir de combats au sol et remonter à quatre pattes puis à genoux puis un à genoux et l'autre debout et enfin les deux debout, chacune des étapes étant un "contrat". Les auteurs qui proposent cette stratégie précisent un volume de séances important, six à neuf séances par contrat et le retour debout est abordé au cinquième contrat soit au minimum à la 25^{ème} séance, pour finalement atteindre les objectifs du combat debout (Bronchart, 1989). La physique et la mécanique du combattant au sol (beaucoup d'appui, donc base de sustentation large et centre de gravité bas) n'est pas celle du combattant debout (deux appuis, centre de gravité haut). Si nous voulons comparer nous pouvons dire qu'apprendre à glisser sur la neige couché sur une luge ne donne pas forcément les habiletés nécessaires pour descendre debout en ski (Calmet, 2000 b)

Cette volonté de faire une transposition didactique du judo ne s'est pas enrichie d'une analyse sur la transformation que la fédération Française de judo a engagée en 1989. Nous ne trouvons pas non plus de références sur l'aménagement en 1995 du règlement qui interdit aux benjamins et aux minimes (les catégories d'âge des élèves en 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) de saisir le judogi sous la ceinture et de perdre l'équilibre pour projeter pendant les compétitions officielles. Nous pensons de plus que les compétences demandées dans le deuxième article, gérer l'alternative P/UP, ne vont pas dans le sens de l'utilisation du corps comme moyen de projection. Remettre en question la motricité quotidienne de l'apprenant est un objectif de l'EPS et du judo. La situation de référence doit donc permettre la projection avec une partie ou tout le corps en barrage, en précisant certaines contraintes, par exemple en appliquant en partie le règlement des benjamins – minimes de la FFJ ou tout ou parties d'autres règlements tirées d'autres sports de combat (lutte Bretonne par exemple). La conservation de l'équilibre

debout à la projection est justement un des moyens de ne pas rendre dangereuse la dite projection. Les SCP sont présentées comme "une activité scolaire originale" issue du judo, mais en se focalisant exclusivement sur le combat et l'efficacité, elle est transformée en un produit sémantiquement scolaire (Davisse, 1996) qui masque en fait les différences avec les références culturelles. Comment prendre en compte le taux des femmes, environ 26%, au sein de la FFJ ? Comment prendre en compte les caractéristiques des filles pour qui les buts de résultats ne sont jamais mis en avant ? Comment prendre en compte que 80% des adhérents de la FFJ ne participent pas aux compétitions officielles ? Des pourcentages aussi importants sont mentionnés en karaté, 10% des adhérents font de la compétition (Tokitsu, 1994).

Pourtant là encore, beaucoup d'ingrédients sont présents : des objectifs spécifiques et généraux à atteindre en respectant des finalités, une coopération enfin envisagée avec une partie du groupe, une démarche d'apprentissage mettant les savoir-faires de l'élève en avant et un professeur qui structure et aide. Un travail technique systématisé dans les cours pour faciliter les apprentissages qui n'est pas pris en compte là en tant que tel dans l'évaluation.

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

Une formation continue des enseignants d'EPS de l'Académie de Clermont-Ferrand est mise en place sur la base d'un appel d'offre de recherche de l'Inspection Générale pendant 15 séances consécutives le lundi de 9h à 12h sur la "Didactique des sports de combat".

"Deux classes d'application sont mobilisées pour l'expérience :

- une classe de 5^{ème} mixte, du Collège St. Alyre.
- une classe de 1^{ère} mixte, du Lycée Sidoine Apollinaire (3).

L'échéancier de la recherche doit se développer en 7 étapes :

1. Enquête, en relation avec l'I.P.R., sur l'enseignement du combat dans l'académie.
2. Constitution d'une Equipe de recherche, composée de spécialistes et de non-spécialistes, de tous statuts, et de tous niveaux d'enseignement.
3. Harmonisation des cadres théoriques et conceptuels.
4. Expérimentations et évaluations à tous les niveaux de classe, dans les établissements respectifs des membres de l'Equipe.
5. Composition d'un programme hypothétique.
6. Mesure de faisabilité du programme auprès de classes d'application.
7. Mesure de la faisabilité des propositions de mise en oeuvre du programme auprès d'un panel d'enseignants 'ordinaires' ."

La première heure est réservée à une formation théorique et pratique, les deux suivantes sont consacrées à l'animation avec les classes.

"L'équipe d'animation prend le parti d'adopter avec les collègues en formation une démarche analogue, et de ne proposer des apports théoriques qu'au fur et à mesure du déroulement du stage, de leur confrontation à l'activité comme à sa pédagogie. Pour les élèves comme pour les enseignants, Il s'agit 'd'apprendre par l'action' ". Cette formation se base sur l'homomorphisme

(Astolfi et al., 1997) et s'appuie sur un modèle comprenant 4 concepts-clés pour l'acquisition des compétences :

- Les potentialités : elles sont à inscrire au registre de l'hérédité et du patrimoine génétique. Mais elles ne sauraient être utiles sans l'activation qui les traduira alors en capacités.
- Les capacités quand elles imprègnent la structure même de l'individu, elles sont qualifiées de capacités structurales (force, énergie...).
- Les fonctions : les capacités structurales resteraient latentes si elles n'étaient mobilisées par des fonctions de gestion et d'exploitation en vue de réaliser une tâche.
- Les compétences : c'est dans cette réalisation que s'exprime un niveau de compétence.

Ce modèle permet une classification des activités physiques et sportives :

APS (essence)		Capacités structurales	Capacités fonctionnelles	Fonctionnalité
Course	vitesse	+++		
	endurance	+++		
Sauts, lancers		+++	+	
Gymnastique			+++	
Natation		+++	++	
Sports collectifs			+	++++
Combat		+	++	+++

"La mobilisation répétée des capacités structurales, outre l'amélioration ou l'entretien de ces dernières, fait émerger des capacités d'un autre type, puisque acquises, mais disponibles sous forme de programmes spécifiés : les capacités fonctionnelles." ...

"Cette classification prend en compte l'essence de l'activité, c'est à dire la nature de la confrontation qui l'origine, et non l'analyse du haut niveau".

Le judo et la lutte peuvent être caractérisés "comme une mise en jeu fonctionnelle, contrariée, de capacités fonctionnelles acquises (cf. techniques), dans le cadre d'un affrontement duel régulé autant que possible par une équivalence approximative des capacités structurales des antagonistes".

L'étude du sujet agissant pour lui-même permet de dégager des étapes dans sa formation. Chaque étape caractérise un niveau de conduite, c'est le SENS que le sujet confère à son action qui le situe dans un niveau "CONATIF" (qui indique ce qui le pousse à agir).

Etapes	Action du sujet	Démarche
Emotion-nelle	Réaction de défense face à l'inconnu, d'appropriation et à la fois de préservation de l'intégrité de la personne. Domination excessive des capacités structurales existantes, positives et ou négatives.	L'apprentissage est global. Toute forme jouée: favorise l'entrée dans l'activité.
Fonction-nelle	On cherche une réponse à la question : comment ça marche ? On puise abondamment dans ses propres processus fonctionnels au risque de s'y épuiser.	L'apprentissage se fait par essais-erreurs. Les situations de découverte, les situations - problèmes sont appréciées.
Technique	Que font ceux qui sont efficaces ? Que faut-il faire ? On entre alors de plain pied dans la pensée technique. La pratique est massivement investie de capacités fonctionnelles qu'il s'agit d'intégrer pour les reproduire ensuite.	L'apprentissage privilégie donc la décomposition analytique d'abord, puis l'automatisation. Déconstruction – reconstruction - répétition: tout modèle susceptible d'apporter des informations est bon à prendre. Toute situation (aménagée, contraignante) qui autorise la production obligée de la technique est magnifiée.
de contextualisation	Une décentration permet de se dégager de la simplification technique pour aborder la complexité des contextes mouvants et des processus à l'œuvre. La production repose sur la mise en relation pertinente (fonctionnelle) de capacités fonctionnelles intégrées.	L'apprentissage est celui de la disponibilité et de l'ajustement adaptatif. Toute situation de résolution de problème peut y contribuer, à condition toutefois que le sujet ait préalablement intégré une solution potentielle.
expertise et création	Etape ultime, la maîtrise des différentes composantes de l'expression d'une compétence autorise la pleine exploitation de sa singularité dans une production originale. Capacités structurales, capacités fonctionnelles et fonctionnalité sont toutes sollicitées au maximum.	On ne saurait plus parler d'apprentissage mais d'entraînement, de construction et de réalisation. Toute méthode coercitive serait limitante. Les techniques nouvelles naissent d'une méthodologie de l'autonomie.

La troisième étape peut amener l'apprenant à "une pensée technique qui l'éloignerait de la mise en jeu fonctionnelle... c'est pourquoi il ne saurait y avoir apprentissage technique sans application pratique".

Le combat, comme l'indique Jigoro Kano son fondateur, est "shin, ghi, tai", c'est à dire, esprit, technique et capacités physiques.

La démarche d'enseignement est heuristique :

"Si l'enseignant ne peut ignorer la logique de l'activité (logique algorithmique), c'est bien la logique du sujet qui découvre l'activité (logique heuristique) qui doit conduire l'action pédagogique. La démarche repose donc sur la perception des processus d'appropriation développés par l'élève, au niveau de représentation qui est le sien. Elle cherche à les déclencher et à les satisfaire, soit dans le but de stabiliser le niveau atteint, soit dans la perspective de le dépasser."

L'évaluation "doit être générale avant d'être spécifique, ... elle devrait guider l'enseignant en fonction des objectifs qu'il assigne : éducatifs ou performatifs".

Les capacités structurales peuvent être évaluées à partir de quelques tests simples (force, endurance, équilibre, rythme), elle sera renouvelée en fin de stage.

Les capacités fonctionnelles seront évaluées en situation réelle d'activité, plutôt qu'en démonstration, en les rapportant à des niveaux de conduites précisés avec des référentiels pour le combat au sol et pour le combat debout.

	Combat au sol	Combat debout
Niveau 1	Rapport de force pur	Rapport de force pur
Niveau 2	Organisation d'une défense primaire	Organisation d'une défense primaire
Niveau 3	Organisation de l'attaque	Attaque directe
Niveau 4	Organisation d'une défense secondaire	Enchaînements
Niveau 5	Judo construit	Action-réaction

Ces référentiels permettent d'élaborer des grilles d'évaluation, en voici un exemple pour une évaluation formatrice :

		Combat 1	Combat 2	Combat 3	Combat 4	
Niveau 0 (pas d'opposition)	Refus					
	Peur					
	Subit					
Niveau 1 (opposition de forces pures)	2 attaquent					
	Face à face					
	Côte à côte					
	2 poussent					
	2 tirent					
Niveau 2 (organisation d'une défense)	1 tire, 1 pousse					
	Dégagement du bras libre					
	Dominé à 4 pattes					
	Dominé à plat ventre					

"La pédagogie (différenciée) doit se centrer sur les processus, l'acquisition de ces derniers ne saurait intervenir que dans l'action... Ce procès pédagogique ne pouvant se dérouler au hasard, un programme hypothétique est donc proposé, qui met en évidence les procédures d'évaluation comme les contenus indispensables à acquérir.

Le combat debout est nettement différencié du combat au sol."

PROGRAMME HYPOTHETIQUE POUR LE COMBAT AU SOL

COMPETENCES / TACHES (en opposition réelle)		Programme d'Education optimale des FONCTIONS de GESTION- EXPLOITATION DE PRINCIPES (seuils fonctionnels)		NIVEAUX DE CONDUITE	Programme minimum d'instruction sportive CAPACITES FUNCTIONNELLES (techniques)		CAPACITES STRUCTURALES requises		Classes
Dominant	Dominé	Attaquant	Défenseur		Attaquant	Défenseur	Attaquant	Défenseur	
Confirmer une domination dans un rapport de force pur		Accepter le combat		1	Règles		Appuis coordination gyroscopique		6 ^{ème}
Met sur le dos	Résiste par une action inverse	Mobilise un couple de rotation			Le tomber (latéral) L'immobilisation (hon gesa)				
Organiser une défense primaire		Percevoir son statut et l'accepter		2		Parades nombres de force		Mobilité du bassin Reprise d'appuis Equilibre	6 ^{ème} 5 ^{ème}
	Face au tapis (4 pattes)		Rompt le contact Reprend appuis (se cale) ou se relève						
Appliquer une technique simple		Adapter un contrôle		3	Allongements retournements par suppression d'appuis et utilisation de leviers scapulaires ou pelviens (yoko et taté shisho)	Pont et sorties d'immobili- sation	Coordination pousser / tirer Rythme, rotation autour d'un appui	Rythme dissociation segmentaire	4 ^{ème} 3 ^{ème}
Retourne- ment	Sorties d'immobilisa- tion	Maintient le contact Déséquilibre (décale) Utilise des leviers							
Enchaîner dans une complexification contextuelle		Ajustement technico-fonctionnel repousser ou attirer selon les fluctuations de la domination		4	Rayonnement technique autour de SPÉCIAUX	RIPOSTES Manchette, bras roulé Renversem ents à l'aide des jambes	Dissociation rythme Solidarisation basale tronc latéralisation		2d 1 ^{ère} Term
Enchaîne dans des directions différentes	Contre- attaque à 4 pattes ou en défense face à l'adversaire	Utilise un acquis antérieur : contrôle décalage	Repousse en défense Attire en contre Maintient le contact Accentue le déséquilibre (solidarisation du couple et décalage)						

PROGRAMME HYPOTHETIQUE POUR LE COMBAT DEBOUT

COMPETENCES / TACHES (en opposition modérée)		Programme d'Education optimale des FONCTIONS de GESTION- EXPLOITATION DE PRINCIPES (seuils fonctionnels)		NIVEAUX DE CONDUITE	Programme minimum d'instruction sportive CAPACITES FUNCTIONNELLES (techniques)		CAPACITES STRUCTURALES requises		Classes
Dominant	Dominé	Attaquant	Défenseur		Attaquant	Défenseur	Attaquant	Défenseur	
Confirmer une domination dans un rapport de force pur		Accepter le combat		1	Règles		Rythme Force Axe tonique Coordination gyroscopique		6 ^{ème}
Fait tomber	Résiste	Contact fortuit	Le déséquilibre comme conséquence		Blocage arrière, crochets (o soto) Barrage avant, enroulements (kubi nage)				
Organiser une défense primaire		Percevoir son statut et l'accepter		2		Renverse- ments en arrière (o soto, tani otoshi)		Vitesse de réaction, dissociation	6 ^{ème} 5 ^{ème}
Attaque	Renverse l'attaque	Se déséquilibre	Utilise le déséquilibre adverse						
Appliquer une technique simple		Adapter un contrôle		3	Techniques de jambes, sutémi primaire (style sasaë) hanchés et épaulés stables Techniques plus complexes	Techniques inverses Blocages	Reprise d'appuis perception spatio- temporelle Force / porter-lancer Equilibre dynamique		4 ^{ème} 3 ^{ème}
Attaque, éventail technique élargi Affirme son spécial	Bloque, rompt le contact	Utilise le déplacement adverse, cherche le contact, barre le déséquilibre	Garde ses distances						
Enchaîner dans une complexification contextuelle		Ajustement technico-fonctionnel repousser ou attirer selon les fluctuations de la domination		4	Rayonnement technique autour de SPÉCIAUX	Techniques de CONTRES	Dissociation segmentaire Rythme Coordination en déplacement Latéralisation		2d 1 ^{ère} Term
Enchaîne dans la même ou dans d'autres directions	Esquive et contre	Contacts Accentue le déséquilibre du défenseur	Rompt puis contacte Accentue le déséquilibre de l'attaquant						
Vers l'action-réaction		Dépasser la technique (stratégie)		5	Spéciaux intégrés, feintes		Perception, création d'indices	Sensations affinées	Term SPE
Fait réagir		Provoque le déséquilibre							

Deux raisons majeures président à l'option de ne faire pratiquer debout qu'en opposition modérée, en combat simulé ou en démonstration, voire en coopération, alors que le combat au sol doit le plus souvent se réaliser en situation réelle d'opposition.

A intensité égale, le combat au sol présente moins de danger que le combat debout, qui demande un matériel adapté et une initiation sans dommage à la projection ou à l'amené au sol.

Les quota horaires imposent des choix. Or la marge de progression en combat debout semble plus restreinte qu'au sol où l'appréhension est plus vite levée, et par là les étapes plus vite franchies.

Au vu des programmes hypothétiques, des données ont été recueillies. Les résultats peuvent être présentés en trois points ou leçons :

1^{ère} leçon : importance de la maturation des significations

Les progressions sont différentes suivant les classes. Le niveau 2 semble effectif pour les 5^{ème}, il faut aborder le niveau 3. Les élèves de 1^{ère} travaillent de façon analogue, mais le passage aux premiers niveaux est plus rapide. Mais l'évaluation en situation réelle bouleverse un peu ces acquisitions. Les élèves de 1^{ère} confirment un niveau 2, un bon nombre est au niveau 3, quelques uns ont des phases de niveau 4. La plupart des élèves de 5^{ème} "régresse" au niveau 1, quelques uns sont au niveau 2.

Plus que les maturations morphologique et physiologique, c'est le SENS de l'action (lié aux représentations et conceptions de l'activité) qui permet de repérer des élèves à un niveau. "La compréhension des principes d'un point de vue "théorique" paraissent indispensables, mais encore le 'temps de pratique' semble un élément déterminant pour son installation à un niveau donné". Un réajustement du programme hypothétique semble nécessaire :

6^{ème}	- Accès au niveau 1 - Stabilisation du niveau 1 1. favoriser l'attaque : principe => couple de rotation, => esquive (taï sabaki) 2. favoriser la défense : mobilité, appuis, jambes de force...
5^{ème}	- Accès au niveau 2 : principes de défense - Stabilisation au niveau 2
4^{ème}	- Fin de stabilisation au niveau 2 - Accès au niveau 3 (introduction de techniques élémentaires)
3^{ème}	- Stabilisation au niveau 3
2^{de}	- Restabiliser le niveau 2 - Accès au niveau 3 - Stabilisation au niveau 3
1^{ère}	- Stabilisation au niveau 3 - Accès au niveau 4 : principe d'enchaînement.

2^{ème} leçon : principes identiques et activités de combat

Toutes les activités de combat de préhension (lutte, judo, sambo, sumo) procèdent de principes identiques, seules les modalités d'exécution du principe diffèrent, seules les règles changent. "Ainsi, en jouant sur la règle, le pédagogue peut placer l'élève en situation d'exploiter au mieux le principe générateur de l'activité, et ceci quel que soit son niveau."

3^{ème} leçon : elle concerne plus particulièrement les enseignants

"Il faut relever un paradoxe dans la méthode adoptée par la plupart des stagiaires... l'ancrage dans des méthodes pédagogiques traditionnelles, plus fondées sur la connaissance de contenus et leur transmission, que par l'intégration de processus et leur sollicitation, semble irréversible... Et pourtant, force est de constater que chaque fois qu'un stagiaire s'engage... dans la démarche exposée, non seulement il le fait avec bonheur, mais encore les élèves atteignent les objectifs assignés."

Un bilan général du stage permet de dégager une quantité importante de contenus :

- Des progressions systématisées de JEUX d'opposition.
- Une approche du combat par "les contrôles et les fondamentaux".
- Des progressions de situations-problèmes permettant de surmonter des obstacles répertoriés.
- L'illustration de PRINCIPES :
 - + déséquilibre et couple de rotation.
 - + suppression d'appuis et utilisation de leviers.
- Un répertoire technique minimum, debout et au sol.
- Des progression d'apprentissage de la chute Arrière et Avant.
- Des progression d'apprentissage
 - + de barrages Arrière (crochets)
 - + de rotations Avant (tours de hanche, épauler...).

Bien que non exhaustive, cette liste ne permet pas à elle seule d'élaborer un programme d'EPS. En prenant, à l'instar de l'équipe de recherche le parti pris suivant:

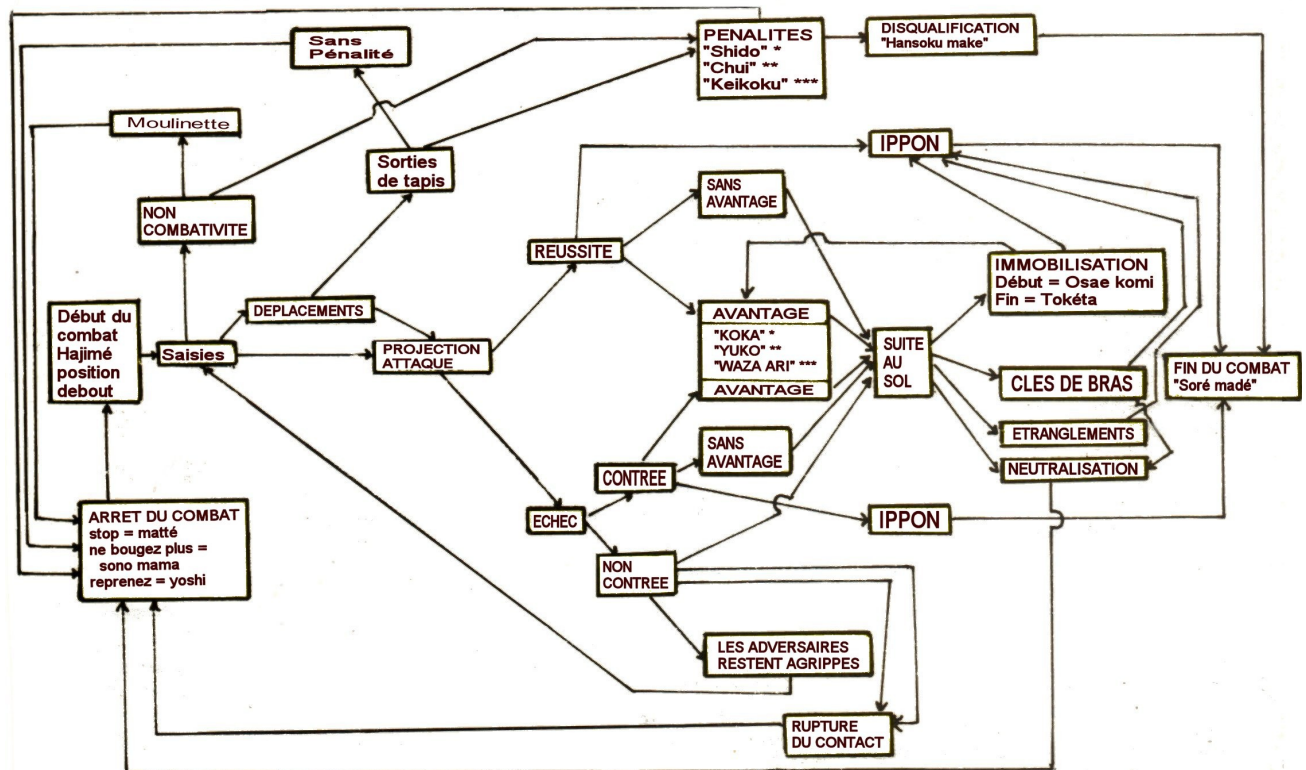
Programme minimum d'instruction sportive, mais Programme maximum d'éducation des fonctions de gestion et d'exploitation des principes.

l'ossature d'un Programme d'EPS serait à bâtir à partir de la logique de l'élève confrontée à la logique de l'activité.

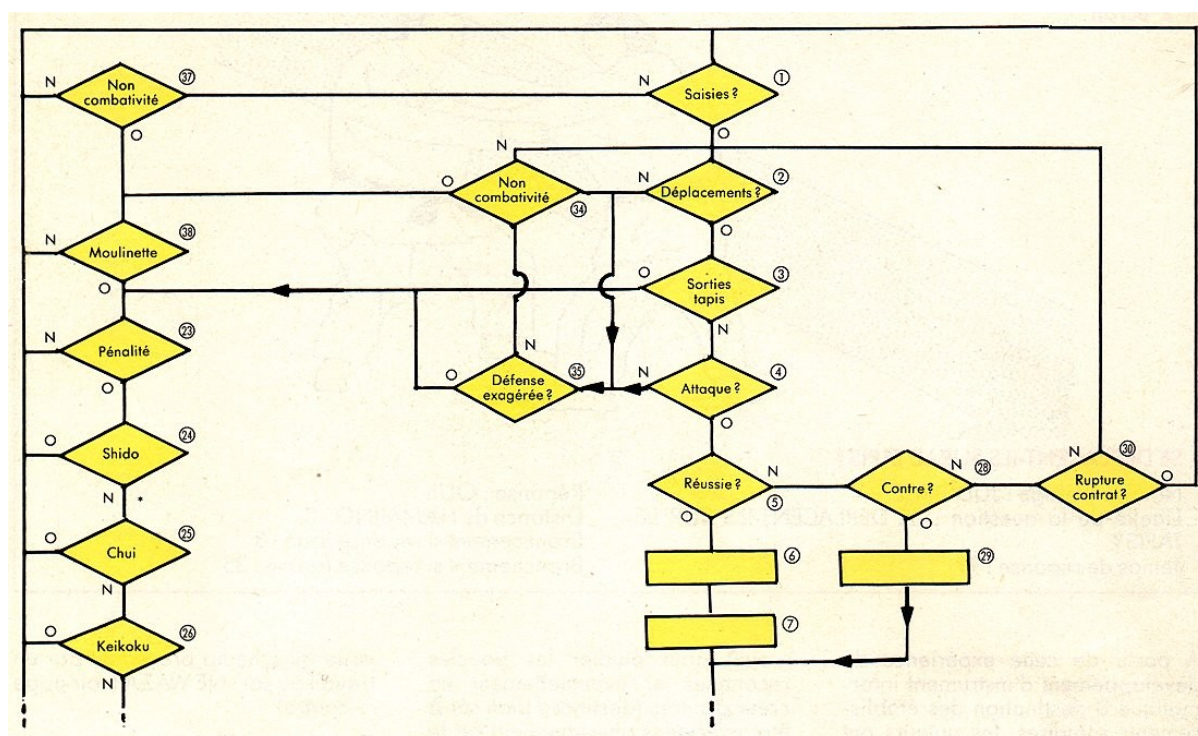
En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

Une définition du judo est donnée, elle reste centrée sur le résultat, mais elle se distingue d'une pratique de haut-niveau. Elle est accompagnée d'une démarche d'enseignement spécifiant le sens que l'apprenant donne à l'activité, et précise tant les niveaux de comportements moteurs que le passage de l'un à l'autre. Des évaluations sont proposées ainsi que des programmes hypothétiques, susceptibles d'être adaptés suivant le sens donné par l'apprenant aux tâches auxquelles il est confronté. L'ensemble est très cohérent.

Nous comprenons la prudence pédagogique permettant de différencier le combat debout du combat au sol, mais nous ne suivons pas l'auteur dans cette direction. Nous pensons que le combat debout doit être aménagé pour permettre les progressions ou programmes envisagés. L'algorithme proposé est simple en comparaison avec les référentiels proposés, l'activité judo peut être décrite par un organigramme (Calmet et Matet, 1987) :



Nous en avons déduit cet ordigramme :



Le faible apport sur les chutes, bien que mentionné dans la liste des contenus accumulés au cours du stage, se comprend dans la mesure où le combat debout est abordé en opposition modérée.

La combinaison de principes communs associés à des règles différentes pour des activités physiques de combat distinctes permet de bien voir le cheminement de l'élève, un point important n'est pas suffisamment explicité : comment et à partir de quoi la technique est-elle amenée et étudiée ?

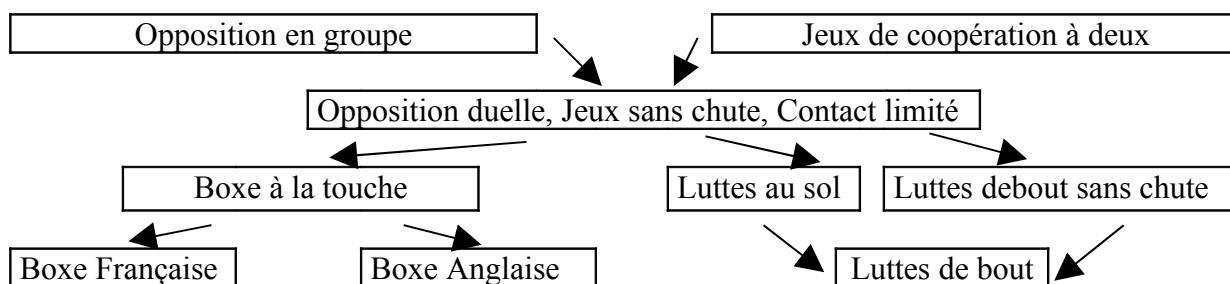
Cependant cette combinaison permet bien à l'EPS de jouer pleinement son rôle en se différenciant des APS et au pédagogue qui peut proposer aux élèves quel que soit leur niveau une ou des situations pour développer leurs comportements.

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

La programmation des sports de combat en établissement scolaire est abordée en 4 points :

1) Les sports de combat peuvent être choisis dans la programmation car ils existent "en tant que phénomène social et peuvent donc être considérés comme objet culturel". L'EPS permet de développer "les pouvoirs d'agir sur soi-même, sur les autres et sur l'environnement. Les sports de combat permettent dans un corps à corps légal aux élèves de progresser sur les plans cognitifs, sociaux et moteurs.

2) Le schéma suivant détermine les situations d'entrée dans l'activité :



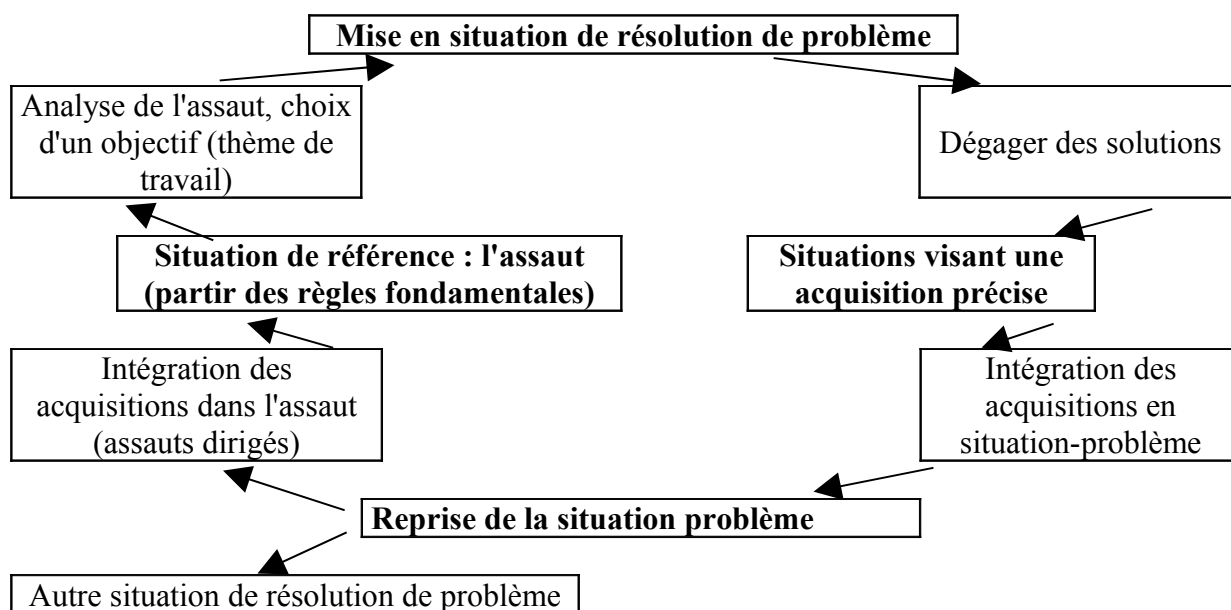
Il n'y a pas d'a priori pour la détermination d'une entrée dans l'activité, mais l'axe affectif est déterminé verticalement du plus sécurisant au moins sécurisant. L'entrée par l'activité en groupe peut convenir car elles garantissent un relatif "anonymat" pour l'enfant toutefois, il est nécessaire "de passer de la situation de non-chute à la situation de chute".

3) Les contenus et objectifs sont déterminés à partir d'observations d'assauts libres qui constituent les situations de références. "Les contenus devront mettre en évidence les principes fondamentaux de l'activité : alternative, opportunité, principes d'action. ...

L'alternative réside dans la direction de l'attaque, je fais chuter soit du côté de mon adversaire, soit de mon côté en utilisant mon corps comme obstacle (de face ou en tournant le dos). ...

L'opportunité peut être soit exploitée par une attaque surprise, ou en utilisant l'action de l'adversaire, soit créée par une attaque directe ou précédée par une feinte.

La démarche générale d'apprentissage se présente ainsi :



4) L'évaluation sera fonction des objectifs définis. Ceux-ci devront être "opérationnalisés en comportements observables pour lesquels seront précisés les critères de réussite". Voici un exemple :

Niveaux	Engagement physique	Manipulation	Tactique
0	Refus de l'affrontement	Agit dans l'espace de l'autre	Actions inopportunes
1	Engagement épisodique	Contrôle efficacement, agit dans l'espace de l'autre	Utilise l'attitude de l'adversaire
2	Engagement continu sur une courte période	Agit dans son propre espace	Utilise l'attaque ou la réaction de l'adversaire
3	Engagement intense sur la durée du combat	Utilisation d'actions coordonnées (flexion-extension des jambes)	Crée l'opportunité (confusion)
4		Utilisation d'actions diversifiées	Enchaîne rapidement les différents procédés tactiques

"Les conditions d'évaluation devront laisser une bonne place à l'assaut libre. Cependant, pour vérifier des acquis précis et ponctuels, on pourra utiliser les situations facilitantes dans lesquelles l'opposition sera orientée".

La mise en œuvre est décrite en 4 parties que nous résumons sous la forme d'un tableau :

Parties	Entrée dans l'activité par le thème	Exercices ou situations
1 ^{ère} partie	Jeux sans chute avec contact limité	Exercices de coopération
		Entrée dans les jeux d'opposition
		Les jeux de conquête • d'objets • de territoires amenant la notion de déséquilibre
2 ^{ème} partie	Lutte à mi-hauteur avec l'objectif "renverser l'autre"	Exemples de situations d'échauffement préparant aux tâches à venir
		Situations d'apprentissage propres au thème: • combats à thèmes avec rôles des combattants différenciés ou non
3 ^{ème} partie	Lutte debout avec l'objectif "renverser l'autre"	Exemples d'exercices d'échauffement
		Situations d'apprentissage amenant la chute
		Lutte avec l'objectif "renverser l'adversaire": • combats debout à thèmes avec rôles des combattants différenciés • combat libre debout.
4 ^{ème} partie	Lutte au sol avec l'objectif "retourner l'autre"	Situations d'apprentissage pour "retourner l'adversaire" avec les bras comme moyen de contrôle : • combats au sol à thèmes avec rôles des combattants différenciés
		Situations d'apprentissage pour "retourner l'adversaire" avec les jambes comme moyen de contrôle : • combats au sol à thèmes avec rôles des combattants différenciés
		Situations d'apprentissage pour "attaquer" de la position inférieure : • combats au sol à thèmes avec rôles des combattants différenciés

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

Pour passer d'une programmation à priori à une programmation issue d'un projet d'établissement prenant en compte l'activité d'appropriation des élèves et favoriser l'apprentissage du plus grand nombre, une formalisation de l'activité lutte en milieu scolaire est présentée :

Problèmes fondamentaux

La lutte peut être définie comme une activité de gestion d'un rapport de force, dans le cadre d'un corps à corps légal et dans un environnement stable.

L'activité motrice déployée par le pratiquant dépend de ces problèmes fondamentaux.

La lutte c'est :

Assumer contradictoirement et simultanément la recherche d'actions favorables pour amener un adversaire sur le dos et l'y maintenir, et pour assurer sa propre défense

Amener contradictoirement et simultanément un engagement corporel intense dans l'espace intime d'un adversaire et le respect de son intégrité physique.

Les problèmes fondamentaux vont déterminer les ressources que le pratiquant va mettre en jeu

Ressources mises en jeu	Objectifs de l'EPS
Bio-informationnelles Développer un système kinesthésique	Développer les capacités organiques, foncières et motrices de l'individu.
Bio-mécaniques Développer un système de rééquilibration	Développer les possibilités de mieux gérer sa vie physique en agissant sur la santé, la sécurité, la solidarité.
Bio-affectives Développer des conduites sociales et un système de contrôle des émotions dans les situations dominant-dominé	
Bio-énergétiques Adapter et développer ses capacités de façon à moduler l'intensité d'investissement	

Enjeux de formation

Développer des capacités perceptives et décisionnelles et tactilo-kinesthésiques

Développer des stratégies et des savoir-faire spécifiques

Développer le contrôle de ses réactions affectives et émotionnelles

Développer ses capacités de choix, d'intentions, de décisions motrices quand on est confronté à un opposant

Développer un système de communication, des rôles sociaux permettant la pratique en groupe

Cette formalisation permet de placer l'élève apprenant au centre de la démarche, de prendre en compte ses savoirs et de mettre en place une situation de référence qui respecte la notion de décalage optimal.

Stratégie d'apprentissage	Pour le professeur	Pour l'élève	Un exemple en lutte
Evaluation pronostique	Situation de référence en rapport avec les problèmes fondamentaux	Situation a-didactique	Assaut réel à partir de la position debout : "tomber" l'adversaire
Détermination du thème de travail, notion de décalage optimal	Détermination d'objectifs réalistes négociés A partir de l'analyse des savoirs disponibles	A partir du repérage du résultat des actions	Constat : le combat est bloqué par une opposition réciproque. Objectif : utiliser la force de l'autre
Apprentissage centré sur l'élève "apprenant" et son activité d'auto-régulation	Mise en place d'une situation problème en précisant les buts à atteindre et les critères de réussite	Mise en situation de résolution de problème	Situation aménagée : le défenseur contrôle et pousse son adversaire. L'attaquant tente de renverser l'autre
	Mise en place de repères et d'outils d'observation	A partir de l'activité de recherche : émergence d'indices	Indice : utiliser la poussée de l'autre en travaillant dans son espace propre, en s'effaçant
Constructions de plans schématiques permettant une évocation économique et facilitant l'anticipation	Tâches d'apprentissage pour valider les indices découverts	Situations facilitantes pour renforcement des indices (auto-indices)	Répétition en opposition modérée de différents effacements (à genoux, assis, etc...)
	Mise en place de situation problème analogue	Activité de résolution pour généralisation des auto-indices, émergence de règles d'action	Même situation aménagée mais le défenseur contrôle et tire. L'attaquant tente de renverser l'autre
Evaluation finale, vérification	Reprise de la situation de référence		

A partir de cette formalisation et en respectant cette démarche un cycle de lutte en sixième est proposé à 24 élèves aptes, dont trois redoublants, pendant 7 séances de 1h30 dans une salle de 100m². La classe est constituée en 4 groupes de 6 élèves, en fonction du critère "poids de corps". Ces groupes seront remodelés pour la suite du travail. La situation de référence est une "lutte à mi-hauteur" à partir d'une position initiale à genoux, le combat dure deux fois 1mn30 avec 1mn de récupération. Le tournoi est en "poules" et chaque élève doit réaliser 3 combats. Le but est d'amener son adversaire au sol (de le mettre en danger au sens de la lutte) et de l'y

maintenir 10 secondes. Le vainqueur est celui qui marque le plus de points (mise en danger de 10" = 10 points, mise en danger < 10" = 5 points, mettre l'adversaire à 4 pattes = 2 points, pénalité pour sortie volontaire, non combativité ou geste dangereux = - 1 point).

A l'issue du 1^{er} tournoi, une analyse des combats est effectuée et des niveaux sont dégagés. De ce constat, des objectifs sont fixés et des tâches (de résolution de problèmes puis de renforcement ou de stabilisation) proposées pour les atteindre en différenciant les contenus suivant les niveaux. A la fin du cycle, un autre tournoi est réalisé, nous avons regroupé l'ensemble des résultats sur un même tableau :

1er tournoi	Engagement	Pas d'actions	Quelques actions à 2 points	actions à 5 points fortuites	Actions à 5 points plus fréquentes	Actions à 10 points plus fréquentes
	Elèves	4 élèves	14 élèves		4 élèves	2 élèves
	Comportements	Laisser-faire	Entêtement		Conquête	Opportunisme
	176 actions		85 Actions à 2 points	60 Actions à 5 points		34 Actions à 10 points
	Fréquence des actions		47,50%	33,50%		19%
2ème tournoi	243 actions		60 Actions à 2 points	109 Actions à 5 points		74 Actions à 10 points
	Fréquence des actions		24,70%	44,80%		30,50%

En quoi ces deux articles permettent-ils une mise en œuvre effective ?

Une définition de la lutte (centrée sur le résultat), une démarche d'enseignement, des situations d'apprentissage, des niveaux de comportements et des évaluations sont énoncés de façon précise. Les objectifs de formation sont annoncés et sont atteints, l'ensemble est cohérent.

Les situations d'apprentissage propres au thème des 2^{ème} et 4^{ème} parties proposées dans le premier article sont présentées sous forme catalogue, mais dans le deuxième article, la démarche détaillée montre le constat effectué pour pouvoir la situer et la mettre en place avec les élèves. On peut toutefois remarquer que l'assaut à partir de la position debout ne comporte qu'un seul but (tomber l'adversaire), l'opposition réciproque aurait peut-être été moindre s'il y avait eu un deuxième but (sortir de la zone de combat, par exemple) et sans cette contrainte il est difficile d'obtenir une situation de tirée en tournant des combattants. Il n'y a cependant aucune information sur les chutes, leurs problèmes spécifiques et les apprentissages nécessaires à ce sujet.

L'évaluation pronostique en 6^{ème} en première séance est assez discutable. En effet, les niveaux sont déjà précisés dans le premier article des auteurs. Pourquoi mettre systématiquement des élèves débutants en situation d'évaluation lors de la première séance ? Les auteurs précisant que dans la première partie on peut organiser des jeux d'entrée dans l'activité qui amènent la notion de déséquilibre et mettraient ces débutants en situation sans pour autant qu'une évaluation soit formulée. On retrouve ici la première étape dite de "libération de comportement" qui est à même de motiver les élèves parce qu'ils trouvent du plaisir à agir et de les amener à s'investir dans l'activité. Nous pouvons noter que lors de cette évaluation, sur les 34 actions à 10 points, 4 élèves s'en partagent 27 et qu'il n'est rien dit sur les 3 redoublants. Sont-ils dans les 4 élèves ? Si l'on tient à une évaluation diagnostique, pourquoi ne pas la

repousser à la 3^{ème} séance par exemple, quand les élèves ont "accroché" à l'activité, quand on sait que le projet de formation est engagé ? Quels que soient ses objectifs, l'enseignant ne peut évaluer que les fédérations de sport de combat demandent d'attendre un an avant d'envoyer les jeunes en compétition ?

Combat de préhension, Robuchon JM et Delaunay M, 1993, Revue Académique des enseignants d'EPS N°7, CRDP Nantes

Les SCP sont l'occasion de vivre des situations d'opposition réciproque dans un espace limité, qui se traduisent toujours par la domination de l'un sur l'autre, tout en respectant l'intégrité physique (logique interne). Les SCP font référence à la lutte, au judo, au sambo.

En s'appuyant sur la logique interne, les principes opérationnels sont définis :

PO1, Principe d'action/réaction (tactique) : dominer (l'adversaire) passe par la possibilité de créer (provoquer) une réaction de l'adversaire que l'on utilise ensuite pour créer le déséquilibre des forces du couple de combattants en sa faveur. Il est possible d'exploiter une action adverse non provoquée.

PO2, Principe de déséquilibre (amener au sol/faire tomber) : pour faire tomber, projeter, il convient de combiner simultanément un des couples de forces dans un des trois plans (avant/arrière; haut/bas; gauche/droite et/ou la suppression d'appuis, et/ou la réduction de l'espace entre les combattants en augmentant les surfaces de contact, éventuellement. Combattre suppose l'acceptation du contact de l'autre sur le mode de la fonctionnalité.

PO3, Principe de retournement contrôlé : pour retourner sur le dos, il convient d'utiliser un (des) couples(s) de force et un point d'appui (levier).

PO4, Principe d'opposition de mouvement au sol : pour immobiliser un adversaire (au sol), il convient d'associer simultanément un accrochage le plus solide possible, de peser le plus lourd sur lui, le plus près possible du centre de gravité (sur la plus grande surface possible) tout en assurant un équilibre grâce à la base de sustentation la plus large possible.

Se défendre, consiste à appliquer les mêmes principes de façons symétriquement inverses.

PO5, Principe d'association/dissociation (des ceintures) : la construction d'une "prise" est l'articulation de trois parties du corps, associées dans une même action, tout en maximisant le rôle/la fonction de chacune d'entre elles.

PO6, Principe de sens/"sensations" de l'orientation des forces : sur le versant des sensations/perceptions, une conduite motrice pertinente ne peut être réalisée que si l'acteur est capable de déterminer la direction des forces qui s'exercent sur lui et s'il est capable de dégager la résultante des forces qui détermine en fait l'orientation générale.

Les principes de gestion sont : l'intégrité, la combinatoire, la commutativité, l'alternativité/diversité, la tolérance à la frustration.

Les SCP sont l'occasion d'utiliser trois méthodes d'apprentissage, d'une part la problématisation et la résolution de problèmes, d'autre part la comparaison et l'extraction d'invariants et de règles et enfin la méthode expérimentale (hypothèse, contrôle de variables, interprétation).

Une opérationnalisation pédagogique précise les axes de travail à privilégier en milieu scolaire de la 6^{ème} à la terminale :

Axes de travail	6 ^{ème} 5 ^{ème}	4 ^{ème} 3 ^{ème}	2 ^{de} 1 ^{ère} Terminale
PO1 : Action:réaction S'opposer, renforcer, provoquer une action adverse pour l'exploiter (au sol puis debout)			
PO2 : Déséquilibrer Un adversaire et l'amener au sol depuis une situation debout			
PO3 : Contrôler Un adversaire au sol pour le retourner sur le dos			
PO4 : Opposition au mouvement Maintenir / immobiliser			
PO5 : Enchaîner des actions Concourantes ou contraires en associant ou dissociant les ceintures			
PO6 : Déterminer Le sens du plus grand déséquilibre, de la moindre résistance adverse			

Légende :

Fait l'objet d'un apprentissage guidé explicite	
Présent mais ne fait pas l'objet explicite d'un apprentissage	
Le nombre de case remplies indique l'importance à accorder au principe	

Des exemples de situations de résolution de problème sont précisés à partir d'un thème pris comme exemple : mieux contrôler un partenaire au sol (à plat ventre).

Deux exemples d'évaluation sont ensuite proposés, toujours comme exemple.

EXEMPLE 1 : EMPÊCHER LA SORTIE EN RAMPANT D'UN ADVERSAIRE

Type d'actions (pour être efficace et pertinent)	La fréquence d'apparition dans la séquence de combat	Le résultat des actions engagées (les effets)		
		Aucun	Partiel	Efficace
Est en contact lourd avec le buste				
S'oppose au sens du déplacement				
Neutralise les points d'appui : Coudes Genoux				

Exemple 2 : Défenseur à quatre pattes, attaquant à genoux (retourner sur le dos)

4 combats et 4 adversaires différents - La logique : Gagner les combats

L'objectif : Utiliser les savoirs fondamentaux mis en règles pour gagner les combats

L'évaluation certificative : enregistrer les règles utilisées pendant les combats et les effets positifs ou négatifs en matière de gain de combat qui s'en suivent

Principes opérationnels (Nantes 1989)	Règles d'action (ou opérationnelles)		+	Indicateurs comportementaux (réalisation)	Evaluation	
	(formulations volontairement empruntées à D. Rimet et D. Ray, Lyon, 1990)				Fréquence d'occurrence des règles	Fréquence d'effets positifs
PO1 (action / réaction) dominer (l'adversaire) passe par la possibilité de créer une réaction de l'adversaire que l'on utilise ensuite pour créer le déséquilibre des forces du couple en sa faveur PO4 (retournement) pour retourner sur le dos, il convient d'utiliser un (des) couples(s) de force et un point d'appui (levier).	Règ le 1	Si l'adversaire est assis sur ses talons, alors je tire/pousse vers l'arrière			XX	
	Règ le 2	Si l'adversaire est vers l'avant "fesses en l'air", alors je tire/pousse vers l'avant (roulade)			XX	
	Règ le 3	Si l'adversaire est en opposition, alors je tire du côté inverse aux membres en opposition			XXXX	
	Règ le 4	Si l'adversaire est en position "haute", alors je saisis par dessous le tronc en poussant du côté des membres assis (et en tirant les membres éventuellement)			XX	
	Règ le 5	(Inscrire ici toute autre règle pertinente)			XX	
PG 6 Commutativité					XXXX	++
PG 11 Alternativité - Diversité					XX	(explique les 2 résultats positifs)

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

Une définition des sports de combat de préhension est donnée (centrée sur le résultat). Elle est accompagnée d'une liste de savoirs fondamentaux ou principes opérationnels, de principes de gestion. Plusieurs méthodes d'apprentissage sont indiquées. Un programme de la 6^{ème} à la terminale et un exemple d'opérationnalisation présentent un cadre général, sa mise en œuvre, et des exemples d'évaluation. L'ensemble permet d'engager une programmation des SCP en EPS, mais la cohérence de l'ensemble n'est pas respectée sur un point, les situations proposées pour l'évaluation ne correspondent pas à la définition donnée de l'activité. Malgré la remarque des auteurs : "l'évaluation repose sur les fréquences d'utilisation/d'occurrence des règles d'action, de gestion ou de méthode, lors de situations de combat 'réelles'", les situations d'évaluation sont en fait des situations de résolution de problèmes, les deux combattants n'ont pas les mêmes buts et contraintes. Quelqu'un qui n'attaque pas n'offre pas du tout les mêmes opportunités pour l'autre combattant.

L'ensemble nous apparaît très mécanique, avec une remarque particulière : nous ne comprenons pas dans le PO4 comment on peut "peser le plus lourd sur lui, le plus près possible du centre de gravité, sur la plus grande surface possible". On peut augmenter la pression sur l'autre, (en poussant sur le tapis par exemple) et surtout en diminuant la surface de contact ou d'appui conformément à l'équation $P=F/S$. Par contre s'il s'agit de trouver un compromis d'actions entre fixer l'adversaire (donc les membres supérieurs mobilisés) et pouvoir prendre des appuis de rééquilibration ou engager de nouveaux contrôles (c'est à dire enchaîner les actions), alors il faut effectivement "peser lourd" et contrôler la plus grande surface possible. Ce côté mécanique est prépondérant et nous n'avons pas relevé le moindre mot au sujet de l'émotion ou d'éventuels problèmes affectifs, de même le travail debout est envisagé et rien n'est dit sur les chutes, leurs contrôles et/ou leurs apprentissages.

Activités d'opposition interindividuelle, Vigneron M, 1995, Les cahiers Actio.

L'OUVRAGE TRAITE DE L'EPS ET LES APS SONT TRAITÉES SUIVANT UN PLAN COMMUN QUI SUIT 15 ÉTAPES.

Réflexion d'ordre théorique	Grille	Evaluation	Mise en oeuvre	Transversalité
1. représentation des élèves et de l'enseignant 2. définition de l'APS 3. principes d'action, de gestion 4. principes opérationnels 5. règles d'action ou opérationnelles 6. pouvoirs moteurs des élèves	7. choix des objectifs 8. niveaux de production des élèves 9. observables et critères de réussite 10. élaboration grille d'évaluation	11. situation de référence 12. fiches de travail	13. le cycle et les leçons 14. quelques tâches proposées	15. quelques idées développées

La définition donnée par les auteurs est la suivante : activité duelle de combat (ou art) visant à immobiliser ou faire chuter un adversaire (ou l'empêcher d'agir à sa guise) en utilisant au mieux ses déplacements et ses positions.

Principes de gestion		
Adopter une attitude de sécurité	Gérer le couple risque-sécurité dans la confrontation (appliquer les règles de sécurité, savoir chuter)	Savoir s'échauffer

Principes d'action		
Principe d'efficience motrice (économie, efficacité avec moindre coût énergétique)	Principe d'équilibration déséquilibration en interaction constante	Principe d'anticipation par adaptation à la motricité de l'adversaire

Principes opérationnels			
Se saisir de l'adversaire	Déséquilibrer l'adversaire	Utiliser à son profit les déséquilibres de l'adversaire et sa force	Projeter ou immobiliser l'adversaire au sol

Règles d'action			
Contrôler en tenant fermement l'adversaire par une partie du corps pour "imposer" sa garde	Agir dans les 4 directions avec les bras ou les pieds Enchaîner des actions visant à provoquer une ou des réactions	Agir dans le sens du déséquilibre de l'adversaire pour l'accentuer Agir dans le sens des déplacements de l'adversaire	Etre équilibré pour projeter ou immobiliser Rechercher un placement par rapport au centre de gravité de son adversaire

Les différentes caractéristiques des difficultés de comportement rencontrées par les élèves se situent au niveau perceptif, décisionnel, moteur, cognitif, affectif. Soit respectivement et comme exemple :

- sur un déséquilibre arrière de l'adversaire, quel mouvement vais-je tenter ?
- quels indices permettront de me décider à m'engager ?
- comment gérer l'intensité de l'engagement physique nécessaire au combat ?
- quels mouvements vais-je utiliser en fonction de la morphologie de mon adversaire ?
- garder le contact lors d'une projection pour retenir l'adversaire

Des objectifs seront privilégiés :

- Se saisir de l'adversaire, le déséquilibrer, porter des attaques
- Assurer la sécurité, s'échauffer

Des niveaux de production sont précisés :

Niveau 1	Refuse de combattre par peur. Raideur excessive. Peur de la chute
Niveau 2	La force est le seul mode de fonctionnement. Les actions sont désordonnées. Il n'y a pas de stratégie
Niveau 3	Cherche à provoquer un déséquilibre. Gestes identiques le plus souvent. On sent une recherche de variation dans les attitudes.
Niveau 4	"Action-réaction". On sent la recherche d'utilisation de cette réaction pour faire chuter
Niveau 5	Enchaîne plusieurs actions d'attaque dans le but de mieux se placer pour faire chuter. S'engage à fond dans ses actions.

Les critères de réussite sont précisés quant à la saisie de l'adversaire, la position de la tête et du regard, les déplacements provoqués, le contact du haut du corps, le travail des pieds, le changement de rythme dans les actions, les actions des bras.

Un décompte des points est proposé en fonction de l'impact de la projection, associé à une terminologie en partie en rupture avec le règlement officiel, mais empruntée à l'activité :

Sur les genoux	3 points	Koka
Sur les fesses	5 points	Yuko
Sur le côté	7 points	Waza ari
Sur le dos ou immobilisation pendant 15"	10 points	Ippon

L'évaluation se fait sur une situation de référence de combat en poule et par catégorie de poids, mais les auteurs précisent que selon eux "un élève très tonique, très dense et très rapide peut souvent combattre sans aucun problème dans une poule de poids supérieur au sien."

Grille d'évaluation :

	Ce que vous voyez	maîtrise d'exécution			savoirs d'accompagnement	
		Saisie de l'adversaire	Déséquilibrer	Attaquer	S'échauffer	Assurer la sécurité
Niv. 1	Craint l'opposition Peur de chuter	Bras tendus Se laisse saisir	Repousse constamment	N'attaque pas Est surpris Suit l'adversaire	Respecté en un temps minimum	S'échauffe Connaît les prises à ne pas faire
Niv. 2	S'oppose en force Actions désordonnées	Saisit toujours de la même manière	Pousse ou tire en force	Cherche à renverser Attaque ne varie pas	Sollicite les grandes fonctions	Sait chuter en arrière Sait comment arrêter en cas de danger
Niv. 3	Cherche à déséquilibrer souvent de la même manière	Change de saisie en fonction de ses intentions	Varie entre action et relâchement	Cherche le contact pour attaquer Varie le rythme de ses actions	Progressivité dans les situations	Sait chuter en avant des 2 côtés
Niv. 4	Cherche à faire chuter par action-réaction	Impose sa saisie à l'adversaire	Cherche la réaction de l'adversaire Domine par l'équilibre	Déclenche une attaque explosive sur la réaction de l'adversaire	Passe du général au spécifique	Retient son adversaire dans les balayages et les fauchages
Niv. 5	Enchaîne plusieurs mouvements Très mobile	Saisies très diverses (jambes, etc.)	Sacrifie son équilibre	Enchaîne des séries d'attaques S'adapte très vite à l'adversaire	Varie les propositions de situations	Retient son adversaire dans toutes les positions

Les cases permettent de cocher après chaque combat (une seule croix par combat) les comportements observés, ils peuvent changer en fonction des combattants. La note est obtenue en prenant en compte deux colonnes (au choix) pour obtenir une note sur 10 dite note de maîtrise d'exécution, pondérée par un coefficient de performance déterminé en fonction des victoires dans les combats. Les savoirs d'accompagnement seront notés par l'enseignant au vu des prestations de l'élève pendant le cycle et en tenant compte des deux colonnes de droite (s'échauffer et assurer la sécurité).

Des précisions sont apportées au sujet du cycle qui ne comporte pas de leçon minimale ou d'évaluation diagnostique. L'évaluation certificative se fait lors de l'avant dernière séance, la dernière séance permettant d'apporter un correctif si besoin. La leçon comprend beaucoup de travail au sol (sécurisation) et de nombreuses situations jouées, qui facilitent l'investissement et dont les règles sont aisément modifiables. Les combats souples sont privilégiés, de même que les enchaînements d'action ou enchaînements de prises.

En quoi cet article permet-il une mise en œuvre effective ?

Nous avons une définition de l'activité combat (centrée sur le résultat), des principes d'actions sont précisés, les ressources des élèves sont détaillées, les objectifs à privilégier sont annoncés, les niveaux de pratique sont définis, les observables et critères de réussite sont indiqués et enfin l'évaluation est elle aussi détaillée. L'ensemble permet d'engager une programmation des activités de combat en EPS et tient compte des exigences de la période pour la notation, notamment avec le coefficient de performance.

Le plan précisé en début d'ouvrage et commun aux APSA traitées, n'indique toutefois pas comment sont amenées les situations ou exercices proposés aux élèves et les tâches décrites, bien qu'inscrites dans la logique des étapes laissent penser qu'il s'agit de situations problèmes amenées par l'enseignant, on retrouve la pédagogie du modèle des situations de résolution de problèmes. Ce côté techniciste de l'activité transparaît dans le décompte des points référencé au vocabulaire officiel, pourquoi employer un vocabulaire officiel s'il n'y correspond pas ? Les niveaux 4 et 5 de la grille d'évaluation sont des niveaux confirmés de club, pourquoi ne pas détailler plus les niveaux débutants et débrouillés pour le milieu scolaire ? Par ailleurs nous remarquons une forme d'incohérence entre la définition orientée vers le combat et sa victoire et le fait que l'élève "très tonique, très dense et très rapide" soit placé dans une catégorie supérieure. L'objectif est d'être le plus fort, mais si on donne un handicap au plus fort, a-t-il une compensation pour sa note ?

Il y a une limite à la grille d'évaluation, quelqu'un qui saisit toujours de la même façon et fait toujours la même attaque doit-il être de niveau 2 si cela lui permet de gagner ? Ce cas peu fréquent se présente avec les élèves plus lourds que la moyenne et qui sont souvent en difficulté dans les autres activités physiques et qui trouvent en activité de combat un moyen d'expression différent. Par ailleurs, peut-on demander à des débutants de varier leurs techniques tout en devant assurer la victoire alors qu'en EPS on pourrait leur demander de varier leurs techniques dans le cadre d'un randori ? On ne le demande jamais aux champions et leur palette technique en compétition est de 3 à 5 techniques en moyenne.

Conclusions partielles sur le discours des auteurs dans les revues pédagogiques :

Au début de ce chapitre nous avons dégagé une dominante; la définition et l'évaluation des sports de combat sont "monoforme" et centrées sur le résultat, ce qui confirme notre deuxième hypothèse. On peut comprendre le faible taux de programmation des activités physiques de combat dans la mesure où elles sont présentées sous un seul aspect "monoforme".

De plus, la définition de l'activité donnée par les auteurs semble être subordonnée à l'activité de compétition de haut niveau. La pratique sociale de référence à laquelle quelques auteurs se réfèrent semble être réduite à la pratique de compétition. Le terme "sociale", c'est à dire comment est pratiquée l'activité par ses adhérents, est délaissé, ignoré. Il se dégage une sorte d'incompatibilité entre les situations proposées et la démarche, ce que nous pouvons remarquer dans le tableau ci-dessous :

Revue	Auteurs	Situations proposées	Démarche
RFP	Terrisse, 1996	Analyse des articles dans la revue EPS de 1950 à 1993	
EP.S	Brousse, 1991	SRP au sol ou situations techniques debout proposées par l'enseignant	Dégager des solutions techniques à partir des situations proposées
EP.S	Terrisse et al, 1995	SRP proposées par l'enseignant	Confronté à des tâches dont l'opposition varie du duo au duel, l'élève construit des savoirs en action.
Spirales	Ray et Rimet, 1986	Tâches d'apprentissage issues des comportements des élèves	En s'appuyant sur la production des élèves, proposer des phases d'observation et guider vers des apprentissages en action
Spirales	Ray et Rimet, 1987		
SNEP	Michaud, 1986	Mise en activité fonctionnelle par des jeux	Fait évoluer les situations jouées en fonction des comportements des enfants
SNEP	Calmet et Gouriot, 1986	Tâches d'apprentissage issues des comportements des élèves	Constructions des solutions par les élèves, guidage des apprentissages des élèves par le professeur.
SNEP	Rubio 1986	Tâches d'apprentissage issues des comportements des élèves	Elaboration de stratégies d'apprentissage amenant l'apprenant à s'informer dans et par le couple agissant
D.I.R.E.	Barbot 1988	Tâches motrices de SCP devant contenir le problème fondamental des SCP	L'élève confronté à une tâche motrice de SCP est guidé pour construire des principes et règles d'action efficaces
A.E.E.P.S.	Barbot et Badreau, 1990		
A.E.E.P.S.	Barbot, 1995	1 tâche de référence	Constructions des solutions par les élèves, interactions sociales de confrontations de point de vue entre élèves, guidage des apprentissages des élèves par le professeur.
Clermont-Ferrand	Bui-Xuan 1990	Au sol, tâches d'apprentissage issues des comportements des élèves. Debout SRP proposées par l'enseignant	Constructions des solutions par les élèves, guidage (par rapport aux référentiels) des apprentissages des élèves par le professeur.
Dijon	Merle et al, 1990	SRP issues des comportements des élèves	Dégager des solutions à partir des SRP. Intégrer les solutions en SRP puis en assauts à thèmes, puis retour à la SRP pour vérification
Dijon	Bertin, 1991	SRP issues des comportements des élèves	
Nantes	Robuchon et Delaunay, 1993	SRP proposées par l'enseignant	Etablir des règles ou principes d'actions à partir des SRP
Strasbourg	Vigneron, 1995	SRP proposées par l'enseignant	Etablir des règles ou principes d'actions à partir des SRP

SRP = Situation de résolution de problème(s). SCP = Sports de combat de préhension.

Il est remarquable qu'aucun auteur ne parle de pédagogie du modèle technique où l'enseignant démontre un mouvement où l'apprenant essaie de refaire la même chose. Rappelons que dès la codification du judo, les exercices proposés pour progresser sont les randoris et les katas (Kano, 1932). Une forme de transposition didactique, que nous ne partageons pas, pourrait se comprendre ainsi chez deux auteurs : le randori serait l'activité de combat au sol, le kata (en fait la technique) serait l'activité de combat modérée (voire très aménagée) debout.

La mise en place d'une démarche d'éveil se ferait au détriment de la définition de l'activité ou de l'évaluation, le respect de la définition du judo ne se ferait qu'en appliquant une démarche de type transmissif et techno-centré. La démarche utilisée majoritairement dans les articles étudiés ne nous semble d'éveil qu'à sa fin, quand sont dégagés des solutions ou des principes à partir des situations proposées. Mais celles-ci sont fournies en majorité par les enseignants 7 fois dans 16 articles. Seulement 5 fois sur 16 ces situations sont établies à partir de l'observation du comportement des élèves. Nous pensons que la pédagogie du modèle est toujours présente, il n'y a eu qu'un décalage. Du modèle technique on est passé au modèle de la situation de résolution de problèmes, on peut toujours se poser la question du sens que l'élève accorde à l'activité puisque ce qu'il apprend ou travaille n'est pas directement en relation avec ses comportements. L'enseignant expert (Durand, 1996) ou pour le moins averti quant aux activités physiques de combat articulera la nouvelle situation d'apprentissage qui prendra correctement la suite dans la progression des apprenants. L'enseignant non-averti en prendra une suivante (une autre dans la suite) et s'il elle ne convient pas au bon déroulement des apprentissages il risque de voir son groupe classe décrocher et n'aura guère de possibilité de remédiations pédagogiques. Pourtant Merle et col. engagent des mises en œuvre et des perspectives beaucoup plus homogènes qui montrent une programmation des activités physiques de combat pour l'éducation physique des élèves.

3^{ÈME} PARTIE :

DES ENJEUX THEORIQUES

A LA MISE EN ŒUVRE

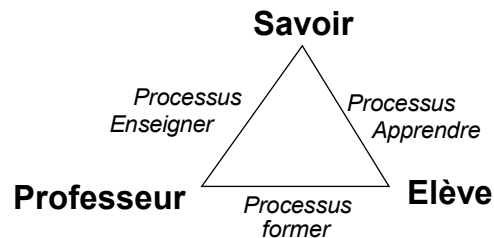
CHAPITRE 1 :

ELABORATION D'UN MODELE POUR LES

ACTIVITES PHYSIQUES DE COMBAT

Le triangle pédagogique, base de travail pour l'élaboration d'un modèle des activités physiques de combat :

Pour élaborer ce modèle nous utiliserons simplement (Terrisse, 1996a) le triangle pédagogique (Houssaye 1992, Astolfi, 1986).



Les activités physiques de combat en tant qu'objet d'enseignement seront donc le savoir à traiter. Pour le définir nous allons nous appuyer sur le judo dont les connaissances dès son origine sont articulées autour de trois pôles. Celui des finalités (shin), celui du domaine de la technique (ghi) et celui du domaine de la valeur corporelle (taï). Des spécialistes de judo reconnaissent 3 judos (Bonet-Maury et Courtine, 1971, Courtine, 1977):

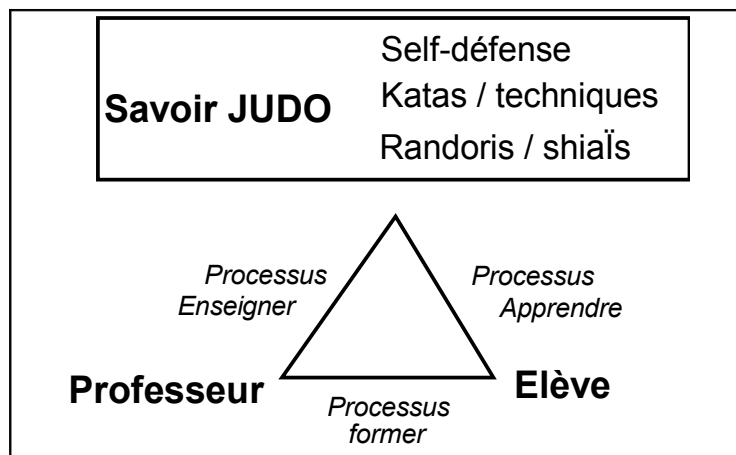
- Un judo orienté sur les combats
- Un judo sur les katas
- Un judo orienté sur la self défense

L'étude des discours des experts que nous avons menée montre qu'indépendamment du "lieu" d'où ils parlent, quatre points sont toujours traités. Les finalités, les exercices et les judokas, les habiletés et enfin les résultats. Nous distinguons dans les combats ceux qui sont effectués en compétition avec un enjeu de résultats (shiaï) de ceux effectués à l'entraînement effectués pour développer les habiletés et gestuelles spécifiques (randoris). Les katas sont des formes codifiées comprenant les techniques. Ces techniques sont nécessairement retransformées par les apprenants pour les adapter à leur morphologie, leur personnalité. Quelques unes de ces techniques sont si bien maîtrisées par les pratiquants qu'elles en deviennent des cas particuliers. C'est par exemple le spécial en judo ou la botte en escrime. Ce côté technique se

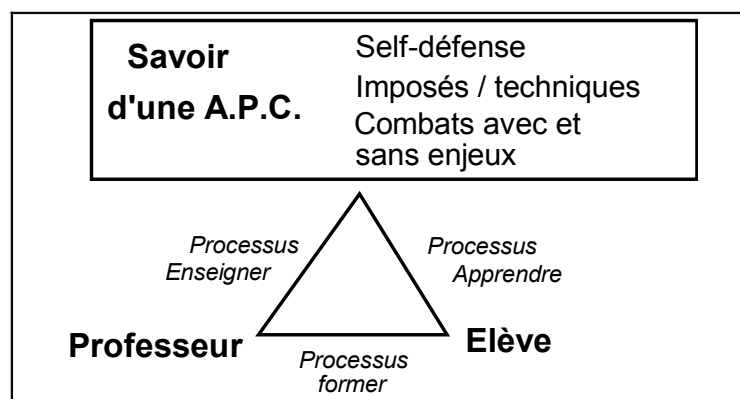
transforme actuellement en prenant en compte l'émotion suscitée chez le spectateur, cela se traduit par l'arrivée des championnats artistiques d'escrime à Vichy en 2000, mais aussi les épreuves "d'enbu", démonstration de combat préordonné et coordonné (Rizzo, 2001) aux championnats de karaté traditionnel en 2001 à Bologne.

Nous tenons compte de l'ensemble de ces éléments pour composer le savoir judo dans le triangle pédagogique.

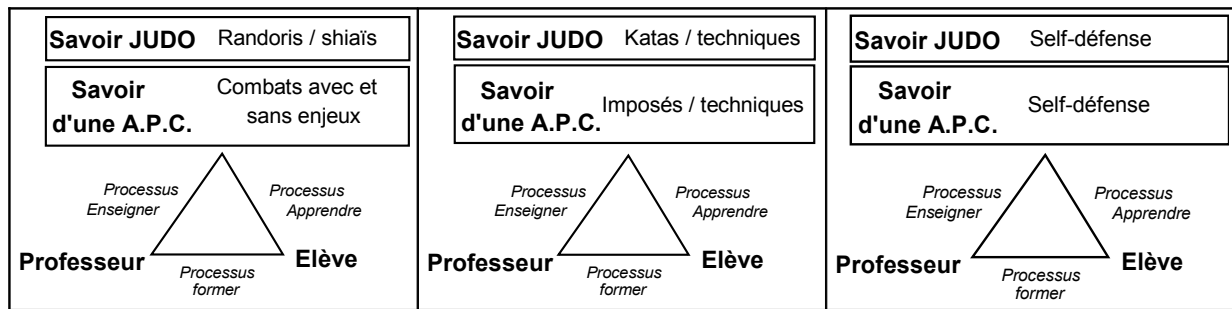
Nous obtenons le schéma suivant (Calmet et Castarlenas, 1999) :



Par extension le savoir savant d'une activité physique de combat doit tenir compte de ces trois points :



Cela nous amène à différencier trois types de savoirs :



Mais différencier ces savoirs ne veut pas dire les isoler, nous les concevons comme un système dans lequel ces trois éléments peuvent être abordés pour amener à une formation complète dans les sports de combat.

Nous pouvons aussi retrouver dans ce modèle une forme de classification des APC.

Pour le valider, nous nous proposons de le confronter aux pratiques sociales de références.

Nous retiendrons comme pratiques sociales de références celles reconnues par la Ministère de la Jeunesse et des sports comme sport de combat ou art martial et nous étudierons les contenus des examens des brevets d'Etat premier degré qui permettent l'enseignement de ces activités contre rémunération dans les clubs en nous référant aux textes parus au journal officiel. Ces examens contiennent plusieurs unités de valeurs ou modules.

Trois grands chapitres les composent :

1. Epreuve générale : histoire de la spécialité, ses bases techniques, sa valeur éducative, sa promotion sportive, les contre-indications éventuelles à sa pratique, les accidents pouvant résulter de cette activité sportive et les conduites à tenir.
2. Epreuve pédagogique : présentation et conduite d'une séance dans la spécialité.
3. Epreuve technique : le candidat devra réaliser un ensemble de gestes techniques et des assauts de démonstration devant permettre au jury d'apprécier l'attitude générale en situation d'opposition.

Une personne désirant présenter cet examen aura nécessairement travaillé dans un ou plusieurs clubs pour acquérir les compétences demandées à l'examen. Il faut un minimum de trois ans pour obtenir la ceinture noire, un an de plus pour obtenir le deuxième dan, les grades sont composés de deux parties technique et combat. Nous détaillerons l'épreuve technique pour chacune des activités en les prenant par ordre alphabétique et en présentant les épreuves dans la langue française.

CHAPITRE 2 :

LES PRATIQUES SOCIALES DE REFERENCE

DU POINT DE VUE INSTITUTIONNEL

Aïkido : arrêté modifié du 13/12/1994, BO N°2 du 28/02/1995

1) Préparation et éducatifs de base

- a) Préparation générale, concentration, assouplissement, création de force
- b) Exercices éducatifs
 - individuels : attitude; déplacements; souplesse des poignets; mouvement des mains; mouvements du corps; chutes
 - avec partenaire : attitude en face d'un adversaire; distance; position de garde; assouplissements des articulations; création de force; harmonie avec la force de l'adversaire; action simultanée avec l'adversaire; chutes

2) Modes d'entraînement

- a) Chaque adversaire effectue, chacun son tour, la technique à droite et à gauche
- b) Exercices où l'adversaire est projeté ou immobilisé quand il utilise
 - continuellement la même force d'attaque
 - différentes formes d'attaque
- c) entraînement souple : le partenaire suit sans résister
- d) entraînement en force : le partenaire cherche à bloquer
- e) amener son adversaire à attaquer suivant la forme désirée

3) Formes d'attaque

- a) attaque avec une main : de face (au buste, au visage); de dos
- b) attaque avec les deux mains : de face, de dos

4) Techniques debout, à genoux, sur prise arrière

- a) projections fondamentales
- b) principes d'immobilisation fondamentaux
- c) expansion de l'énergie potentielle intérieure du corps
- d) utilisation du bâton et du sabre de bois (deux écoles proposent des exercices différents):
 - l'un attaque, l'autre esquivé et riposte
 - des katas différents : bo no kata (avec le bâton), ken non kata (avec le sabre de bois)
- e) Techniques de défense (formes de combat) contre un adversaire armé avec un couteau ou un bâton

Boxe Anglaise : arrêté du 01/09/1995, BO N°10 du 31/10/1995

a) Test pratique

Analyse et présentation de différentes caractéristiques de l'opposition au plan technico-tactique suivi d'un entretien avec le jury portant sur les conceptions techniques et tactiques du candidat. Le candidat tire au sort un sujet, et lors de la démonstration, il doit faire appel aux trois procédés pédagogiques suivants :

- La leçon individuelle
- La démonstration individuelle au sac
- L'assaut dirigé ou l'assaut à thèmes selon les directives du jury

b) Un oral portant sur les statuts, règlements et codes sportifs de la fédération française de boxe, pour la boxe amateur et professionnelle.

Boxe Française : arrêté du 19/06/1995, BO N°8 du 31/08/1995

a) Un test pratique

Pour la savate :

Le test se présente sous la forme d'une bande sonore qui indique les durées de travail, pour d'une part un assaut libre de deux minutes avec le changement de partenaire à la minute, d'autre part un assaut à thème de cinq minutes durant lequel dix thèmes différents sont proposés au tireur évalué. Chacun des thèmes est effectué avec un changement de partenaire pendant une durée de trente secondes. Cette séquence permet l'évaluation du tireur testé, à partir de l'observation réelle (ou vidéo) objective à l'aide d'une grille d'évaluation. Les thèmes sont les suivants :

1. S'organiser en défense sur des attaques aux poings	6. Contre attaquer sur des attaques libres
2. S'organiser en défense sur des attaques aux pieds	7. Utiliser des enchaînements poings/pieds
3. S'organiser en défense sur des attaques libres	8. Utiliser des enchaînements pieds/poings
4. Contre attaquer sur des attaques aux poings	9. Utiliser des décalages
5. Contre attaquer sur des attaques aux pieds	10. Cadrer son adversaire

Peuvent être dispensés du test les champions du Monde, d'Europe ou de France.

Pour la canne de combat et bâton un enchaînement codifié suivant doit être présenté :

Salut

Croisé tête (garde à gauche, canne à main gauche), Croisé tête (décaler pied droit à droite, garde à droite, canne à main droite), Latéral croisé, Brisé, Parade croisée, Latéral extérieur jambe, Latéral croisé jambe, Parade haute à deux mains, Latéral extérieur jambe, Parade (idem), Latéral extérieur jambe (idem), Parade extérieure basse, Brisé, Croisé tête, Latéral croisé jambe, Garde à droite,

Salut

Escrime : arrêté du 18/06/1994, BO N°9 et 10 du 29/09/1994

C) Epreuve technique

a) une épreuve comportant la réalisation de plusieurs prestations techniques

Démonstration de la technique individuelle aux trois armes, leçon prise

Position de garde, Procédés de déplacements, Préparations à caractères offensifs / contre-offensifs / défensifs, Attaques simples, Défensive et contre-offensive sur les attaques composées précédées ou non de préparation, Ripostes et contre-ripostes, Prises de fer, Contre-offensive, Contre-temps (ses trois phases), Variétés d'actions offensives et contre-offensives

Performance, les candidats se voient attribuer une note en fonction de la série dans laquelle ils ont été classés en référence au classement national senior.

b) Un oral portant sur les statuts et règlements intérieurs de la Fédération Française d'Escrime, des ligues et des clubs ainsi que sur l'organisation et la réglementation des épreuves sportives jusqu'au niveau national. L'interrogation s'effectuera à partir d'un cas concret.

Nous devons signaler que se sont déroulés les premiers championnats du monde d'escrime artistique à Vichy (France) en août 2000. Au programme figuraient plusieurs thèmes pratiqués en solo, duos ou troupes :

Antiquité, Médiéval, Grand siècle, Renaissance, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècle, Contemporain, Intemporel, Fantastique.

Judo : arrêté du 8 mai 1974

C) Epreuve technique

1) Randoris et exercices conventionnels

Combats libres et sans enjeu, randoris debout et au sol

Exercices dirigés :

- combats à thèmes avec un attaquant et un défenseur
- projections du partenaire
- répétitions de la première partie d'une projection

2) Un exercice de démonstration technique concernant différents mouvements de judo et les bases du judo (défenses, enchaînements, contre-attaque, liaison debout-sol)

3) Un exercice de démonstration des formes traditionnelles (katas), présentation de tout ou partie de trois katas.

4) Une épreuve de démonstration et d'application des techniques d'atémis ju-jitsu comprenant une démonstration de techniques avec attaques et/ou parades-ripostes imposées et un exercice de combat sur les saisies et atémis divers.

Karaté : arrêté du 20/11/1996, BO N°1 du 31/01/1997

III) Epreuve technique

Démonstrations commentées de différentes formes d'entraînement et de techniques selon l'art martial pratiqué par le candidat :

Une épreuve de kata : exécution de deux katas imposés par le jury dans une liste contenant 6 katas. Une ou plusieurs démonstrations commentées et applications avec un partenaire, d'une ou plusieurs techniques ou d'une ou plusieurs séquences, au choix du jury, de techniques extraites d'un des trois katas supérieurs.

Une épreuve d'assaut à thème définie par le jury : cette épreuve comprendra les assauts conventionnels ou semi-conventionnels de la discipline ou du style pratiqué. Le candidat devra réaliser le (ou les) thèmes imposés par la démonstration et l'explication.

Une épreuve d'assaut libre : les candidats seront notés sur leur aisance en combat, la multiplicité des techniques employées et leurs opportunités, l'efficacité des blocages ou des esquives, les feintes et le temps d'action et de réaction. Il ne sera pas tenu compte des points marqués.

Nous pouvons signaler la proposition d'une coupe de France "DUO" en plus des championnats de combats et de katas lors des championnats universitaires en 2000/2001 (FNSU, 2000). Il s'agit de monter une série d'actions enchaînées où les deux karatékas prennent tour à tour l'initiative et sont jugées sur le réalisme, la rapidité, la virtuosité de leur composition. En octobre 2000 à Bologne, la Fédération Internationale de karaté traditionnel lors des championnats du monde, proposait le même type de compétition en plus des championnats de combats.

Lutte ou Sambo : arrêté du 22 juillet 1996, BO N°9 du 30/09/1996

C) L'épreuve technique comprend une démonstration technique et un oral

Modalités de la démonstration option lutte :

1. Dans un style choisi par le candidat, celui-ci présente deux systématiques de complexes technico-tactique sur des thèmes proposés par le jury.
2. Dans un autre style, le candidat présente deux systématiques de complexes technico-tactique de son choix, différentes des précédentes.
3. Dans le style de son choix, le candidat présente un assaut de démonstration devant permettre au jury d'apprécier l'attitude générale du candidat en situation de combat et l'étendue de ses connaissances techniques et tactiques.

Modalités de la démonstration option sambo :

Le candidat présente et exécute en les commentant, une liste de cinquante techniques se décomposant ainsi qu'il suit :

- trente formes de corps dont dix de soumission, quatre d'immobilisation
- dix formes de frappe
- dix parades, ripostes, esquives dans la gamme des formes de corps et de frappe

Le candidat exécute également un assaut lui permettant d'arriver, sous forme de démonstration, à une cotation de douze points en moins de cinq minutes, à l'issue de laquelle il prolonge l'assaut sous forme de combat réel d'une durée de dix minutes.

Taekwondo : arrêté du 20/11/1996, BO N°1 du 31/01/1997

C) Epreuve technique

1) Exécution de deux pomsés (exercices imposés) dont korio imposé. Le second est choisi par le candidat parmi les taegeuk. Le candidat est jugé sur sa connaissance des pomsés, leur réalisation, leur maîtrise technique ainsi que sur son attitude.

2) Réalisation de six assauts conventionnels consécutifs, avec un partenaire choisi préalablement par le candidat:

Deux contenant des techniques des membres supérieurs;

Deux contenant des techniques des membres inférieurs;

Un contenant une technique de coup de self-défense (fauchage, balayage, clé, projection...);

Un contenant une technique de coup de pied sauté.

Le candidat est jugé sur la difficulté des techniques réalisées, la maîtrise et la précision de ses techniques, la puissance, la vitesse ainsi que sur son attitude.

3) Exécution de trois séries d'assauts en alternance avec un partenaire choisi préalablement par le candidat. Décomposition et analyse de tout ou partie d'un ou des enchaînements réalisés puis démonstration sur une cible tenue par le partenaire. Le candidat est jugé sur la vitesse et la précision des enchaînements, le sens technique et la vitesse de réaction, la maîtrise et la difficulté techniques, la précision de ses techniques par rapport aux cibles, la connaissance des techniques, la pertinence de son exposé et de son analyse ainsi que sur son attitude.

4) Réalisation de deux assauts de deux minutes contre deux adversaires différents. Les assauts se font en touches contrôlées et les candidats portent une coquille de protection.

Les candidats sont jugés notamment sur leur aisance au combat, la diversité des techniques employées, le sens tactique, la vitesse de réaction et d'anticipation, la précision et la qualité des techniques ainsi que sur leur attitude. Il n'est pas tenu compte des points marqués.

Conclusions partielles sur l'élaboration d'un modèle des activités physiques de combat :

Toutes les activités contiennent au moins deux des savoirs précisés dans notre modèle.

L'aïkido ne présente pas de combats, mais demande de la technique, des katas et de la self-défense. Le judo et le karaté demandent de la technique, des katas des combats et de la self-défense. Notre modèle s'applique bien entendu aux activités de combat orientales, il intègre l'aïkido et reste toujours opérationnel pour les autres activités de combat. La boxe Anglaise contient bien des démonstrations techniques, une épreuve au sac et des combats à thèmes. Il en va de même pour l'escrime, pour la lutte et le sambo. La boxe Française contient une épreuve codifiée analogue aux katas pour la canne de combat et la savate. L'escrime avec les championnats du monde artistiques ajoute une dimension technique artistique et libre basée sur l'imaginaire à la gestuelle technique des attaques et défenses et aux katas.

En détaillant les trois savoirs nous pouvons dire qu'un traitement didactique raisonné doit prendre en compte deux des trois savoirs mentionnés. L'aïkido prendra le savoir technique et le savoir self-défense. Le judo prendra soit le savoir technique et le savoir des combats en spécifiant bien qu'il y a deux types de combat (ceux de l'entraînement qui servent à évaluer les compétences techniques personnelles en situation de combat, et ceux de compétition où l'enjeu est la victoire) soit le savoir technique et le savoir self-défense. Le karaté et la boxe Française peuvent faire de même. La boxe Anglaise, peut prendre les mêmes orientations. Les articles analysés ci-dessus proposent bien dans leur 1^{ère} situation un exemple où un des boxeurs doit se déplacer dans un cercle et éviter ou parer les attaques de l'autre boxeur. Dans la 2^{ème} situation, il doit riposter après avoir contrôlé l'attaque. Nous sommes ici dans une situation analogue à l'aïkido. Nous avons donc là aussi le choix pour la boxe Anglaise le savoir technique et le savoir des combats ou le savoir technique et le savoir self-défense. L'escrime peut faire la même chose soit en prenant modèle sur la canne de combat soit en appliquant son propre règlement avec l'arrivée de la dimension artistique. L'éducation

physique doit-elle prendre exemple sur les possibilités que lui offrent réellement les pratiques sociales de référence ou bien doit-elle prendre exemple sur l'organisation du concours de recrutement des professeurs qui nous l'avons dit est le seul diplôme permettant l'enseignement des sports de combat et qui ne contienne qu'une seule épreuve un seul savoir celui des combats, qui sont de plus des combats de type compétition ?

Une formation équilibrée doit prendre en compte selon nous au moins deux des savoirs, et dans les combinaisons possibles, nous pensons que la combinaison combat et self-défense ne fait pas partie des objectifs scolaires. Nous ne pouvons donc pas prendre en considération toutes les définitions des activités physiques de combat pour l'éducation physique où il n'est question que d'un seul savoir, qu'il soit celui du combat ou celui de la technique ou celui de la self-défense (chorégraphiée ou non). Nous formulons donc la définition suivante :

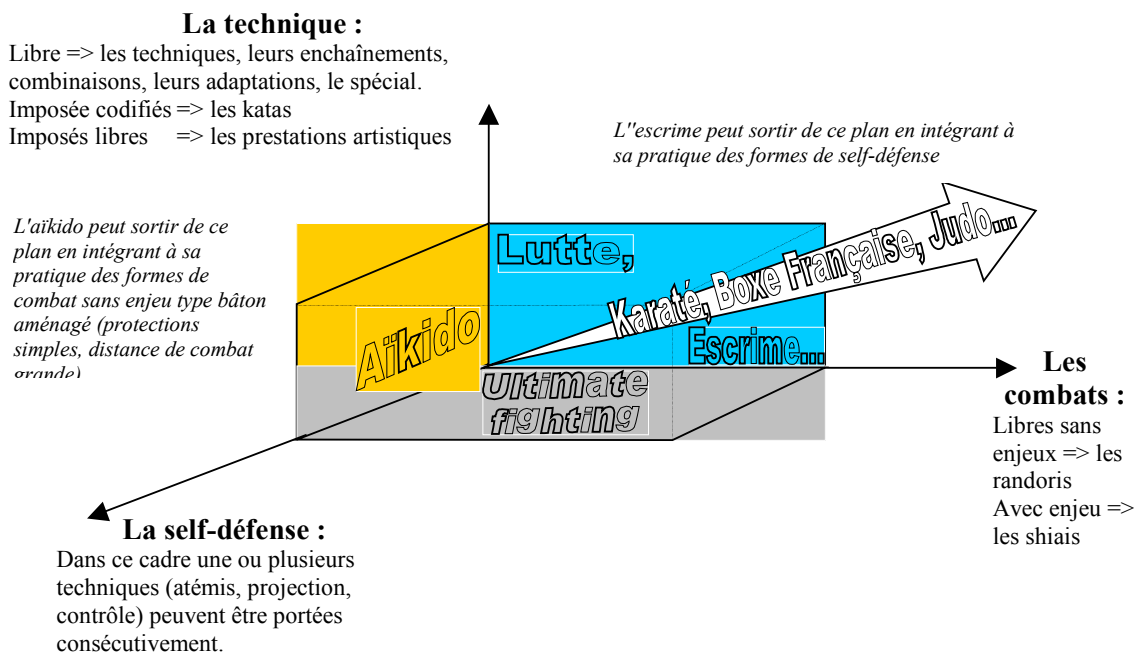
"Les sports de combat sont un face à face où l'enjeu est le corps de l'autre. Il faut le mettre à terre ou le "tuer symboliquement" en étant arbitré ou jugé dans un espace stable et codifié, avec une gestuelle codifiée. Cette gestuelle permet des actions simultanées et/ou symétriques."

Ce face à face peut donc se décliner sur tous les rapports de forces existants. L'opposition complète et l'incertitude des actions de l'autre dans la compétition, les techniques ou la self-défense avec une plus ou moins grande incertitude des actions de l'autre, les katas et la certitude des actions de l'autre sont envisageables dans cette définition. La gestuelle peut s'apprécier tant du point de vue de l'efficacité que du point de vue de la qualité.

Du point de vue de l'efficacité pour la gestion du rapport de force pendant l'incertitude des actions de l'autre, mais aussi pour se dégager d'une situation inopportune en self-défense.

Du point de vue de la qualité par rapport à la vitesse, l'amplitude et le timing d'exécution pendant des prestations techniques (dont l'aisance peut être évaluée), mais aussi pendant les différentes formes ce combat, à l'entraînement ou en compétition.

Ce modèle répond aux attentes des experts, aux contenus des examens pour obtenir les diplômes d'Etat nécessaires à l'enseignement en associations sportives, et il permet d'envisager une transposition avec un écart pondéré et équilibré avec les pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Il peut de plus intégrer les modifications engagées par les fédérations sportives comme l'a fait l'escrime avec l'escrime artistique, le judo avec les compétitions de katas et de ju-jitsu, le taekwondo avec les compétitions internationales de pomsés en l'an 2001, ou comme le fait la boxe Française avec les duos ou encore le karaté avec là aussi des confrontations en duos. Il intègre bien les dernières propositions de programmes en EPS pour les lycées en lutte et en judo, mais il faudrait l'appliquer pour les autres activités physiques de combat. Ce modèle permet de donner une définition applicable à toutes les activités physiques de combat, on peut l'illustrer ainsi. L'aïkido est sur le plan de la self-défense et de la technique, la lutte et l'escrime sur le plan des combats et de la technique, l'ultimate fighting sur le plan des combats et de la self-défense. Les activités prenant en compte ces trois dimensions se retrouvent sur une résultante des trois dimensions.



CHAPITRE 3 :

CADRE GENERAL D'ENSEIGNEMENT

Un cadre général pour l'enseignement des activités physiques de combat à l'école :

Nous venons de préciser trois savoirs à traiter pour l'enseignement des activités physiques de combat à l'école, nous pouvons continuer le parcours du triangle pédagogique en précisant tour à tour des points spécifiques pour les deux autres sommets. Ainsi, quel sens l'apprenant va-t-il donner à ces savoirs et pour l'enseignant quelle démarche va t-il appliquer pour enseigner ?

Si nous nous proposons de mettre en système les trois types de savoirs pour donner du sens au travail de l'apprenant et d'en traiter au moins deux dans le cadre d'un enseignement, nous ne pouvons ignorer que l'apprenant peut accorder, au même titre que l'enseignant, plus d'intérêt aux résultats, qu'à la maîtrise de la tâche demandée (Famose 1989, Brunel et Thill 1992). Les sports de combat sont plus que tout autre activité confrontés à cette notion de résultat. Néanmoins dans le système scolaire si l'élève a réellement besoin de savoir situer ses compétences et celles de ses camarades de classe ou d'établissement, nous ne pouvons ignorer qu'à la fin d'un combat avec enjeu il y a un(e) perdant(e) et un(e) gagnant(e). L'enjeu de la formation va être justement de modifier ce sens commun, le penchant pour le résultat, et de proposer à travers la confrontation à l'autre un moyen d'apprentissage, un moyen pour engager la réussite pour tous les élèves. Nous reproduisons ci-dessous le tableau (Famose, 1989) pour bien préciser ces différents buts que peut se fixer l'apprenant :

BUT POURSUIVI PAR LE SUJET	NIVEAU D'HABILETE	COMPORTEMENTS
Le résultat Le but est d'obtenir des jugements positifs et d'éviter des jugements négatifs sur le niveau d'habileté.	Haut	Orientation vers la maîtrise Recherche de la difficulté Persévérance élevée
	Bas	Impuissance apprise Evite la difficulté Faible persévérance
L'apprentissage Le but est d'augmenter le niveau d'habileté	Haut ou Bas	Orientation vers la maîtrise Recherche de la difficulté optimale qui facilite l'apprentissage Persévérance élevée

Toutes les fédérations de sports de combat ou d'arts martiaux limitent la gestuelle des débutants et/ou demandent une année de pratique révolue en club pour pratiquer les compétitions officielles de combat, c'est à dire qu'elles privilégient la maîtrise pour les débutants. Nous pouvions relever sur les sites Internet officiels des fédérations françaises en 2000 :

- En judo : Quel que soit l'âge, les combattants ne peuvent se présenter en compétition officielle ou institutionnalisée qu'à partir de leur deuxième année de licence. Cela donne par exemple pour les benjamins (l'âge de nos 6^{ème}) deux entraînements de 1h30 par semaine, soit 12h par mois, soit sur une année de neuf mois 108h de pratique. Les poussins et benjamins, doivent rester debout quand ils projettent leur adversaire, ils ne peuvent pas se jeter au sol pour projeter, et ne peuvent pas attraper sous la ceinture (attraper la jambe) pour mettre à terre ou projeter. Ils n'ont pas droit aux étranglements et clés de bras. Au-delà, ils doivent être ceinture orange ou verte pour faire des compétitions, et toujours être dans la deuxième année de licence. On peut noter un engagement plus précis dans la revue fédérale N°174 en 1998, à propos des benjamins.

"La compétition des tout jeunes judokas a un but essentiellement pédagogique. Il s'agit, pour cet âge, d'un instrument au service du professeur pour créer chez ses élèves une émulation dans laquelle la notion de plaisir est essentielle. La dimension d'élitisme doit en être absente. L'expression compétition en poussin et en benjamin doit favoriser l'éclosion d'un judo technique et ne laisser que très peu de place à la notion de résultat et de victoire."

- En boxe française : 3 types d'épreuves existent, le duo, l'assaut, le combat. Le duo est une épreuve jugée qui se pratiquent en coopération. L'assaut est une épreuve en

opposition, les coups doivent être contrôlés (sans puissance, on dit qu'ils sont posés à l'impact). Le combat est la dernière épreuve, elle ne peut se pratiquer qu'à partir de 18 ans, deux séries existent. Dans la deuxième série, le casque est obligatoire.

- Karaté : Les assauts sportifs ne sont autorisés qu'à partir de 16 ans.
- Lutte : Les lutteurs de 7 à 11 ans ne peuvent faire d'attaque bras sur jambe avec la tête dans le ventre de l'adversaire. Certaines projections ceinture arrière ou arraché du sol sont interdites.
- Taekwondo : Pour les catégories poussins 6 à 7ans, pupilles 7 à 8 ans, benjamins 10 à 12 ans, 2 coups de pied seulement sont autorisés, les combats se font sans touche. Les minimes 12 à 14 ans et les cadets 14 à 16 ans peuvent toucher du pied et du poing seulement au plastron.

Ces mêmes fédérations proposent en plus des compétitions de technique, katas, duos ou poutines.

Ces informations et nos travaux nous permettent d'avancer que (Calmet, 1998, 2000) :

- Les combats de compétition avec comme enjeu la victoire, sont les buts de résultats.
- Les combats d'entraînement sans enjeu, sont les buts d'habiletés en opposition.
- La technique, les katas et la self-défense, sont les buts d'habiletés en coopération.

Nous pensons que comme au club de judo, en éducation physique le combat doit être prioritairement enseigné autour de la notion de randori, c'est à dire autour de combats sans enjeu de résultat.

Le terme randori est toutefois mal connu, lors de trois stages de formation professionnelle continuée des professeurs d'EPS (81 personnes) en sports de combat durant l'année 2000-2001 dans l'académie d'Amiens, seulement un tiers des enseignants (25 professeurs soit 30,8%) connaît le terme randori mais l'assimile au combat de compétition du judo. Deux enseignants, sur les trois stages, connaissent le terme de randori, mais ce sont des judokas ceinture marron.

Cette notion de randori devrait conférer du sens à l'activité, à la fois pour l'enseignant en lui permettant d'aborder la technique à partir des solutions réalisées pendant ces combats sans enjeu et à la fois pour l'apprenant en permettant à ce dernier de construire un projet de formation et non de subir un système de sélection dès le début de sa pratique. Nous touchons dans ces deux derniers points à la démarche d'enseignement.

Quelques auteurs ont mis en avant des éléments caractéristiques d'une démarche d'éveil, c'est à dire comprenant des temps dans le processus d'apprentissage.

"Cette démarche consiste à partir de l'expression et de la communication 'spontanée' de l'enfant, de ses motivations premières pour conduire ensuite un travail de structuration, d'organisation de la langue et parvenir à une utilisation libre et maîtrisée de la langue". (Best, 1973).

Trois étapes sont proposées dans le cadre de l'enseignement des sports de préhension à l'école élémentaire (Ernault, 1976) :

- La 1^{ère} étape est une phase fonctionnelle, l'observation de combats.
- La 2^{ème} étape est une phase de structuration pendant laquelle on améliore les saisies, les déplacements, les formes de corps.
- La 3^{ème} phase est une phase de réinvestissement dans des combats libres.

Ray et Rimet (1986) proposent eux aussi deux étapes :

- La 1^{ère} étape consiste pour les objectifs à "Donner des envies et des idées", à mettre tout le monde en activité. Pour les moyens, c'est "Créer un climat de bien être" par des jeux d'opposition directe.
- La 2^{ème} étape consiste pour les objectifs à "Proposer aux élèves des procédures spontanées d'apprentissage". Pour les moyens, c'est "Proposer des phases d'observation, s'appuyer sur la production des élèves, guider cette observation".

Le curriculum conatif (Bui-Xuan, 1994) contient lui aussi 5 étapes différentes :

1. Emotionnelle : lors de l'entrée dans l'activité, le sujet ignorant la technique de celle-ci ne peut guère s'exprimer autrement qu'à travers ses motivations.
2. Fonctionnelle : dès que l'émotion est contrôlée, le sujet cherche à savoir 'comment ça marche'.
3. Technique : par ce fonctionnement global et l'observation/analyse de ce ceux qui réussissent, le sujet structure des techniques et les apprend.
4. Contextuelle : la technique maîtrisée, le sujet peut s'intéresser maintenant au contexte dans lequel elle est applicable.
5. Expertise : l'expérience du sujet est suffisante pour coordonner ses actions, créer son propre style et optimiser ses ressources.

La pédagogie de l'éveil est proposée pour les enfants en école primaire, le curriculum conatif s'adresse lui à des apprenants de tout âge. Nous émettons l'hypothèse qu'à chaque type d'apprentissage, ces phases se répètent, c'est ainsi que nous comprenons :

"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". (Best, 1973, p. 144).

Nous nous emparons de cette démarche pour l'appliquer à l'apprenant confrontée aux activités physiques de combat :

Cette démarche consiste à partir des actions 'spontanées' de combat de l'apprenant, de ses motivations premières pour conduire ensuite un travail de structuration, d'organisation des actions et parvenir à une pratique libre et maîtrisée d'une activité physique de combat.

Les documents d'accompagnement des programmes de 1996 sont d'une toute autre nature. Ils ne peuvent certes pas prescrire un type de pédagogie ou de démarche, mais ils montrent une évolution binaire très rapide : un élève au départ de la formation en 6^{ème} et un élève à la fin de la formation en 5^{ème}, en effet jusqu'à la première, pendant 4 ans, les exigences restent identiques. Il nous manque des éléments pour passer d'un état à l'autre et il nous semble nécessaire d'établir un niveau supplémentaire pour constater les progrès en judo en milieu scolaire.

Document d'accompagnement des programmes en collège. Programmes lycées	6 ^{ème} 10h	-----		5 ^{ème} , 4 ^{ème} , 3 ^{ème} 2 ^d , 1 ^{ère} et terminale 60h
Club	Débutant 100h à 150h		Débrouillé 100h à 150h	Confirmé
Ecole	Débutant 40h à 50h	Informé 40h à 50h	Débrouillé 40h à 50h	Confirmé

Les heures mentionnées sont les heures de pratique.

En adoptant une démarche d'éveil et en l'associant à la notion de randori (où il s'agit de faire avec et contre l'autre et non exclusivement contre), nous sommes à même de dresser un exemple de cadre général, comprenant des objectifs et un plan de formation mis en cohérence par des étapes et des ruptures. Il nous semble important d'approfondir et adapter cette démarche d'éveil à l'enseignement des sports de combat en milieu scolaire et aider le groupe apprenants-enseignant à aborder cette étape technique. Il faut que les apprenants réussissent les premières tâches demandées, que l'enseignant structure ces réussites et engage l'activité des apprenants sur des situations de résolutions de problèmes à partir de ces réussites. L'enseignant est détenteur des principes techniques du cours, les apprenants expriment la technique présente dans leurs réussites. L'enseignant peut veiller à la cohérence dans la progression entre les tâches demandées, les principes techniques et les réussites.

Exemple de réalisation pour une pratique de judo debout en milieu scolaire (Calmet, 1998) :

ETAPES	OBJECTIFS	PLAN DE FORMATION	RUPTURES
Phase motivationnelle	Eveiller l'intérêt par des situations spécifiques attrayantes. Sécuriser. Combattre de façon adaptée.	Savoir entrer dans l'activité de façons diverses Apprendre à chuter de façons diverses <i>pendant que l'on</i> Apprend à combattre debout sans projeter	1ère rupture : Vivre des situations d'équilibre/déséquilibre impossibles à réaliser sans partenaire.
Phase d'étude	Combattre pour comprendre et structurer le(s) combat(s). A partir des réussites: - Construire les directions de projection - Etablir le principe de projection ⁵ - Identifier les espaces d'intervention, de projection Stabiliser les acquis: - Parcours de projection - Démonstrations, de techniques de projection avec un partenaire qui crée des contextes différents	Savoir s'opposer dans le combat ou l'interrompre Savoir combattre debout de façons diverses, sans et avec projections. Se construire : - Différentes saisies, différentes techniques de projection en fonction du contexte du combat - Une classification de ces techniques - Des actions de défenses - Une saisie permettant d'attaquer et de défendre Mettre en relation son propre comportement et le comportement de l'adversaire Diriger un combat : - Arbitrer des combats avec des règlements différents - Identifier différentes actions	2ème rupture : Rester debout 'après chaque projection, et interrompre le combat après chaque projection ⁷ , Cela va permettre des échanges entre combattants, par un travail de l'intelligibilité de l'action une fois l'action faite. ⁸ Les mémoires de travail ⁹ étant analysées juste après les actions efficaces, les combattants mémorisent leurs actions.
Phase de maîtrise	Adéquation des objectifs et de la pratique. Affronter des partenaires différents et tenter et/ou réussir des actions identiques ou différentes.	Savoir, dans des contextes différents, projeter de façons diverses un partenaire Remplir ses fiches d'auto-évaluation Faire un bilan, se fixer des objectifs de progrès Combattre dans le cadre d'un tournoi où les buts d'habiletés sont prioritaires par rapport aux buts de résultats. Arbitrer des combats. Equilibrer le rapport nombre de combats, nombre d'arbitrages.	3ème rupture : Opposition et coopération sont évaluées ou jugées. Les feuilles de rencontres sont individuelles. Elles font le bilan des compétences de chaque individu et non le classement de ces individus.

⁵ Il y a projection, quand un des pratiquants projette l'autre en interposant une partie de son corps entre le corps adverse et le lieu de la chute.

⁶ Begnino-Almarcha H, 1998, Le judo comme processus d'humanisation, Communication aux Jorrescam, Toulouse

⁷ A. G. étudiante en première année STAPS 97/98 : "C'est une bonne idée de refaire ces prises réussies, car bien souvent, pour les débutants, on a du mal à se rendre compte du mouvement qui a déclenché la chute."

P. R. étudiante en première année STAPS 97/98 : "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."

⁸ Rochex J.Y. (1996)

⁹ Baddeley A. (1994), Meunier M. et coll (1994) Tiberghien G (1994).

CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Les gravures des skieurs du néolithique peuvent nous inciter à penser que les activités sportives pratiquées dès l'aube de l'humanité le sont dans des buts variés dont celui d'obtenir des sensations, du vertige (Caillois, 1954).

Les sports de combat font partie du patrimoine de l'humanité, on les retrouve dans toutes les civilisations et ce sont des pratiques qui font l'objet de représentations importantes. Les peintures Egyptiennes datant de 5000 ans l'illustrent.

Le judo est codifié à la fin du XIX^e siècle, les finalités et les gestuelles retenues par Jigoro Kano nous font dire que le judo s'inscrit dans le processus de civilisation (Voltaire, 1750, Ellias et Dunning, 1994).

Les programmes d'EPS pour les établissements scolaires ont quasiment toujours contenu des activités de combat, et nous pouvons noter qu'il en est de même pour la danse.

L'étude du passé nous montre que les sports de combat s'inscrivent en fait dans l'histoire de toutes les civilisations, beaucoup d'éléments (anciens) portent à croire que l'enseignement des sports de combat est généralisé, pourtant les professeurs d'EPS ne programment que très peu les activités physiques de combat dans leur enseignement. Nous ne pouvons à ce stade répondre à notre question, faut-il enseigner le judo ou le savoir combattre, puisque l'enseignement des activités physiques de combat n'est pas réalisé.

Le passé ne nous fournissant pas d'explications, c'est peut-être dans le présent que résident les causes du peu d'enseignement des activités physiques de combat.

Pourtant les professeurs d'EPS non spécialistes des sports de combat accordent plus d'importance au respect de l'autre et au développement des habiletés motrices, qu'au résultat du combat. Comme les professeurs de judo ils classent les finalités éducatives et les buts d'habiletés avant les buts de résultats.

Les causes de ce peu d'enseignement résident peut-être alors dans la formation initiale et ce qui l'accompagne, les discours, les écrits, les contenus des examens et concours.

Les experts judokas dans leurs discours nous montrent bien les différents aspects du judo, les finalités, les exercices, les habiletés et les résultats, mais ces derniers paraissent à leurs yeux moins importants que les trois autres. Cet aspect n'apparaît pas de façon aussi franche chez les enseignants d'EPS engagés dans la recherche. L'analyse de leurs résumés de communications présentées en congrès, montre ces différents aspects. Dans les thèmes de communications tels que l'histoire, la philosophie, la psychologie, la sociologie ces aspects pluriels sont bien présents, mais c'est en pédagogie et didactique que les communications 'monoforme'¹⁰ et 'multiformes'¹¹ sont les plus nombreuses mais de même ordre de grandeur en quantité de production. Par contre l'analyse des articles à caractère pédagogique et/ou didactique décrivant une mise en œuvre pédagogique montre une majorité de propositions 'monoforme' orientées vers le combat et son résultat.

Nous constatons donc un premier décalage dans les mécanismes de formation, les professeurs d'EPS sont plus proches des valeurs véhiculées par la fédération française de judo que celles véhiculées par les didacticiens dans leurs propositions pédagogiques et didactiques.

Dans les concours et examens nous remarquons que le professorat d'éducation physique s'obtient au travers d'un seul aspect 'monoforme' celui du combat et de ses résultats, ce qui ne représente pas les compétences demandées dans les pratiques sociales de référence, ce qui n'est pas privilégié par les enseignants en poste, et qui est maintenant en recul avec les programmes pour l'obtention du baccalauréat. Les dernières instructions officielles de l'EPS (1996, 2000) mettent en avant la notion de combat sans enjeu avec les randoris et une double évaluation randoris et démonstration technique.

Nous constatons ici un deuxième décalage dans les mécanismes de formation. Le savoir demandé pour devenir professeur d'EPS ne correspond ni aux choix des enseignants en

¹⁰ c'est à dire qui ne mettent qu'un aspect en avant, le plus souvent celui du combat et de son résultat

¹¹ c'est à dire qui mettent en avant les différents aspects tant du combat que des techniques ou encore de la philosophie

exercice ni à celui qui est demandé par les fédérations sportives concernées. L'arrivée des nouveaux programmes d'EPS en lycée pourrait réduire ce décalage si par extension les épreuves du professorat sont à leur tour, elles aussi, transformées. Mais ces nouveaux programmes vont induire si ils restent en l'état un autre décalage. En effet alors que l'évaluation proposée est une avancée, les contenus proposés par des spécialistes de l'activité et qui "sont structurés à un niveau profond sous forme de règles ou de principes d'efficacité" (Durand, 1996), ne correspondent ni aux comportements des élèves ni aux attentes des enseignants non spécialistes qui "s'inscrivent dans une démarche d'imposition de modèles gestuels superficiellement conçus" (Durand, 1996). Nous comprenons superficiellement comme non structuré à un niveau profond, c'est à dire simplement. Ces contenus techniques abordés sont très (trop) ambitieux, abordés trop tôt (dès la 5^{ème}) puis n'évoluent plus jusqu'en classe de première. L'écart nous semble ici trop grand pour l'enseignant généraliste qui doit s'inspirer, par exemple, de la demande institutionnelle des documents d'accompagnement des programmes pour des élèves de 5^{ème} qui ont 10h de pratique (p 100) et permettre des apprentissages moteurs précisés ainsi : "Tori attaque en o uchi gari, blocage de uké qui repousse, changement de direction et attaque de taï otoshi par tori".

Les contenus techniques en EPS peuvent et doivent être riches, diversifiés adaptés aux élèves sans sombrer dans le mythe de l'élève "superman" qui apprend en 10 heures ce qui est fait en deux saisons sportives au club, et bien sûr dans plusieurs disciplines (Kawa, 1997). Un traitement didactique du judo et des activités physiques de combat peut se faire à partir du modèle général et qui contient les dimensions : combat, self-défense, technique. Toutes les pratiques sociales de combat peuvent alors être prises en référence par les enseignants pour intégrer les APC dans leurs programmations sur 3 ou 4 ans.

Cette programmation sera en correspondance avec une démarche d'enseignement. Globalement et à un premier niveau d'analyse, les articles pédagogiques renvoient à une démarche d'éveil mettant l'élève en situation d'apprentissage à travers des situations de résolution de problèmes. Ces démarches semblent se démarquer des pédagogies du modèle utilisée officiellement jusqu'en 1989 par exemple dans les clubs de judo.

Un troisième décalage se dévoile car s'il s'agit bien de mettre l'apprenant face à un ou des problèmes, la situation est encore souvent initiée par l'enseignant. Ce n'est pas la démarche qui pose des difficultés, ce serait plutôt le manque de précisions des contenus. Si la première pièce du puzzle peut être posée par l'enseignant, les suivantes vont être déterminées par l'activité des apprenants. L'improvisation planifiée de l'enseignant (Tochon, 1993) se comprend aisément si l'enseignant connaissant les pièces du puzzle, l'analyse des comportements des élèves va lui permettre de faire trouver la nouvelle pièce à ceux-ci grâce à des situations de résolutions de problèmes issues de leurs comportements effectifs. L'expertise de l'enseignant peut se concevoir à travers un puzzle composé de pièces de plus en plus fines (analyse en largeur) sur des niveaux de plus en plus évolués (analyse en profondeur).

Nous comprenons mieux les phénomènes qui bloquent la pratique des sports de combat en établissement scolaire, mais nous ne pensons pas que seuls les points évoqués ci-dessus soient les points à traiter pour développer l'enseignement des sports de combat en milieu scolaire. La non programmation des APC en EPS est une situation complexe, l'énoncé de quelques savoirs organisés et la compréhension de certains mécanismes que nous avons développés ci-dessus ne résoudra pas magiquement le problème. Plusieurs points sont encore à élucider et démêler dans le cadre des formations initiales et continues, si nous voulons que les enseignants aient une complète alternative pédagogique. Nous les énonçons maintenant comme des perspectives de travail.

Le choix et la détermination d'un vocabulaire spécifique aux activités de combat et "acceptable" en milieu scolaire semblent se développer de plus en plus :

En judo Geesink ne parle pas d'adversaire mais de partenaire; en boxe française, "l'exclusion des termes 'combat', 'coups', 'frapper', 'KO' et d'expression telles que 'se battre' est fortement conseillée (Legrain, 1998, p. 73); en boxe anglaise, "L'assaut interdit toute tentative de mise "hors assaut", l'engagement excessif et l'agressivité sont sanctionnés. Il apparaît nécessaire de distinguer la frappe de la touche, coup délivré avec maîtrise. Envisager la touche dès la première leçon permet de poser les jalons d'une pratique empreinte de respect (de l'autre et des règles), dans la sécurité." (Rabaud, 2000).

Toutefois des savoirs organisés et sous-tendus par un cadre général accompagné d'une démarche pédagogique n'exemptent pas l'enseignant de se prendre à contre pied dans sa propre action pédagogique rendant l'atteinte des objectifs visés difficile. Voici quelques exemples qui illustrent que la lumière de la pratique sociale de référence peut passer inaperçue devant le phare médiatiquement aveuglant du résultat obtenu en compétition. Les intentions de l'enseignant sont déviées par des leurres pédagogiques qui peuvent être issus de la pratique compétitive, mais aussi des articles issus des revues pédagogique ou professionnelles.

Premier exemple l'enseignant organise comme évaluation diagnostique (Hébrard, 1987) une compétition "montante-descendante" à la première séance. Les élèves alors dans une phase émotionnelle où ils libèrent des comportements sont "orientés" prioritairement vers un but de résultats (gagner des combats ou atteindre le tapis supérieur) alors que c'est le dernier choix des enseignants dans nos enquêtes.

Deuxième exemple, les médias présentent les combats en catégorie de poids et de niveaux ce qui est la logique de l'activité de compétition pour les confirmés. Parfois à haut-niveau cela se traduit par une très faible différence de résultats et la décision à rendre n'est perceptible que

par quelques rares experts. Les débutants placés en situation de confrontations par niveaux risquent donc de renvoyer des comportements difficiles à différencier. Comment l'enseignant généraliste pourra-t-il initier la situation d'apprentissage qui suivra cette compétition ?

Troisième exemple, le cycle apparaît comme une succession de jeux, c'est souvent le cas pour l'école primaire (Le guide de l'enseignant, tome 2, 1994) et c'est souvent repris en collège en sixième et ou cinquième. Dans une démarche d'éveil la première étape, "émotionnelle", est bien abordée, mais les éléments pour aborder la deuxième étape, celle où on structure les apprentissages l'est moins. L'organisation du deuxième cycle ne pourra pas s'appuyer sur des apprentissages identifiés réellement, le risque est de répéter un deuxième (mais en fait dernier) cycle de jeux qui motive bien les élèves avant que ceux-ci ne soient trop grands.

Quatrième exemple, le combat est trop souvent compris comme un combat de compétition et non comme un affrontement où l'on exerce ses habiletés, pourtant les débutants aiment jouer à combattre ce qui ne veut pas dire exclusivement jouer à gagner. Avec un jeu comme le pique épingle, après avoir défini le but (prendre les épingles à l'autre) et donné des contraintes d'exécution (une main dans le dos, on arrête si on a pris N-1 épingles à l'autre) mais sans avoir dit ce qu'il fallait faire de l'épingle prise nous avons retrouvé deux typologies d'apprenants. Ceux qui jouent "la gagne", le but de résultat, accrochent l'épingle dans leur dos et reprennent le combat. Ceux qui jouent "l'émotion" du combat, le but d'habileté, ils accrochent l'épingle prise sur leur maillot comme une cible supplémentaire pour l'autre. Ils ont été plus fort un instant, ils se donnent une contrainte pour faciliter le travail de l'autre.

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

Sixième exemple, l'objectif est de développer des compétences sur les luttes au corps à corps. Les premiers combats sont inspirés de la lutte sumo et il faudra pousser l'autre hors du cercle. Le comportement des apprenants débutants va vraisemblablement être de repousser l'autre les bras tendus et les corps éloignés. L'existence trop rare d'une culture riche sur les activités de combat (Ray et Rimet, 1986) amène l'enseignant à induire des comportements premiers (bras tendus, corps tendus et éloignés) qu'il faudra oublier par la suite. Les luttes au "collé" et au "soulevé" pourraient très bien être mises en avant (bras agrippés au corps, corps en contact et jambes fléchies) sans nuire à l'apprentissage des luttes au territoire. Celles-ci devenant des moyens d'améliorer les comportements des premières.

Septième exemple, la mauvaise appréhension du danger du combat amène des situations de combat au sol. Si l'objectif est de percevoir le déséquilibre de l'autre, pourquoi renforcer sa stabilité en descendant son centre de gravité et augmentant sa base d'appuis ? Ainsi stabilisé l'affrontement se fera forcément avec un rapport de force intense, le risque étant que l'apprenant débutant associe le combat au rapport de force intense. Le passage à un affrontement debout sera alors plus long à atteindre. Le faible nombre de cycle de formation peut amener l'élève à comprendre que ce qu'il apprend à l'école ne correspond pas à ses attentes (apprentissage des techniques de projection, des prises...) et ne correspond pas à ce qui se pratique en club.

Huitième exemple, le combat envisagé dans le cadre d'un rapport de force où l'on détermine un plus fort met en confrontation un apprenant qui est justement plus fort (ou tonique, vif, agile) que les autres. L'évaluation 'monoforme' amène l'enseignant à surclasser cet élève et le mettre dans un groupe plus fort (ou avec des plus lourds). Pourquoi s'il est plus fort et que l'objectif est de déterminer un plus fort empêcher cette chose-là ? Comment s'organiser si ce plus fort est aussi le plus lourd ? Une évaluation 'multiforme' permettrait de réguler les rapports de force sociaux dans le groupe et de mettre une note sans difficulté. Le plus fort

reste accepté par tous s'il ne fait pas mal. Il peut alors trouver un ou des partenaires pour élaborer une prestation technique, il n'en aura pas s'il reste 'barbare' ou guerrier. Son comportement (et sa note) seront pris en compte sur plusieurs plans le combat, la technique et indirectement les relations dans le groupe.

Neuvième exemple, le combat est abordé pour découvrir/recomposer des solutions efficaces. Il s'agit bien de développer des habiletés, mais à la fin de la période de travail, l'enseignant demande quel est le score (Qui a gagné) ? Cette question peut amener les apprenants à se recadrer vers les résultats, une question plus adaptée serait : qui a réussi ?

Les documents institutionnels ou quasi institutionnels peuvent aussi conduire à des impasses pédagogiques.

Premier exemple, le combat de préhension amène toujours l'obligation d'apprendre à chuter. L'apprentissage des chutes est un point important, il faut absolument donner des compétences sur ce plan pour que les apprenants puissent pratiquer en sécurité mais c'est le modèle de l'expert qui est proposé, il n'y a pas d'élément pour passer du niveau débutant à celui d'expert (Boureau, 1997). Cependant nous avons bien remarqué le travail proposé pour des débutants en lutte (Ray, 1997, 1998, 1999) en situation seul ou à deux d'autant plus que l'auteur utilisait la coopération pour développer cet apprentissage, et nous développons différentes stratégies comprenant un travail dynamique avec action et réaction pour l'apprentissage des chutes à partir d'un travail debout (Calmet, sous presse).

Deuxième exemple, peu de professeurs d'EPS enseignent les sports de combat, il est curieux de constater que beaucoup d'articles dans la revue EPS emploient la terminologie japonaise (Méry, 2001; Hamot, 2000, 2001) pour présenter leurs situations pour les débutants alors que la fédération française de judo ne demande pas la connaissance de ce vocabulaire pour les plus jeunes lors du passage de leur premier grade.

Troisième exemple, les tournois ou formes de rencontres restent très marquées fédéralement, poules et tournois sont identiques aux rencontres officielles fédérales des seniors et restent importantes dans les rencontres ou évaluations proposées par les professeurs d'EPS. L'utilisation d'une feuille où sont consignés les résultats d'un groupe dégage forcément les résultats des membres du groupe. La mise en avant du premier du groupe, voire du premier de la classe est-elle l'objectif à atteindre pour un groupe de débutant ? Le risque est grand d'orienter l'activité du groupe sur la recherche du résultat et non sur le développement des habiletés, avec les conséquences de dé-motivation des moins habiles que cela provoque.

Quatrième exemple, l'organisation de combats ressemblant à des combats officiels passe par une mise en place d'un arbitrage (quand ce n'est pas un arbitrage forcé, mis en place sous couvert d'une observation découlant d'installations non adéquates rendant impossible la pratique pour tout le groupe classe et obligeant la formation d'au moins deux groupes). Certes apprendre à arbitrer est un objectif important, mais la mise en place d'un (ou de plusieurs) observateur(s) nécessite de former cet observateur. Réaliser, apprécier, identifier, gérer sont des objectifs et par conséquent sont bien définis dans les programmes EPS, il faut aussi y ajouter participer par exemple en tant que spectateur. La mise place d'une tierce personne non avertie peut amener la formulation de jugement de valeur sur un des combattants. Qu'il soit positif pour l'autre ou négatif pour lui, le débutant aura encore plus de mal à s'investir citoyennement dans le combat, le risque est qu'il veuille prouver à l'observateur que son jugement est faux au détriment de l'intégrité de l'autre, le combat de débutant a alors basculé dans la lutte éperdue pour l'honneur et le résultat, on a quitté le plan du développement des habiletés.

Deux autres perspectives de travail se dégagent des enquêtes, elles ne concernent pas directement nos questions de départ, mais nous ne pouvons pas les ignorer. Il s'agit d'une part de l'acquisition de valeurs et nous avons dégagé deux plans de travail. Les enseignants d'EPS

ont les mêmes choix que les professeurs de judo, où et comment ont-ils appris ces choix sans avoir pratiqué les sports de combat ? Les étudiants en STAPS ont appris eux-aussi ces choix mais apparemment leurs camarades de classe qui sont devenus étudiants en lettres n'ont pas appris ces choix. Pourquoi, est-ce spécifique aux étudiants en lettres ?

D'autre part les judokas de club acquièrent quelque soit la classe sociale de leur famille les valeurs des professeurs de judo, il convient là aussi de développer ce travail en augmentant la taille de la population étudiée.

Nous pouvons clore ce travail en répondant directement à nos questions de départ. Enseigner le judo ou le savoir combattre ? Oui il faut orienter en milieu scolaire l'enseignement du judo et celui des activités physiques de combat vers un enseignement global, prenant en compte les finalités et le perfectionnement technique. Cet enseignement ne peut être coupé du combat sous sa forme adaptée à l'entraînement c'est à dire sous forme de randoris. Néanmoins il faut envisager des formations organisées essentiellement autour de contenus de self-défense et des techniques correspondantes.

Les démarches éducatives scolaires peuvent-elles intégrer les activités physiques de combat ? Oui, les démarches d'éveil ou les méthodes actives d'éducation au sens large se prêtent bien à l'enseignement des sports de combat, mais l'analyse de l'activité doit permettre à l'enseignant de prendre suffisamment de recul pour construire des situations réellement issues des comportements des apprenants.

Les activités physiques de combat sont-elles intégrées entièrement en Education Physique et Sportive ? Non, et elles ne le seront que d'une part si le côté 'multiforme' de ces activités est correctement mis en avant dans les formations initiales (tant scolaires, universitaires que continues) en étant associé à des démarches éducatives et d'autre part si ces formations débouchent sur un concours de recrutement au professorat d'éducation physique prenant lui aussi en compte ce côté 'multiforme'.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Artus D, Trilles F, Menaut A, Enseignement mixte et représentations : l'exemple du judo, in Terrisse A, Recherche en sport de combat et arts martiaux, état des lieux, EP.S, Paris
- Astolfi JP, 1986, La didactique : c'est prendre des distances avec la pratique... pour mieux y revenir in EPS contenus et didactiques, Collectif, SNEP
- Astolfi JP, Develay M, 1989, La didactique des sciences, PUF, Paris
- Astolfi JP, Darot Eliane, Ginsburger-Vogel Y, Toussaint J, 1997, Mots-clefs de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies, De Boeck Université, Bruxelles.
- Axelrod R, 1998, in Sciences Humaines 82, Lecomte J. Conflit et coopération, la théorie des jeux, 1998, 42 – 44
- Baddeley A, 1994, Les mémoires humaines, La Recherche 267.
- Barbot A, 1988, De l'évaluation aux contenus d'enseignement en sports de combat de préhension, D.I.R.E. N°26, 18-24
- Barbot A et Badreau J, 1990, Sports de combat de préhension en éducation physique, in Education physique et didactique des APS, AEEPS, Paris, 124-134
- Barbot A, 1995, Un objet d'enseignement en sports de combat de préhension (SCP) : "Gérer l'alternative pousser / utiliser la poussée de l'adversaire" (P/UP). Dévolution du problème à des élèves de seconde, lors d'un premier cycle de SCP en EPS, in Faire progresser nos élèves en éducation physique, AEEPS, 30-56
- Barrué JP, 1998, Table ronde Congrès JORRESCAM, Toulouse.
- Benigno-Almarcha H, 1998, Le judo comme processus d'humanisation, Communication aux JORRESCAM, Toulouse
- Bertin D, 1991, La lutte en milieu scolaire. La dialectique vouloir-pouvoir ou tentative pour une démarche de négociation, in Didactique de l'EPS - spécial innovation, CRDP Dijon, 133-179
- Best F, 1973, Pour une pédagogie de l'éveil, Colin.

- Blair D., Pollak R., La logique du choix collectif, in Les mathématiques sociales, H.S. Pour la science, 1999
- Bloem J, Moget P, 2000, Traditional Martial Arts and Psychological Health, Actes du 1er congrès sur les sports de combat et les arts martiaux, cédérom, Amiens
- Bonet-Maury P., Courtine H., 1971, Le judo, QSJ 1425, Paris, 3° ed. 1989
- Bonnefoy G et coll., 1997, Sports collectifs, jouer en équipe, Paris, Les cahiers Actio.
- Bourreau A, 1997, Le judo dans le système éducatif, Dojo-info 9, 2.
- Bronchart B, 1989, L'enseignement des sports de combat, judo, lutte, sambo, Amphora
- Brousse M, 1991, Enseignement du judo et EPS, EP.S 228, 37-40.
- Brousse M, 1996, Le judo son histoire ses succès, liber, Genève.
- Brousse M, Clément JP., 1996, Le judo en France. Implantation et évolution de la méthode japonaise, in Terret T., Histoire des Sports, L'Harmattan.
- Brunel P, Thill E, 1992, La motivation en contexte sportif, Science et motricité 19, 43-52
- Bui-Xuan G, 1986, Projection ou tombé ? Biomécanique ou société, STAPS 13, 13-18.
- Bui-Xuan G, 1990, Une formation continue nouvelle formule en didactique des sports de combat, CRDP de Clermont-Ferrand.
- Bui-Xuan G, 1994, Une modélisation du procès pédagogique, in Enseigner l'EPS, AFRAPS, 77-89.
- Caillois R, 1958, Les jeux et les Hommes, Folio.
- Calmet, 1985, Evaluation en judo, in l'évaluation en EPS, SNEP, Paris, 153-154
- Calmet M et Gouriot M, 1986, Didactisation du judo, in EPS contenus et didactique, SNEP, Paris, 143-158.
- Calmet M, Matet Ph, 1987, Informatique, vidéo et judo, Revue UNSS 44, Paris.
- Calmet M, Gouriot M, 1987, Didactique judo en milieu scolaire, CDDP Beauvais.
- Calmet M, Patinet C, 1993, Duos-duels, EP.S 239, 64-67.

- Calmet M, 1998, Judo, la notion plurielle d'équilibre, Communication aux Jorrescam de Toulouse
- Calmet M, Castarlenas J, 1999, Enseigner le judo ou le savoir combattre, communication au Colloque de l'AIESEPS, Besançon
- Calmet M, 2000, Judo, la notion plurielle d'équilibre, in Terrisse A, Recherche en sport de combat et arts martiaux, état des lieux, EP.S, Paris
- Calmet M, 2000b, Enseigner le judo et par extension les activités physiques de combat : combattre le sens commun, Communication affichée, 1^{er} congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux, Amiens
- Castarlenas J, Planas A, 1997, Estudi de l'estructura temporal de combat de judo, Apunts 47, Barcelone.
- Champollion le Jeune, 1870, Monuments de l'Egypte et de la Nubie Tome IV (grand format EG2), Bibliothèque de la Sorbonne
- Champollion, 1973, Lettres écrites d'Egypte et de Nubie en 1828 et 1829, ed. Scatrine, Genève
- Cleuziou JP, 1999, La notation des enseignants d'EPS au baccalauréat, communication au colloque de l'AIESEPS, Besançon.
- Collard L, 1998, Sports, enjeux et accidents, PUF, Paris.
- Courtine Henri, 1977, Judo et jiu-jitsu, Le livre de poche, Montrouge, France
- Couturier C, 1997, La référence au sport : inquiétude, vigilance, méthode, in EPS : quelles références culturelles, Contrepied 1
- Cruise BXR 1997, A quoi sert l'EPS, dossier 29, revue EP.S, Paris
- Davisse A, 1996, Les brûlures de l'EPS, in Ce qui s'apprend en EPS, Actes du colloque SNEP, SNEP FSU, Paris, 100-104
- Decker W., 1987, Sports and games in ancient Egypt, Yale university

- Delahaye M., 1991, Savate Chausson et Boxe Française, Reder, Paris
- Dhellemmes R. Laurin L Arnaud P. 1990, L'enseignement des activités athlétiques en milieu scolaire: des pistes pour l'innovation in Education Physique et didactique des APS, AEEPS, 26-35.
- Dumazedier J, 1997, De la culture sportive, STAPS 44, Aubenas, 97-103
- Durand M, 1987, L'enfant et le sport, 4^{ed.}, PUF, Paris
- Durand M, 1996, L'expertise en enseignement : quelques points de repères, in Ce qui s'apprend en EPS, SNEP, Paris, 165-177
- Duret P., 1999, Les jeunes et l'identité masculine, PUF, Paris
- Ehrenberg A., 1991, Le culte de la performance, Calman-Lévy, Paris
- Elias N., Dunning E., 1994, Sport et civilisation la violence maîtrisée, Fayard, Mesnil / l'Estrée
- Erman et Ranke, 1982, La civilisation Egyptienne, Payot
- Ernoul R, Sports de combat et tiers temps pédagogique, EP.S 138, 17-23
- Famose JP, 1990, Apprentissage moteur et difficulté de la tâche, Insep
- Ferreol G, Schlather D, 1995, Paradoxes de Condorcet et procédures d'agrégation, in Dictionnaire des techniques quantitatives appliquées aux sciences économiques et sociales, Colin, 251-254.
- FNSU, 2000, Guide sportif
- Fournet LH, 1991, L'histoire du monde pendant les 50 derniers siècles, Sides, Antony.
- Gleeson G, 1975, All about judo, EP, Wakefield
- Gould SJ, 1993, "Kroptokine n'était pas cinoque", in Gould S, La foire aux dinosaures, Seuil, 405-422

- Graham G, (1999) The role of physical education in guiding youngsters to become physically active and healthy for a lifetime, Main lectures, 7th International congress on physical education and sport, Komotini.
- Guisseppi L, 1997, Mémoire pour le professorat de sport, non publié.
- Habersetzer G, Habersetzer R, 2000, Encyclopédie des arts martiaux, Amphora.
- Hamot C, 2000, Deux frappes pour s'initier au kodachi, EP.S 282, 54-55.
- Hamot C, 2001, Sport chanbara : un jeu pour combattre, EP.S 289, 18-21.
- Hanotaux G, Histoire de la nation Egyptienne, chapitre 2 Egypte pharaonique par Alexandre Muret, Plon.
- Hébrard A, 1986, L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives, EP.S, Paris.
- Houssaye J, 1996, Les trois facettes de la motivation, Sciences humaines HS 12, 47.
- Isambert V, 1970, Crises de la société, crises de l'enseignement, PUF,
- Isambert-Jamati V, 1990, Les savoirs scolaires, Editions Universitaires
- Janicot D, 1997, L'éducation par le judo et la compétition chez les jeunes, Dojo Info 9, FFJ
- Jazarin JL, 1974, Le judo école de vie, Maria, Paris
- Jeu B., 1977, Le sport, l'émotion, l'espace, Vigot, Paris
- Joly C, 1977, Influence des recherches et apports étrangers sur l'évolution des sports de combat, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP, Paris
- Kano J, 1975, Les bases fondamentales du judo, Supplément Ceintures noires de France
- Kano J, 1932, L'éducation par le judo, Conférence à l'Université de Californie
- Kawa A, 1997, Pratiques et références en éducation physique au collège, Contre Pied 1, Paris, 13-15
- Kerlirzin Y., Fouquet G., 1994, Arts martiaux et sports de combat, Les cahiers de l'INSEP 12-13, Paris
- Kiner A, Guénet F, 1999, La nécropole des Princes, Sciences et avenir, 626, 53

- Lacaze P, 1991, En garde, du duel à l'escrime, Gallimard, Evreux
- Legrain P, 1998, Boxe Française, EP.S, Paris
- Legros P, 1996, Physiologie appliquée des sports de combat : état de la question, Communication JORRESCAM Poitiers
- Léziart Y, 1997, Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, STAPS 42, 59-72.
- Louveau C, 1997, L'abandon de la pratique du judo, INSEP Laboratoire de sociologie
- Mandell R.D, 1986, in Villamon M, Introduccion al judo, EHE, Barberà del Vallès
- Marsenach J, 1982, Les pratiques d'éducation physique dans les établissements scolaires ont-elles changé ?, EP.S 175, 28-34
- Margnes E, 1996, Appréhension des pratiques d'entraînement traditionnelles du judo et perspectives de transposition didactique en EPS, JORRESCAM Poitiers.
- Martinand JL, 1986, Connaître et transformer la matière, Lang
- Martinand JL., in Astolfi JP. et Develay M., 1991, La didactique des Sciences, QSJ 2448, PUF.
- Martinand JL, 1992, Conférence MAFPEN Amiens
- MEN IO 1967
- MEN Programmes 1996
- MEN Programmes collèges, 1985
- Meirieu P, 1999, L'aventure des savoirs, Sciences Humaines 24
- Merle D, Desbordes C, Bertin D, 1990, La dialectique entre la force musculaire et la force musculaire d'un autre : "Les sports de combat en milieu scolaire", in Didactique de l'EPS, CRDP Dijon, 37-58
- Méry B, 2001, Situations d'apprentissage au sol, EP.S 292, 27-32.
- Meunier M. & coll., 1994, L'anatomie de la mémoire, La Recherche 267.

- Michaud R, 1986, Activités d'opposition : la lutte à l'école élémentaire en EPS, in EPS contenus et didactique, SNEP, Paris, 124-142
- Monjo R, 1998, La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation, *Revue Française de pédagogie* 125, 83-93
- Nérin JY, 1999, Les instructions officielles et l'EPS au XX siècle, EP.S 44, Paris
- Nougier L.R., 1974, L'aventure humaine préhistorique, 147, Hachette
- Olivier JL, in Crémieux et Audiffren, 1991, Sports de combat et neurosciences, Jorrescam 1991.
- Parlebas, 1981, Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice, INSEP, Paris
- Parlebas P, 1985, La dissipation sportive, *Culture technique* 13, CRCT, Neuilly sur Seine, 19-37
- Pociello C, 1995, Les cultures sportives, PUF, Paris.
- Pouillart G, 1979, Enseigner le judo aujourd'hui, une analyse sociologique, Mémoire pour le diplôme de l'INSEP.
- Préziosi JP., 1982, Contribution à l'étude de l'aspect éducatif de la lutte en tant que sport, Thèse de 3^{ème} cycle, Paris I
- Rabaud K, 2000, Du duo au duel : vers une opposition réglementée, EP.S 283, 47-49.
- Rauch A., 1992, Boxe, violence du XX^e siècle, Aubier, Saint-Amand-Montrond
- Ray D et Rimet D, 1986, Activité de lutte, *Spirales* 1, Lyon, 71-103
- Ray D et Rimet D, 1987, L'activité de lutte et sa programmation en milieu scolaire, *Spirales* 1 complément, Lyon, 133-143
- Ray D et Rimet D, 1990, L'éducation physique au collège : la lutte en 4^{ème} – 3^{ème}, *Spirales* 3, Lyon, 299-350
- Ray D et Rimet D, 1991, Lutte, *Spirales* 4, Lyon, 121-131

- Ray D, 1993, Règle d'action : une intention, c'est plus compliqué qu'il n'y paraît !, Spirales 6, Lyon, 124-132
- Ray D, 1994, Quel programme en sport de combat ?, Spirales 7, Lyon, 89-96
- Revenu D, Thomas R, 1992, L'escrime, QSJ 1490, PUF, Paris
- Rey B, 1998, Savoir scolaire et relation à autrui, Cahiers pédagogiques 367-368, Paris, 8-9
- Rimet D, 1993, Conditions à réunir pour aider les élèves à formuler des règles d'action en activité lutte, Spirales 6, Lyon, 132-142
- Rink J, 1999 What do people learn from physical activity programs, Cagical lecture, Congrès International de l'AIESEP, Besançon.
- Robuchon JM et Delaunay M, 1993, Combat de préhension, Revue Académique des enseignants d'EPS N°7, CRDP Nantes, 21-29
- Roche J, 1985, Evaluation et inspection, EP.S 195, 47-49
- Rochex J.Y., 1996, Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui, Paris, EPS 262.
- Rosellini H., Monumenti dell' Egitte et della Nubia vol II, Pise 1892, réédition Belles Lettres, 1977, Genève. Beaubourg BPI 723 3 Ros, Architecture.
- Roux P, 2000, Les habiletés techniques fondamentales, Communication 1^{er} Congrès sur les sports de combat et les arts martiaux, Amiens.
- Ruano-Borbalan JC, 1997, Eduquer et former, Sciences Humaines
- Rubio F, 1986, Traitement didactique en sport de combat, in EPS contenus et didactique, SNEP, Paris, 161-176
- Sabouret JF., 1995, L'état du Japon, La découverte, Tours
- Solal E, 1999, L'enseignement de l'éducation physique et sportive à l'école primaire, EP.S 45, Paris
- SNES, 1991, Approche de la didactique, Université syndicaliste
- Terret T., 1996, Histoire des sports, L'Harmattan, Condé sur Noireau, France.

- Terrisse A, Quesada Y, Sauvegrain JP, Hiegel Ph, 1995, Le savoir combattre : essai d'élucidation, EP.S 252, 26-29.
- Terrisse A, 1996, Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du "savoir combattre" dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993, Revue Française de Pédagogie 116, 65-75.
- Terrisse A, 1996a, Didactique des sports de combat : bilan et perspectives, Communication aux JORRESCAM de Poitiers
- Terrisse A, Sauvegrain JP, 1998, Identification des difficultés d'appropriation du "savoir lutter" par une méthode d'ingénierie didactique, Sciences et motricité 32-33, 74-87.
- Terrisse A., 2000, Recherches en sports de combat et en arts martiaux, EP.S, Paris
- Theeboom M, Chabert G, Pianet P, 2000 Experiences of youngsters in martial arts, communication 1^{ER} Congrès Mondial sports de combat et arts martiaux, Amiens
- Thibault C, 1966, Un million de judokas, Albin Michel, Paris
- Tiberghien G, 1994, Psychologie de la mémoire humaine, Sciences Humaines 43.
- Tokitsu K, 1994, La longévité de la pratique en karaté, communication JORRESCAM Paris
- Trabal P, Augustini M, 2000, L'évolution de l'image du karaté sous l'effet de sa pratique, in Terrisse A, Recherche en sport de combat et arts martiaux, état des lieux, EP.S, Paris, 63-70
- Truchon M, 1998 La démocratie : oui, mais laquelle ?, CREFA 96-06, Laval, Canada
- Valade B, 1995, Marquis de Condorcet, CD ROM Encyclopédia Universalis, Req. : Condorcet.
- Vandier J, 1964, Manuel d'archéologie Egyptienne, 486-533, Paris Picard
- Vergnaud G, La didactique a-t-elle besoin de la sociologie ?, in Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation Perspectives de recherches 1950-1990, Plaisance E, L'Harmattan, Paris, 239-244

- Vigarelo G, 1996, Culture et techniques dans les APSA, in Ce qui s'apprend en EPS, SNEP, Paris, 12-18
- Vigarelo G, 1997, Intervention de clôture, in Rencontre chercheurs praticiens, Dossier EP.S 35, Revue EP.S, Paris, 235-238
- Vigarelo G, 1988, Techniques d'hier et d'aujourd'hui, Laffont
- Vigeron M, 1995, Activités d'opposition interindividuelle, Les cahiers Actio, 122-134
- Vigotski L, 1985, Pensée et langage, Editions sociales
- Villamon M, Brousse M, 1999, Evolucion del judo, in Villamon M, Introduccion al judo, EHE, Barberà del Vallès
- Voltaire, (1750) Essai sur les mœurs et l'esprit des nations, et sur les principaux faits depuis Charlemagne jusqu'à Louis XIII., Tome 2, Garnier (1963).
- Wallon H, 1941, L'évolution psychologique de l'enfant, Colin, Paris
- XXXXXXX, 1910, The dawn of civilization : Egypt and Chaldea, Maspero, London
- Yalouris N., 1982, The Olympic games in ancient Greece, Ekdotike Athenon, Athènes, Grèce

Références informatiques :

http://www.olympic.org/ioc/f/org/noc/noc_introf.html

<http://www.ijf.org/>

Di Sanzo V., 1997, Voyage en Egypte, <http://www.mygale.org/vdisanzo/egypte29.html>

Encyclopédie Universalis : cédérom 1995, requête : sport+histoire

Encyclopédie Britannica (2000), query : wrestling : Early history, <http://www.britannica.com/http://www.britannica.com/bcom/eb/article/1/0,5716,79631+2+77550,00.html?query=wrestling%20history>

Foundation of the Hellenic World, 2000, <http://www.fhw.gr/projects/olympics/prehistory/>

Service de l'Information de l'Etat Egyptien : <http://www.sis.gov.eg>

Les sports pratiqués dans l'ancienne Egypte :

<http://www.us.sis.gov.eg/egyptinf/history/html/sport001.htm>

Upperegyp, 2000, <http://www.egyptfocus.com/menya.htm>

Woerndle W., 2000, Alpiner Skilauf,

http://www.seilbahnen.at/sportarten/alpiner_skilauf/alp_ski_haupt.htm

Davide Rizzo, 2001, Criteri di valutazione enbu,

http://csc-ve.veniceone.it/valutazione/valutare_enbu.htm

Robert Axelrod, 2001, <http://www.spp.umich.edu/people/axelrod-r.htm>

<http://www.pscs.umich.edu/Software/CC/ECHome/ECCitationClassic.html>

Les discours d'experts :

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

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

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

Douillet D, 2000, Discours de gala, 1^{er} congrès mondial sur les sports de combat et les arts martiaux, Amiens

Geesink A, 1999, Ma méthode de judo, Colloque "Les sports de combat Olympiques", INSEP

Les enquêtes :

Les lycéens et les collégiens face aux activités sportives, éducatives et culturelles. Secrétariat d'Etat à la Jeunesse et aux Sport, 1976

Enquête sur les raisons de pratique Gill D.L, Gross J.B, Huddleston S, 1983, in Durand M, 1987, "L'enfant et le sport", 4^eed., PUF, Paris, 30-31

Attitudes et pratiques en Education Physique et Sportive, In Hébrard A, 1986, L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives, EP.S, Paris, 262-267

Comment se vit l'EPS chez des élèves scolarisés dans l'enseignement catholique du Nord-pas de Calais et chez leurs enseignants, Barbry R, 1993, in Cruise BXR, 1997, A quoi sert l'EPS, dossier 29, revue EP.S, Paris, 435-441

Sondage : Les Français et le judo, Institut Louis Harris 1996

IFOP – L'équipe magazine : Le sport ? Une grande partie de plaisir 1999

LA France SPORTIVE, Ministère de la Jeunesse et des Sports - STAT INFO 1 2001

Résumés et abstracts

1991, JORRESCAM Marseille

1992, JORRESCAM Marseille

1994, JORRESCAM Paris

1996, JORRESCAM Poitiers

1998, JORRESCAM Toulouse

2000, 1^{er} Congrès Mondial sur les Sports de Combat et les Arts Martiaux, Amiens