

LES RETICENCES A ENSEIGNER LES ACTIVITES DE COMBAT

Point de vue et vécu de candidats au professorat d'éducation physique,
de formateurs en IUFM et de professeurs des écoles

Thèse soutenue le 22 juin 2007 par Pascal Ramon
Sous la direction de J. Mallet, Université de Provence

L'enseignement des activités de combat

Programmées sporadiquement à l'école primaire, abordées le plus souvent à la marge dans les collèges et lycées, les activités de combat accèdent sans conteste à la catégorie des grandes absentes dans le système scolaire français. Plus préoccupante, leur faible représentation dans les unités de formation et de recherche en sciences et techniques des activités physiques et sportives, ainsi que dans les instituts universitaires de formation des maîtres ne laisse augurer aucune inversion de tendance pour les années et les décennies à venir.

Le caractère confidentiel des activités de combat en milieu scolaire jure avec la réalité sociale car nombre d'activités martiales et de boxes caracolent en tête des disciplines olympiques en termes de licences fédérales souscrites sur l'ensemble du territoire national. La situation actuelle dans les écoles et les établissements s'inscrit également en rupture avec la demande institutionnelle, qui d'ailleurs fonde ses exigences sur la volonté de retrouver en milieu scolaire toute la diversité et la richesse de l'environnement associatif. Originalité de la doctrine officielle française dans le paysage européen et mondial, l'exigence d'une mise en relation entre l'école et le milieu fédéral se fonde sur la deuxième finalité de l'éducation physique, « l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques » (arrêté du 18 juin 1996).

Le désintérêt pour les activités de combat apparaît encore plus surprenant au regard de leur intérêt pour les élèves puisque le potentiel d'apprentissage qu'elles recèlent a été mis en valeur tant sur le plan moteur que sur le plan cognitif et le plan psychologique. La centration de l'enseignant sur un développement à long terme rejoint en outre la logique propre à l'élève, qui au moins jusqu'au collège tire un grand plaisir à s'éprouver dans des situations ludiques et à se mesurer avec ses camarades. La sous-exploitation de l'engouement manifesté par l'élève pour la lutte au corps à corps ne saurait être imputée à une mauvaise volonté des maîtres, à l'heure où la plupart d'entre eux reconnaissent la nécessité de participer à l'épanouissement de l'élève et de mettre en avant le sens qu'il attribue à ses apprentissages.

Parmi les raisons invoquées, le besoin de tapis épais en nombre suffisant constitue effectivement une condition *sine qua non* à la pratique, dictée aussi bien par le bon sens que par la réglementation, en particulier l'arrêté du 10 mai 1984 modifié « relatif aux garanties d'hygiène, de technique et de sécurité dans les salles de judo et d'aïkido », mais également pour le second degré la note de service numéro 94-116 du 9 mars 1994 sur la « sécurité des élèves » et la « pratique des activités scolaires », ainsi que la circulaire numéro 2004-138 du 13 juillet 2004, intitulée « risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire ». Toutefois, les établissements disposent de crédits consacrés spécifiquement à l'acquisition du matériel sportif, les murs d'escalade présentant par exemple un coût d'investissement mais aussi d'entretien relativement important qui n'empêche pas une tendance à l'équipement fortement haussière sur le territoire national. Les normes de sécurité encadrant les cages de football et de handball ou encore les panneaux de basket élèvent finalement l'aménagement du moindre terrain au prix d'un *tatami* fonctionnel pour une trentaine d'élèves.

Egalement au chapitre des exigences propres aux activités de combat, le besoin d'une tenue spécifique constitue rarement un obstacle majeur. Certes indispensable pour des cycles d'enseignement spécifiquement orientés vers le judo, par exemple en lycée, le kimono – appelé *judogi* au Japon – peut sans difficulté être remplacé par de vieux habits solides dans la plupart des configurations où il s'agit d'aborder les activités de préhension dans leurs principes fondamentaux, aussi bien à l'école primaire qu'au collège. Finalement, la tenue revêtue habituellement en éducation physique risque d'être un peu déformée, abîmée ou déchirée, mais en aucun cas l'intégrité physique des élèves n'aura pas à en pâtir. Il semblerait dès lors que le principal frein au développement des activités physiques de combat soit un blocage qui relève des enseignants.

L'idée que les activités de combat – dans le cadre de certaines mises en œuvre didactiques ou au moins dans les représentations sociales, se caractérisent par un risque de blessure élevé peut être avancée pour expliquer le phénomène. L'augmentation des procès intentés aux enseignants depuis une quinzaine d'années joue probablement un rôle de frein. Encore faut-il qu'existe une volonté sur laquelle puisse s'exercer la crainte de poursuites judiciaires. Or rien ne laisse entendre que les enseignants aient seulement envie d'aborder le combat en classe, ce qui amène à se demander si des obstacles d'une nature plus fondamentale, ayant partie liée avec la personnalité ou les conceptions du professionnel, situés plus en amont du processus décisionnel, ne tueraient pas dans l'œuf la moindre velléité.

L'argument d'une menace judiciaire a d'ailleurs perdu une grande partie de sa pertinence avec la circulaire du 13 juillet 2004 (« Risques particuliers à l'enseignement de l'EPS et au sport scolaire »), qui est venue neutraliser la note de service du 9 mars 1994 (« sécurité des élèves »). Le texte initial avait pu donner l'impression que le gouvernement se rangeait derrière les familles et les associations de parents d'élèves, montrant du doigt certains enseignants, stigmatisant leur imprudence, et confortant par avance les réquisitoires à l'aide d'une base institutionnelle. D'une portée juridique supérieure, le texte de 2004 traduit un salutaire retour de balancier ; il rappelle que s'il incombe des devoirs à tous les professionnels, des droits constituent leurs pendants naturels, il souligne que l'apprentissage de la sécurité ne peut passer que par une confrontation au risque, un risque connu et maîtrisé mais malgré tout présent.

Le risque mesuré, anticipé, conçu comme outil pédagogique d'une éducation à la sécurité, s'avère préférable à un environnement scolaire aseptisé, trop décalé par rapport à la réalité de la vie courante. De même, concernant les désordres constatés au sein des enceintes scolaires, C. Peyron-Bonjan (2005, p. 219) mène une analyse qui se détache clairement du discours unilatéral de vindicte porté par les médias : « la violence est encore témoin d'un signe de 'vouloir-vivre'. Elle permet l'espoir d'une intégration sociale car elle est le symbole d'une énergie encore vivace ». Il faut la préférer à « l'apathie », « porte ouverte à tous les 'beaux parleurs' démagogues, donc à tous les risques de totalitarismes ». Empreints d'une forme de sagesse qui consiste à vouloir contrôler ce qui, quoi qu'il en soit, ne pourra jamais disparaître, les arts martiaux et les sports de combat s'attachent non à réduire les pulsions destructrices qui animent l'individu, mais à les canaliser, à les diriger sur les bons objets. Les alternatives à un enseignement aseptisé et policé existent donc non seulement, mais elles bénéficient en outre, sous des formes adaptées, de cautions institutionnelles et scientifiques.

L'enseignant, doté d'une grande autonomie, comme le précise la circulaire de 1997 relative à ses missions, possède en propre un grand pouvoir, celui de choisir si le cursus des élèves inclura un non un champ d'action et de savoirs déterminé. Il est en outre incité à se diversifier, à investir de nouveaux domaines afin de rester en phase avec une société en perpétuelle

évolution. Pour lutter contre la désaffection des sports de combat en milieu scolaire, et offrir aux enfants et aux adolescents l'opportunité de découvrir plus massivement un champ culturel particulièrement propice à leur développement, il apparaît donc déterminant de se centrer sur l'enseignant, et de chercher à comprendre quelles sont ses réticences.

Les réticences à enseigner

Notre recherche vise à décrire les réticences que les enseignants éprouvent lorsqu'ils interviennent en classe sur le thème des activités de combat, ou simplement lorsqu'ils s'en tiennent à en envisager la possibilité. Des deux acceptions données par les dictionnaires au terme « réticence » la plus récente a été retenue, c'est-à-dire une « attitude ou [un] témoignage de réserve dans les discours, le comportement ». Une définition par la négative permet également d'éclairer la notion, « être réticent à » revenant à « ne pas avoir envie de ». Sentiment ou pensée, la réticence correspond généralement à un mélange de l'un et de l'autre puisque selon A. Damasio (1994) les phénomènes cognitifs et émotionnels se caractérisent par leur interpénétration constante. Elle est à l'œuvre lorsque l'acteur se soustrait délibérément à une prescription institutionnelle, ou même simplement lorsqu'il en prend la décision.

L'anthropologie cognitive, qui vise à « caractériser la dynamique du changement culturel sur la petite échelle, dans les détails microscopiques des interactions sociales enchâssées dans la tâche » (Hutchins, 1995), a été retenue pour déterminer les moments précis où se manifestent des réticences lorsqu'un enseignant conduit sa classe. Cette branche de l'anthropologie culturelle nous est apparue pertinente pour étudier comment un individu, en contexte professionnel, se débat avec des éléments estampillés par la société comme relevant d'un patrimoine commun, alors qu'ils sont étrangers à sa propre culture. Il s'agit en quelque sorte d'aller observer *in situ* un enseignant aux prises avec la problématique de l'individu et du collectif, de voir comment il tranche dans l'urgence de la situation (Perrenoud, 1996) entre des aspirations contradictoires, par exemple lorsque son intuition lui dicte de contourner les prescriptions institutionnelles.

Une éducation du troisième millénaire (Mallet, 2003) ne saurait par ailleurs se construire sur le respect de la personne humaine avec un positionnement déontologique dissonant dans son antichambre, la recherche d'aujourd'hui. L'attention portée aux « savoirs d'action » par un courant souvent dit « de l'action située » ainsi que sa visée ergonomique permettent de rémunérer, en termes de considération et d'améliorations concrètes à court terme, la disponibilité des enseignants associés.

Les premiers travaux qui se sont affichés comme relevant de l'ergonomie analysaient essentiellement le comportement, ensemble des « mécanismes observables » (Hoc, 1987) tandis que plus récemment l'intérêt s'est porté sur toutes les activités de régulation, que seule la verbalisation de l'acteur permet d'appréhender. Le concept d'*engagement*, hérité de la sémiotique chère à C. S. Peirce (1978) représente l'ensemble des motifs qui influencent le sujet au moment où il agit ; correspondent à des réticences tous ceux qui, dans le champ des possibles signifiants, ont pour effet d'éliminer certaines configurations ou du moins de réduire leur probabilité d'occurrence.

Les évolutions sociétales, et en particulier la complexification des activités professionnelles à laquelle ne déroge pas l'enseignement (Martucelli, 1999) ont sapé le pouvoir des organes centraux traditionnels tels que l'Etat. Dépositaire d'une grande « liberté pédagogique », le professeur est devenu le véritable décisionnaire, une injonction ministérielle restera lettre morte si son sens échappe au praticien, si elle le perturbe dans son fonctionnement au

quotidien, si elle s'oppose à trop de réticences dans l'action (Durand, 1996). Plus ou moins clairement conscient néanmoins qu'il évolue aux marges de la légalité, l'enseignant peut laisser craindre une certaine rationalisation, une forme d'auto complaisance lors du sondage classique des représentations par questionnaire qui sera réalisé. La partie occultée des réticences sera accessible par l'observation en direct d'un professionnel représentatif, c'est-à-dire ayant évité d'enseigner les sports de combat durant toute sa carrière, et acceptant de s'y livrer dans une optique épistémique.

Quand la geste professionnelle a commencé à être observée, les enseignants ont d'emblée constitué une cible prioritaire, car l'exercice de la profession s'accompagne d'une production incessante de signification. Le « cœur » que l'enseignant met dans un métier porteur de sens, prenant, se traduit par l'importance que prend la dimension affective (Ria, 2005). Une partie des réticences pourrait ainsi trouver son origine dans des états émotionnels divers, parfois contradictoires. Leur étude répond à la volonté pragmatique de pointer l'ensemble des réticences en présence, mais également à une exigence éthique vis-à-vis d'une personne humaine qui ne saurait être réduite à son simple statut social de fonctionnaire.

Depuis une vingtaine d'années émerge au sein de la branche « sciences humaines » des sciences et techniques des activités physiques et sportives un intérêt pour l'activité des enseignants, des entraîneurs, des pratiquants, et avec quelques difficultés méthodologiques des élèves (Guérin, 2004). Chaque fois, une discipline sportive sert de toile de fond ; les sports de combat, jusqu'à présent, sont seulement apparus de manière incidente. Les recherches sur la natation sportive (Gal-Petifaux, 2000) ont révélé comment les enseignants tiraient profit de la file indienne dans un couloir pour structurer spatialement et temporellement leur leçon. L'observation de pongistes professionnels (Sève, 2000) a montré le sens qu'ils attribuaient à leurs différents coups tout au long de la rencontre. Les préoccupations pour le contrôle des élèves et la sécurité se révèlent essentielles, notamment dans une activité telle que la gymnastique (Durand, 2001). L'enseignant se montre capable de déclencher de réels apprentissages à partir d'images et de représentations approximatives sur le plan scientifique (Cizeron, 2002). Les activités de plein air (Saury, 1998), les sports collectifs (Rix, 2003) ont servi de cadre respectivement pour décrire le cours d'expérience d'un entraîneur et d'un arbitre.

Toutes ces recherches proposent en conclusion un dispositif pédagogique s'appuyant sur les résultats obtenus. Dans notre cas, l'outil proposé se situe en amont du cycle, conformément à la demande de l'enseignante participante. Ayant procédé comme à son habitude, cette dernière a trouvé sur Internet un document didactique qui lui paraît intéressant. Elle souhaite le voir complété et remanié, à la fois pour garantir l'intégrité physique des élèves et pour permettre son adaptabilité aux années futures. Les situations sur papier sont donc traduites en pages Internet dynamiques, qui s'adaptent aux caractéristiques des élèves renseignées par l'enseignante.

La tradition universitaire française a toujours donné l'ascendant aux connaissances déclaratives sur les savoir-faire (Zeldin, 1978). A défaut de données scientifiques relatives à l'activité d'enseignement, les icônes plus ou moins caricaturales héritées de notre enfance font florès. Le commentaire de ses actions et de ses pensées par le professionnel a été facilité par l'apparition et la vulgarisation de la vidéo. Récemment apparues, les méthodes d'investigation scientifique ont pu faire l'objet d'amalgames avec la recherche-action, mais ses prémisses divergent nettement, comme le montrera en détail le chapitre suivant consacré à la méthodologie. En revanche, le courant dit de la « microsociologie » présente une parenté avec l'anthropologie cognitive, dans la mesure où il analyse les interactions quotidiennes. Goffman

(1967) a mis en avant l'idée d'une « face » à protéger, qui pourrait expliquer la réticence à intervenir dans un domaine que l'on maîtrise mal.

Généralement, les recherches se réclamant d'une épistémologie de l'action se construisent en marge, voire en opposition, par rapport à la traditionnelle épistémologie centrée sur les savoirs. La présente étude ne saurait se passer ni de l'une ni de l'autre. En effet, les réticences apparaissent dans leur plus grande authenticité et dans leur complétude à partir d'observations menées *in situ*. Pour autant, elles s'actualisent le plus souvent dans une décision de ne pas enseigner les activités de combat, lors d'un moment impossible à saisir, il convient alors de sonder les représentations (Jodelet, 1984). Permettant de comprendre ce qui fait sens pour l'acteur dans la temporalité réduite de l'action, l'anthropologie cognitive est loin de disposer d'un corpus assez étoffé pour appréhender l'action humaine à l'échelle de plusieurs années. Le positionnement mixte adopté pourrait également permettre d'articuler les dimensions pragmatiques et théoriques, à réduire l'écart entre le savoir savant et le savoir-faire de terrain.

Les actions et les pensées formées en dehors du temps professionnel demeureront difficiles à observer avec un grain fin. En outre, la dynamique de signification se construit entre le passé et le présent (Peirce, 1978) ; une fois repérée une expérience marquante dans le vécu de l'acteur, il est trop tard pour l'investiguer et trouver des racines profondes. Les sciences cognitives ont justement étudié la difficulté à se familiariser avec un champ culturel éloigné de ses propres références. Le récent décret relatif au socle commun de connaissances permet de dessiner une limite entre ce qui relève du patrimoine collectif, et ce qui présente un caractère plus exotique. L'éducation physique et sportive dans son ensemble rejoint les matières facultatives.

Parmi les activités de combat, la prime de la popularité revient au judo, sur les plans tant national qu'international. Imprégnée de la civilisation japonaise où elle est apparue, la discipline martiale représente un bon exemple de l'écart culturel avec notre société occidentale. La ceinture blanche, qui selon une « japonaiserie » courante chez un pratiquant non averti (Sabouret, 2004) est assimilée à un symbole de pureté, traduit au contraire la prégnance de pensées et des gestes parasites qui limitent l'efficacité du débutant. Symétriquement, la ceinture noire n'exprime pas une accumulation de connaissances mais la capacité à évacuer tout ce qui nuit, selon une logique conforme à notre fonctionnement biologique : le noir traduit une absence de couleur, une perception visuelle nulle.

En Europe, une nouvelle couleur de ceinture sanctionne les apprentissages chaque année, voire chaque trimestre. Au Japon, les pratiquants pour qui la modestie représente un art de vivre conservent la ceinture blanche jusqu'au moment où ils préparent la noire. Fortement traditionalistes, les arts martiaux ont peu subi le phénomène d'homogénéisation lié à la mondialisation. Les sports de combat se révèlent plus proches de nous, en particulier la savate, la boxe française et l'escrime. Toutefois les activités de combat avec armes sont classées avec les sports de raquette en raison de la dextérité qu'elles supposent vis-à-vis de l'engin médiateur, et de la distance qui réduit la mise en jeu de son propre corps. L'association d'un sport de préhension ou de percussion avec un sport utilisant des armes représente une opportunité de construire plusieurs compétences générales à l'éducation physique, mais elle n'est pour ainsi dire jamais saisie sur le terrain.

La dimension mystique prêtée aux activités martiales se retrouve jusque dans leurs techniques (Mauss, 1950). Malgré, des points communs avec la motricité d'autres activités physiques, il existe de nettes différences. Par exemple la dissociation des trains supérieur et inférieur, gage d'efficacité en général, représente un risque de blessure dans les sports de préhension. Seule

la danse présente des caractéristiques propres assez marquées pour s'inscrire comme les activités de combat, en marge des sports plus classiques. Avec la centration sur l'élève qu'a instillée la loi d'orientation du 10 juillet 1989, on peut cependant se demander si la maîtrise avancée d'un champ culturel (Abernot, 1993) est exigible d'un enseignant appelé à jouer davantage le rôle d'un appui que celui d'un relais.

Des approches méthodologiques diversifiées

L'observation des réticences qui accompagnent la conduite d'un cycle en jeux de lutte a été menée auprès d'une professeure des écoles volontaire (Jorro, 1991), avec qui s'est instauré d'emblée un rapport de confiance propre à garantir l'authenticité des données recueillies (Ricoeur, 1986). En effet, même si la localisation du point de blocage dans la diffusion des activités de combat n'a lieu que lors de la deuxième étape de notre démarche scientifique, nous postulons intuitivement que la responsabilité en incombe aux enseignants, étant donné la grande indépendance qui les caractérise (Durand, 1996). Il fallait à tout prix écarter la moindre velléité de manipulation, consciente ou non, de la part d'un partenaire chez qui le sentiment désagréable d'être jugé se serait ajouté à l'inconfort lié au support de l'intervention.

L'enseignante ciblée exerce depuis suffisamment longtemps pour avoir atteint un certain niveau d'expertise dans la conduite de classe (Tochon, 1993 ; Lieury et Fenouillet, 1997). Toutefois, si elle a passé la période de doute qui caractérise le noviciat (Huberman, 1989), elle ressent une anxiété caractéristique (Ria, 2005) durant les séances d'éducation physique et sportive qui s'éloignent des quelques jeux traditionnels auxquels elle est accoutumée. La familiarisation avec le protocole de recherche (Theureau, 2004) s'est déroulée au cours d'une expérience préliminaire, où il s'agissait de mesurer l'influence de la planification (Suchman, 1987) sur la qualité des séances. Même si des informations partielles ont pu être collectées quant à l'exercice de l'autorité (Ria et Fiard, 2003), l'impossibilité de comparer deux situations intimement liées par son propre développement professionnel a été soulevée par l'enseignante. Le premier volet de la recherche se met donc en place dans des circonstances très favorables, la praticienne associée ayant obtenu la preuve qu'elle est écoutée et respectée, et il lui est demandé d'agir naturellement.

Comme bon nombre de jeunes collègues (Audran, 2001), l'enseignante utilise le réseau Internet comme source d'inspiration pour ses séances. Elle y puise un document didactique réalisé par une équipe de circonscription gersoise, très riche en situations d'apprentissage et en conseils, mais qu'elle peine à mettre en lien avec ses connaissances actuelles (Lerbet, 1997). Les précautions méthodologiques prises en amont permettent d'éviter que l'enseignante camoufle sa difficulté, à la manière des élèves qui développent une activité clandestine (Lepoutre, 1997), nous entendons dépasser le stade du curriculum formel (Perrenoud, 1994), et repérer l'ensemble des gestes professionnels y compris les moins nobles (Hugues, 1997). La praticienne nous sollicite pour obtenir une description plus détaillée des jeux proposés, et pour souligner systématiquement les points afférents à la sécurité, en mettant en exergue la qualité du service dû aux enfants (Schwartz, 1997). Afin de répondre à cette attente sans devenir partie prenante de la situation observée, nous avons produit des pages Internet dynamiques, où la présentation des activités a été affinée et adaptée aux élèves (affinités, dynamisme et masses corporelles essentiellement).

Le cadre méthodologique de l'étude de cas initiale est bien celui d'une recherche sur l'action, non celui d'une recherche-action (Hugon et Seibel, 1988), l'ambition finale consistant à prouver l'influence de certains facteurs, et non d'attester la viabilité pratique d'un modèle théorique (Abernot, 2006). A aucun moment les documents multimédias produits ne feront

donc l'objet d'une évaluation, la focale de la recherche demeurant l'activité de l'enseignante, et une liberté totale d'improvisation – fréquemment mobilisée – lui étant acquise (Loquet, 1996). Inscrite dans un rapprochement entre savoirs académiques et savoirs d'expérience mis en place dès la fin des années soixante en réaction aux nombreux blocages sociétaux (Crozier, 1970), notre démarche a cependant toujours été dictée par la prudence pour éviter d'instaurer une relation de maître à disciple (Steiner, 2003).

Le mouvement de centration sur le professionnel représente une lame de fond. Dans un souci de productivité, le secteur privé a progressivement abandonné les organisations lourdes et désincarnées pour privilégier la responsabilisation des professionnels (Darvogne et Noyé, 2000). Devant l'extraordinaire évolution du monde contemporain (Livian, 2000 ; Bournonville, 2003), la compétence du premier maillon économique, l'Homme, est apparue comme incontournable. De même dans un système de formation basé sur l'alternance (Becker *et al.*, 1968) tel que celui des IUFM, les étudiants et stagiaires dénoncent l'impossibilité d'utiliser sur le terrain les connaissances acquises en formation. Les conseillers pédagogiques mobilisent eux aussi très rarement les savoirs académiques lors des entretiens de régulation (Chaliès et Durand, 2000). L'association du praticien partenaire à la définition et à l'ajustement de l'objet scientifique étudié apparaît donc comme une nécessité sur les plans pragmatique et éthique (Durand et Veyrunes, 2005) ; elle renoue avec une posture fondatrice de l'ergonomie française (Ombredane et Faverge, 1955).

Le pouvoir fascinant atteint dans le déchiffrement et la manipulation des chromosomes a relancé un débat sur la place de l'être humain vis-à-vis de la recherche (Fagot-Largeault, 1985). Depuis longtemps saisie par les sciences sociales (Weber, 1919 ; Dumont, 1981), et traitée en sciences de l'éducation (Filloux, 2001), la problématique de l'éthique de recherche repose sur l'idée qu'autrui est un autre soi (Ricoeur, 1990). Le praticien, dans une logique de don et de contre don (Mauss, 1950 ; Godbout et Caillé, 1992) ne se prête en toute honnêteté à une expérience que s'il reçoit quelque chose en retour, dans notre situation une aide, un soutien didactique. D'autres recherches ont déjà proposé des protocoles recherchant un compromis entre pertinence et rigueur (Schön, 1983), y compris dans le champ de l'enseignement des sports de combat (Loizon, 2004). Une réflexion sur la relation praticien / chercheur représente le premier pas indispensable (Devereux, 1980) ; une posture vigilante s'avère ensuite salutaire de bout en bout de l'expérimentation.

La documentation du cours d'action passe par plusieurs étapes. La première consiste à filmer les séances de classe, en l'espèce des jeux de lutte avec des élèves de cours moyen première année, pris en charge dans le cadre d'un échange de services. Dans la foulée, le praticien visionne sa prestation et s'appuie sur les nombreuses informations véhiculées par le support vidéo (Grimshaw, 1982), pour commenter ses actes et ses pensées. Habituee à l'exercice par l'expérience préliminaire, l'enseignante manipule avec facilité le magnétoscope et s'exprime sans timidité, tandis qu'une autre caméra recueille ses commentaires. Un *verbatim* augmenté des gestes et de précisions pour comprendre le contexte sert de base à la documentation, qui s'appuie sur la sémiotique de Peirce (1978) : un événement observé *fait signe* par rapport à une somme d'expériences passées, ce qui conditionne la réaction de l'acteur.

Un premier résultat mérite d'être traité dans le chapitre méthodologique car il ne concerne pas directement les réticences à enseigner les activités de combat, il s'agit de la tendance à adapter son comportement à la présence d'une caméra (Corsaro, 1982). Le temps et l'espace subissent une organisation spécifique du fait de l'artefact technologique (Norman, 1993), mais son influence se réduit considérablement aux moments où l'inconfort atteint son niveau paroxystique. Dans certaines situations où les remarques des élèves appelleraient des réponses

assez longues, l'enseignante passe à la phase suivante pour donner à filmer des situations plus riches. Certaines de ses postures sont jugées ridicules, les pics d'autorité comme les défauts de langage sont jugés avec sévérité durant des phases assez longues au cours de l'auto confrontation, mais ils ne transforment pas le comportement en présence des élèves. Toutefois, ils confirment les conclusions de la recherche, en particulier celles qui pointent une réticence à chuter de son piédestal ou une réticence à s'opposer. La tendance systématique de l'enseignante à réfléchir, à approfondir ses analyses alors que ne lui est demandé qu'un commentaire « de surface » (Theureau, 2004) confirme l'importance d'une claire définition des rôles, et soulève la question de la formation scientifique pour les différents partenaires des chercheurs, conseillers pédagogiques, formateur du second degré détachés, ou enseignants impliqués dans des recherches. Quoi qu'il en soit, même si elle considère toute expérience comme une occasion de s'enrichir (Mialaret, 1998), l'enseignante mène une réflexion qui se différencie d'un raisonnement scientifique (Sensevy *et al.*, 2000), qui s'attache au « comment » plus qu'au « pourquoi ».

Relativement riche en enseignements, y compris sur le plan méthodologique, l'étude de cas initiale ne saurait suffire à une thèse qui vise à traiter un phénomène dans sa globalité (Abernot, 2006). Elle suppose la prise en considération d'un échantillon plus représentatif, même si le retentissement émotionnel des sports de combat a tendance à pousser vers une analyse clinique, vers une observation du sujet « de l'intérieur » (Terrisse, 2003). Les quarante-sept étudiants qui ont répondu au questionnaire préparaient le certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive à l'IUFM des pays de la Loire en 2005-2006. Leur parcours orienté vers l'enseignement les a mis à plusieurs reprises en situation d'observation ou de participation à des séances d'éducation physique.

La question se posait de savoir si les étudiants, d'origine nantaise, pouvaient prétendre à une représentativité nationale, malgré la position originale de l'académie sur un pôle personnaliste, en opposition avec des tendances bien plus clairement culturalistes (Seners *et al.*, 2005). Toutefois, tous les commentateurs, y compris M. Delaunay, inspecteur en pointe du mouvement réflexif régional, reconnaissent la faible diffusion des idées locales chez les praticiens. Le résultat principal du questionnaire, qui évoque la question des contenus en sports de combat, constitue une confirmation que la tonalité locale ne pèse pratiquement pas dans les modes d'intervention, et que le concours national homogénéise les pratiques. Enfin, le statut particulier des étudiants, qui leur permet d'avoir une expérience minimale du système sans pour autant se sentir comptables de ses résultats, leur épargne les postures angéliques aussi bien que les discours justificatifs. Les conditions de recueil de données pour la deuxième étape de notre démarche portent donc le sceau de l'authenticité, et prolongent le souci éthique déjà exprimé par les choix méthodologiques liés à l'étude de cas initiale.

Les questions posées remplissent dès lors deux fonctions principales. La première consiste à vérifier un fondement de notre problématique pratique, à savoir que les sports de combat sont nettement en retrait par rapport aux autres activités physiques dans la scolarité obligatoire. Il s'agit à la fois de sonder les représentations des étudiants et de dresser un état des lieux par rapport aux différents établissements fréquentés. Le questionnaire représente bien entendu aussi l'occasion de vérifier que la formation consacrée à l'enseignement des sports de combat s'avère dérisoire, dans les différentes structures qui en assument théoriquement la responsabilité. L'autre moitié des questions vise à renseigner sur le caractère généralisable ou non des résultats obtenus par l'analyse d'un cycle sur le terrain. Il s'agit de mesurer jusqu'à quel point les réticences manifestées par une enseignante du premier degré peuvent toucher également le collège, et indirectement le lycée, de constater, selon la dichotomie mise en

avant dans le chapitre théorique, si les réticences qui retiennent de programmer une activité de combat rejoignent celles qui précèdent et accompagnent l'intervention dans le domaine.

Une fois atteint ce degré de généralisation, il devient intéressant de se demander si les peurs et les blocages identifiés valent pour n'importe quelle activité actuellement laissée pour compte dans le système scolaire, ou si elles tiennent précisément à la nature du support, les activités physiques de combat. Dans le souci, parallèlement, d'éprouver dans un travail de doctorat l'ensemble des grandes méthodes qui participent à l'avancée des recherches en sciences de l'éducation, nous avons conduit cinq entretiens semi directifs auprès de formateurs et de chercheurs, reconnus pour leur compétence dans un domaine évité par les enseignants.

Ainsi il est courant que les instituteurs et professeurs des écoles se déchargent de leur responsabilités en termes d'éducation artistique en confiant leurs heures d'arts plastiques à un collègue, voire à un assistant. De même les langues étrangères pénètrent très lentement dans les écoles malgré l'effort conséquent que le gouvernement consent à la formation depuis plusieurs années. Au sein de l'éducation physique, nonobstant les injonctions officielles et en dépit des écrits les plus unanimes sur leurs vertus pédagogiques, certains groupements partagent avec les sports de combat les strapontins des activités boudées, sous-exploitées, selon une opinion fréquente confirmée nettement par le questionnaire. Un promoteur de la course d'orientation s'exprimera sur le sort général des activités physiques de pleine nature et sur les causes qu'il attribue à leur faible diffusion, tandis qu'une spécialiste de danse donnera son avis sur ce qui fonde la peur de les enseigner, depuis l'école primaire jusqu'au baccalauréat. Enfin un chercheur qui s'est consacré aux sports de combat de percussion livrera son analyse de ce qui fait leur particularité par rapport au judo et à la lutte, non sur un plan biomécanique et technique classique, mais en termes d'appréhension à les enseigner.

Après un détour par les textes officiels pour bien cerner les nuances entre les différentes formes d'incitation institutionnelle, les entretiens visent tout d'abord à vérifier la similitude entre la situation de la discipline ou de l'activité concernée et celle des sports de combat. Ils reviennent ensuite sur une piste d'explication soulevée à la fois dans l'étude de cas et dans les questionnaires : la nature et surtout la faiblesse de la formation dédiée, en simples termes de volume horaire. Les hypothèses initiales, par exemple sur la place du matériel et de l'espace parmi les facteurs de blocage, ainsi que les réticences repérées dans les deux premières étapes de la recherche, sont tour à tour portées à l'appréciation du spécialiste pour ce qui concerne son propre domaine. Plus proches de l'issue de la recherche, les entretiens se focalisent enfin sur un élément apparu progressivement comme prépondérant : la posture pédagogique et philosophique de l'enseignant vis-à-vis de l'erreur, de l'inconnu, du risque.

Des résultats convergents

Les données recueillies à partir du questionnaire soumis à des étudiants qui préparent le professorat des écoles corroborent pour l'essentiel les résultats obtenus initialement durant l'étude de cas auprès d'une professeur des écoles. De même, la plupart des explications avancées quant aux réticences à enseigner les activités de combat se retrouve dans les propos des spécialistes interrogés au sujet de disciplines ou d'activités également délaissées en milieu scolaire. Dans un premier temps, à côté des informations se caractérisant par un lien assez direct avec le support didactique, les jeux de lutte, ont pu être menées des observations classiques quant au fonctionnement du professeur. Ainsi, l'attribution de sens aux situations rencontrées se construit à partir d'un continuum entre le passé et le présent (Peirce, 1978), en l'espèce l'expérience du premier trimestre avec des élèves plus jeunes sert de référence au nouveau cycle. Plus spécifiquement le phénomène de réticence suit sa propre dynamique

puisque le souvenir d'états émotionnels désagréables nourrit les craintes du présent tandis que la certitude d'avoir déjà réussi à mettre en place une situation atténue l'appréhension (Ria, 2005). Quoiqu'il en soit les aspirations et pensées de l'enseignante, conscientes ou non (Reynaud, 1997), sont toujours mues *in fine* par un désir pour autrui (Charlot, 1997), en l'espèce l'envie de contribuer à l'épanouissement des élèves, sur le modèle symbolique de la maternité (Lévi-Strauss, 1974). Puisant dans le plaisir des joueurs une énergie qui l'aide à dépasser ses craintes initiales, l'enseignante vit par procuration des émotions diverses, mais elle se pose régulièrement en gardienne de la pensée rationnelle, et accorde une place importante à la réflexion des élèves.

Le simple fait de s'engager dans l'action apparaît comme un moyen très efficace de lutter contre l'inquiétude (Ramon, 2005). Ainsi la peur de la blessure se réduit à peau de chagrin une fois les consignes données pour l'ensemble du cycle (circulaire du 13 juillet 2004). Loin de nourrir un stress insoutenable, les interrogations de l'enseignante par rapport aux activités proposées installent une forme de connivence avec les élèves, où s'estompe la limite entre les vraies hésitations et les questions faussement naïves (Altet, 1994). Il en va de même pour l'organisation spatiale et la gestion du matériel, montagnes accouchant de souris, sources d'angoisse débouchant simplement sur de triviales questions, balayées l'espace d'un instant.

Le retrait progressif des réticences initiales se traduit par un surcroît d'aisance tant sur le plan pédagogique que sur le plan didactique. Certes, sur les difficultés particulières que pose la discipline – tenant en particulier à la fugacité des comportements – se greffe une conception relativement techniciste du combat, qui se prête assez difficilement aux situations ouvertes proposées (Auge *et al.*, 2002). Cependant l'enseignante mobilise sa capacité à rebondir en fonction des réactions que manifestent les élèves (Tardiff et Lessard, 1999), et elle généralise les astuces utilisées dans les situations ordinaires de classe. La marque de la polyvalence qui caractérise l'enseignant du premier degré transparait au travers d'une volonté presque systématique de mettre en lien les apprentissages proposés, la réduction du temps d'engagement moteur (Siedentop, 1983) constituant parfois le revers de la médaille.

Globalement, les réponses aux questionnaires prolongent les observations adossées à l'étude de cas. Avant tout, elles confirment le postulat initial selon lequel les activités de combat sont statistiquement très peu enseignées en milieu scolaire, malgré une demande institutionnelle inscrite dans des textes exécutoires comme les différents arrêtés définissant les programmes. Ainsi en lycée, à partir de l'année 2001, la refonte de l'éducation physique et sportive autour de cinq compétences culturelles a conduit à la fusion en un ensemble unique de toutes les activités se fondant sur la notion d'opposition à autrui, dont les sports de raquette, mais surtout les sports collectifs, ultra majoritaires de la maternelle jusqu'au baccalauréat. En collège, où les activités de combat sont considérées comme un groupement spécifique, les étudiants pointent clairement un désengagement des équipes éducatives, qui rejoint leur propre sentiment d'incompétence dans le domaine, tout comme vis-à-vis de la danse et des activités physiques de pleine nature. Non seulement le temps de pratique est globalement inférieur de 50% à la durée minimale prescrite, mais les écarts de situations apparaissent de manière très nette entre une catégorie d'établissement en totale adéquation avec les textes officiels, et un bloc de collèges où la pratique du combat se révèle confidentielle. Dans ce domaine, l'éducation à deux vitesses qui point se traduit à moyen terme par une inégalité flagrante des chances vis-à-vis de l'évaluation, en particulier pour le baccalauréat.

Or, alors que l'on aurait pu s'attendre à une compensation de ce déficit par une formation universitaire renforcée, les étudiants dénoncent une préparation insuffisante, voire inexistante sur les plans didactique, pratique et technique. Dès leur nomination, ils se retrouveront dans

leur grande majorité en collège, où les sports de combat figurent parmi les activités obligatoires. A la charge de travail que représente la préparation de ses cours pour un novice viendra s'ajouter les problèmes spécifiques de discipline qui se posent dans les établissements difficiles ou sensibles, lieux courants des premières affectations. Quelques solutions existent, à l'instar de l'échange de services, pour compenser provisoirement une défaillance sur le plan pédagogique, mais elles représentent des exceptions dans la réalité du terrain, le modèle « une classe – une discipline – un enseignant » demeurant hégémonique.

Les réponses aux questionnaires mettent également en exergue quelques aberrations. Ainsi, plusieurs étudiants affirment se sentir prêts à intervenir sur les sports de combat de percussion (la savate boxe française en particulier) mais non sur ceux de préhension, alors que les textes recommandent vigoureusement d'entrer dans le groupement par les seconds, pour au moins un cycle de dix heures effectives. D'autre part, la transformation des UREPS en UFR STAPS, ainsi que l'augmentation d'un an de la formation universitaire préalable (licence exigée à la place d'un diplôme d'études universitaires générales) ont conduit vers un plus grand académisme dans la formation des professeurs. De forts volumes horaires en psychologie et en sociologie sont venus remplacer les créneaux quotidiens d'entraînement, pour ancrer une culture générale du sport et du pratiquant, et ainsi permettre l'éveil ultérieur d'un « citoyen cultivé, lucide, autonome » (arrêté du 1^{er} juillet 2002). De même il a été jugé impossible de « développer les capacités nécessaires aux conduites motrices » sans bénéficier d'une solide formation en anatomie, en biomécanique et en physiologie. L'Histoire, outil indispensable pour analyser les comportements sociaux des élèves et trouver sa place au sein de l'institution, a acquis ses lettres de noblesse en rejoignant les épreuves d'admissibilité. Le caractère universitaire de la formation en sport, ainsi que celui des Instituts *Universitaires* de Formation des Maîtres, s'est aussi naturellement traduit par l'affectation de moyens conséquents sur la recherche. Toutes ces évolutions, sans conteste utiles et le plus souvent inéluctables, se sont traduites par la réduction drastique des heures consacrées à la pratique.

Les réponses aux autres questions semblent pourtant indiquer que la réticence principale se situe au niveau des contenus. Tout comme dans l'étude de cas, la peur des blessures s'avère bien moins prégnante que prévu, et les problèmes d'ordre matériel apparaissent comme un facteur secondaire, peut-être minoré par le fait que les étudiants interrogés aient encore peu affronté de difficultés organisationnelles. Installer un *tatami* fixe dans un établissement suppose de se soumettre à une législation relativement stricte (arrêté du 10 mai 1984) ; utiliser des structures municipales implique souvent un temps incompressible d'installation et de rangement qui réduit considérablement la part d'activité effectivement orientée vers l'apprentissage moteur (Squires *et al.*, 1983).

Si l'on se fie aux statistiques d'accident au CAPEPS, les activités de combat présentent un risque de blessure ordinaire par rapport à l'ensemble des disciplines pratiquées. Selon les examinateurs, les accidents en lutte proviennent pour beaucoup d'une condition physique inappropriée, et d'un échauffement insuffisant ou même absent. Des trois hypothèses avancées quant à la nature des réticences, seule celle relative à la peur de délivrer des contenus erronés apparaît ainsi comme incontournable, omniprésente, première. Se pose alors la question de la technicité reconnue aux activités de combat, et donc de la mesure de la densité en « acte[s] traditionnel[s] efficace[s] » (Mauss, 1950). En effet les formes de corps, les contrôles et les finales rapidement utiles à un débutant en lutte représentent un capital relativement important sur le plan mnémotique ; de même en va-t-il pour les projections et les immobilisations en judo, avec en sus la difficulté liée à une terminologie déroutante empruntée à la langue japonaise. D'ailleurs, selon le questionnaire, près d'un cycle sur deux observé en collège vise prioritairement l'acquisition de formes techniques. Quand des notions

plus abstraites apparaissent, elles masquent bien souvent aussi un apprentissage technique ; par exemple la mise en place d'une conduite sécuritaire nécessite l'appropriation de gestes réflexes comme celui de la chute brisée.

Enfin, le questionnaire cherchait également à remonter encore d'un cran dans l'origine des réticences, en demandant vis-à-vis de qui la peur de la blessure représentait un problème. Le sentiment de culpabilité ressenti pour l'élève touché se taille la part du lion (49%), suivi par la crainte des poursuites judiciaires (36%) ; les tracasseries dans la relation avec les parents ou avec l'administration représentent une faible part (inférieure à 10%). Le phénomène de retrait lié à l'augmentation des procès pour défaut de surveillance ou négligence professionnelle, repéré par les services ministériels depuis l'entrée en vigueur d'une note de service sur la sécurité des élèves (9 mars 1994), a conduit l'Etat à édicter une circulaire (13 juillet 2004) pour rappeler les droits de ses personnels.

Le désengagement de l'enseignant vis-à-vis d'activités perçues comme problématiques au profit de domaines mieux balisés, plus rassurants, touche d'autres secteurs de l'éducation physique mais aussi d'autres disciplines. Ainsi les entretiens menés auprès de différents chercheurs et formateurs en institut universitaire de formation des maîtres ou à l'université révèlent nombre de situations relativement alarmantes. En arts visuels le statut facultatif de la discipline dès le collège rend fondamentales les acquisitions prévues à l'école primaire. Or bien souvent les instituteurs et professeurs des écoles s'engagent à la légère dans le domaine, s'en remettent à des artistes ou à des assistants. Finalement les parents et les hiérarchies apparaissent parfois plus intéressés par des supports tels la course d'orientation ou la danse que les enseignants eux-mêmes. Les blocages d'ordre matériel, déjà avancés comme une cause mineure dans le questionnaire, représentent un simple prétexte pour les formateurs, la savate boxe française nécessite par exemple des investissements réduits et se pratique dans n'importe quel gymnase.

Dans les cinq domaines concernés, la difficulté d'intervenir frontalement face à des élèves bien cadrés par l'organisation spatiale (Foucault, 1975) apparaît comme un obstacle de taille. Le caractère subversif de l'art, la portée émancipatrice de la danse heurteraient des représentations construites sur la valeur cardinale de l'obéissance. Le phénomène est perçu comme d'autant plus inquiétant que les situations varient nettement d'une classe à l'autre, comme pour la pratique des langues étrangères, d'un établissement à l'autre comme pour les activités physiques de pleine nature.

Pour l'ensemble des chercheurs et des formateurs interrogés, l'investissement dans le domaine sur lequel ils s'expriment se caractérise par la nécessité d'une prise de risque. L'image d'un enseignant concepteur revient régulièrement pour stigmatiser un attachement excessif, une quasi-dépendance vis-à-vis de contenus construits par d'autres. Paroxystique en langues étrangères dans le premier degré, où le professeur manque à la fois de maîtrise sur le fond et sur la forme, le sentiment de malaise est décrit comme suffisamment perturbateur pour ancrer à long terme les postures de résignation. D'ailleurs, les trois formateurs interrogés en éducation physique et sportive avouent spontanément la difficulté devant laquelle les mettrait le devoir d'intervenir dans un champ mal connu : le spécialiste du combat appréhende un cycle en escalade, le spécialiste d'escalade se déclare peu enclin à programmer de la danse, le spécialiste de danse reconnaît de fortes réticences initiales vis-à-vis du combat.

Selon les activités les blocages se situent à différents niveaux, mais la peur de l'inconnu revient comme un *leitmotiv*. Il faudrait avec humilité, en langues, parvenir à persuader les élèves qu'on chemine en même temps qu'eux ; dépasser le besoin de tout contrôler à tout

moment qui dessert l'escalade, le besoin de dominer physiquement les débats qui joue sur la programmation de la boxe ; en finir pour promouvoir la danse avec la déférence vis-à-vis de gestes réputés « justes » qui en fait, sont « *juste des gestes* ». Tout cela passe par une implication, un investissement personnel qui honore bien souvent les enseignants de maternelle. Concernant la formation, les cours en didactique des langues dispensés dans le propre code visé représentent déjà un modèle prégnant à l'étranger ; l'objectif premier en arts visuels consiste à « *dédramatiser l'occupation de la feuille blanche* ».

La formation constitue d'ailleurs la piste en laquelle croient tous les chercheurs et formateurs interrogés, en parallèle avec la demande insistante des élèves et le plaisir qu'ils éprouvent. En effet, les enfants découvrent avec impatience et délectation les sonorités et le contexte exotique d'une langue étrangère ; ils s'épanouissent incontestablement dans une pratique de pleine nature loin de leur milieu ordinaire, ils ont envie de danser dès qu'ils entendent une musique attrayante, occupent naturellement leurs loisirs un crayon ou un feutre à la main. Ils raffolent des moments où on les autorise à se tirer sur les habits, à se rouler pêle-mêle sur un tapis. L'enseignant qui a franchi une seule fois le pas ne saurait, selon l'avis unanime des experts interrogés, priver ses élèves de la joie qu'ils ont éprouvée. Les laborieuses heures d'écriture et de lecture, les strictes séances d'athlétisme ou de natation, la difficile construction d'une pensée logique, ne prendraient sens et intérêt qu'en complément et en continuité avec les différentes activités ciblées dans les entretiens, intrinsèquement épanouissantes, motivantes.

Les conditions particulières dans lesquelles débute les enseignants rendent cependant souvent négatives les premières expériences. Ainsi la manipulation d'une langue étrangère apparaît comme difficile auprès d'un public allophone ; la conduite d'un cycle en escalade en zone d'éducation prioritaire demande une vigilance de tout instant. Curieusement, des enseignants relativement prompts à ignorer les injonctions ministérielles de programmer certaines activités, cultivent une certaine soumission à des normes sociales implicites, intériorisées. Une fois passé le cap de la correction grammaticale et orthographique qui bride l'imagination, des apprentissages langagiers réels se déclenchent. En danse comme en arts visuels l'intériorité s'exprime et se partage dès lors que se craquelle le carcan du conformisme. La nouveauté, l'originalité du support pour l'élève, constitue d'ailleurs une opportunité puisque peu de représentations sociales parasitent la progression, et chacun part sur un pied d'égalité.

Portés par l'enthousiasme des élèves, les enseignants ne pourront l'être que s'ils ont pris la première initiative, c'est à ce niveau que réside l'enjeu fondamental de la formation. Même en danse « où tout est à inventer » nécessite un bagage culturel et didactique minimal. Dans les activités physiques de pleine nature, grâce à des solutions clés en main, adaptées à leurs élèves au cours de stages dans les activités physiques de pleine nature, les professeurs osent s'engager une fois de retour face à leurs élèves. Or sur l'ensemble du territoire national, alors qu'aucun étudiant de STAPS ne pourrait obtenir une licence sans une connaissance approfondie des sports collectifs, la possibilité d'être bien formé en course d'orientation, en danse, en judo, en kayak, ou en lutte dépend de contingences locales. La diversité des configurations nourrit l'offre « à deux vitesses » révélée par le questionnaire quant aux sports de combat dans les collèges. Alors que les réticences manifestées vis-à-vis des activités et disciplines ciblées par les entretiens traduisent la présence de blocages psychologiques nécessitant un travail en profondeur, les quelques heures octroyées ici à l'escalade, ailleurs au judo cantonnent les formateurs à des actions ponctuelles, superficielles.

Malgré une grande diversité dans les méthodes d'approche, les résultats obtenus tant dans l'étude de cas initiale que dans le dépouillement des questionnaires et l'analyse des entretiens se caractérisent par leur grande convergence. En les rapprochant des cadres conceptuels mis en avant dans le deuxième chapitre, il apparaît que les *réticences à combattre* pour pouvoir envisager la meilleure diffusion en milieu scolaire d'un pan complet de notre culture sportive évoquent les *réticences à combattre* du judoka ou du lutteur débutants.

Les réticences à combattre

La plupart des enseignants apprécie le confort intellectuel que leur donne la certitude de maîtriser leur sujet, ce qui s'avère relativement rare avec les activités de combat. Conformément aux attentes de leurs élèves, ils s'interdisent tout droit à l'erreur. La difficulté d'enseigner une activité qu'ils n'ont pas eux-mêmes pratiquée leur paraît insurmontable. Malgré les injonctions ou encouragements institutionnels, ils refusent d'initier leurs élèves aux techniques de combat. Leurs réticences à enseigner les activités de combat, qui se déclinent en une réticence à chuter de son piédestal, une réticence à s'engager dans l'action, et une réticence à s'opposer, peuvent être considérées conceptuellement comme des réticences à combattre. Les documents d'application pour la classe de sixième (annexés à l'arrêté du 18 juin 1996) se penchent sur la conduite initiale du débutant, et décrivent une attitude « dictée par l'inquiétude qu'il manifeste et par la nécessité qu'il éprouve de préserver son équilibre et de se défendre ». Ils poursuivent ainsi : « son acceptation du combat se traduit par une transformation des comportements qui s'orientent vers l'attaque et la prise en compte des actions de l'adversaire ». La capacité à prendre des initiatives et à ajuster son projet en fonction des réactions d'autrui représentent certes les apanages naturels d'une démarche véritablement autonome, c'est-à-dire en quête d'efficacité dans un cadre accepté, reconnu et respecté.

L'attachement que marquent les professeurs des écoles ainsi que les professeurs d'éducation physique et sportive à leur liberté pédagogique se construit dès leurs études initiales, placées sous le signe de l'autonomie, en particulier dans la filière des sciences et techniques des activités physiques et sportives. Il se déploie aisément dans le cadre de l'éducation physique et sportive, une discipline caractérisée par la faiblesse des pressions extérieures, en particulier parentales. Le non respect des prescriptions officielles lèse les élèves dans certains cas, et remet en cause leur égalité face à l'évaluation certificative. La peur de la blessure et l'augmentation des procédures judiciaires contribuent à augmenter le phénomène d'évitement.

La perception par l'enseignant de son incompetence dans un domaine donné tient au statut qu'il se donne dans la relation pédagogique. Il répugne à prendre la « place du mort » (Houssaye, 1988) et à laisser les élèves piloter leur propre formation. S'il les estime capables de découvrir par eux-mêmes un certain nombre de principes, il considère que son intervention demeure indispensable, et que si elle diminue sur un plan quantitatif, elle doit augmenter d'un point de vue qualitatif. Cela rehausse encore son niveau d'exigence vis-à-vis de la matière à enseigner.

Le sentiment d'auto efficacité (Bandura, 1997) se développe dans la dynamique de l'expérience (Goffman, 1974), mais en amont de la décision d'enseigner les activités de combat, il apparaît très faible quel que soit le niveau des élèves et la précision des contenus à amener ; davantage de séquences sont ainsi conduites au cycle d'orientation qu'au cycle d'adaptation. Cependant, le développement parallèle de compétences générales demande une instrumentalisation du support thématique qui suppose également sa relative maîtrise.

P. Meirieu (2006) stigmatise quoi qu'il en soit la tentation qui guette tout éducateur de vouloir tout contrôler dans le façonnage d'un individu, et aboutit *in fine* à une dépendance du disciple vis-à-vis du maître (Paturet, 1997). La « face positive » (Brown et Levinson, 1987) qu'entend renvoyer l'enseignant correspond à une image de perfection irréaliste, et particulièrement décalée à l'école primaire où les élèves peuvent difficilement percevoir son défaut de connaissance.

L'initiative et la prise de risques, encouragées socialement, restent à la porte des classes, peut-être en souvenir de débuts trop difficiles (Huberman, 1989). Amenés par une formation moderne à se concevoir autrement qu'en simples répétiteurs, les enseignants subissent l'influence constante des représentations mobilisées par leurs élèves, et héritées de parents qui se réfèrent toujours au modèle traditionnel d'un maître omniscient qu'ils ont connu. L'humour avec lequel, dans l'étude de cas, la partenaire de recherche cache et à la fois communique son ignorance confirme la réalité de ce décalage. Chez un enseignant davantage interprète que compositeur, l'aveu d'une faiblesse sonne comme une « fausse note » (Goffman, 1959) par rapport à une partition sur laquelle tous les membres de la communauté éducative s'entendent. En sortant de cette chimère de toute puissance, les professeurs d'éducation physique et sportive, solidement préparés à l'exercice professionnel par une formation en alternance, sembleraient pour le moins quant à eux capables d'assumer honorablement une initiation au combat.

En revanche, la difficulté à observer les conduites des élèves et à adapter la leçon en conséquence peut réellement limiter la qualité de l'intervention chez les professeurs des écoles. Généralement transmis par la pratique personnelle (Jacques, 1996 ; Sewell, 1983), les savoirs d'action qui leur font défaut s'avèrent d'autant plus difficiles à acquérir que le bricolage et le tâtonnement, volontiers admis chez un novice, choquent de la part d'un professionnel considéré comme un expert (Glaser *et al.*, 1988). Pour donner ses chances à l'enseignant dans son symbolique combat face à une activité qu'il n'a encore jamais proposée aux élèves, il apparaît bien entendu indispensable de mieux équilibrer le rapport risque / sécurité (Barbot, 2006) en consolidant la formation didactique et théorique, tant durant ses études initiales que tout au long de sa carrière. Toutefois, il semble encore plus important de l'habituer à sacrifier occasionnellement son équilibre, de l'amener à comprendre qu'après une erreur, tout comme après une chute, on se relève souvent indemne et plus performant.

La réticence à se sentir ignorant s'accompagne dans une moindre mesure d'une réticence à « obéir bêtement ». En effet, la sous programmation des activités de combat en milieu scolaire procède de décisions prises par les enseignants. L'étendue qu'il attribuent à la notion de liberté pédagogique se rapproche davantage d'une aspiration à l'indépendance que d'une simple autonomie (Varela et Bourguine, 1992).

Les enseignants opposent une « face négative » (Brown et Levinson, 1967), une fin de non recevoir *a priori* à tout ce qui émane d'une autorité hiérarchique, réputée déconnectée de la réalité quotidienne, et donc inapte à la réglementer (Crozier, 1970). En témoigne la récente cabale de la communauté éducative contre la volonté de déterminer par voie législative la méthode nationale pour apprendre à lire. Même les flatteries et les promesses apparaissent comme sujettes à caution dans la mesure où elles impliquent une forme de dette (Mauss, 1950).

L'autonomie constitue une condition indispensable pour un acteur confronté à des environnements changeants et disparates, et paraît d'autant plus nécessaire à un enseignant lui-même chargé de développer l'autonomie de ses élèves. Les textes officiels d'éducation

physique et sportive insistent particulièrement sur cette finalité, qui peut devenir une question de vie ou de mort dans un environnement aquatique. Chantre de l'autonomie, C. Peyron-Bonjan (1994, p. 126) rappelle combien se révèle illusoire et démagogue le dressage de « singes savants » à l'aide de « méthodologies d'apprentissage séductrices et efficaces à court terme », alors que le monde actuel se caractérise par son caractère hautement imprévisible. Pour l'auteur, « le véritable processus de l'éducation se résumerait donc en une possibilité de construction de stratégie de l'inattendu : là serait le nerf de la lutte contre l'apathie. »

L'adaptation correspond également à une valeur cardinale pour les sports de combat, qui tient à la nature intrinsèquement ouverte de tout affrontement. Contrairement à l'idée reçue, la traduction littérale du terme japonais « judo » par « voie de la souplesse » n'évoque aucunement la qualité physique éponyme. L'amplitude articulaire représente un facteur de performance bien plus significatif dans les sports de percussion mobilisant les membres inférieurs, et de manière générale l'utilité des étirements est battue en brèche par les études les plus récentes. L'idée de non résistance évoque mieux le principe philosophique véhiculé par l'idéogramme *ju*. En misant sur une extrapolation à l'enseignement des principes biomécaniques à l'œuvre dans les sports de préhension, on pourrait conclure que la réticence, le refus, occasionnent une dépense inutile d'énergie. Contraints à accepter une configuration spatiale donnée (Gal-Petifaux, 2000), les professeurs se révèlent inventifs et conservent en la déplaçant simplement la marge de manœuvre dont ils disposent. En restant à un niveau relativement général, les textes officiels empiètent rarement sur une liberté pédagogique dont ils clament par ailleurs la nécessité.

Bien que les compétences générales développées par les activités de combat, y compris sur le plan moteur, puissent être abordées par l'entremise d'autres disciplines, la réalisation de deux cycles complets sur les quatre années de collège s'inscrit dans les mesures exécutoires de plusieurs arrêtés ministériels. Reconnu durant son parcours universitaire comme capable de prendre les décisions les plus opportunes, l'enseignant dispose d'une marge de manœuvre plus réduite durant son année de stage. Il ne saurait par exemple abandonner complètement sa classe à un éducateur sportif durant le temps scolaire comme se le permettent un certain nombre de professionnels plus anciens. Une telle attitude reviendrait en effet à nier les finalités de l'école, elle présenterait le risque de soumettre le parcours éducatif de l'élève à des logiques compétitives trop précoces, à des stratégies locales plus ou moins politiciennes. Aussi les inspections et les formateurs en éducation physique et sportive voient-ils d'un très mauvais œil le déni d'enseigner, alors que le vivier d'éducateurs sportifs, mieux utilisé, permettrait une initiation et une formation continue de qualité aux différentes disciplines.

Une fois passée l'année de stage, le professeur se retrouve en pratique seul avec ses élèves, et le caractère dissymétrique de la relation pédagogique (Meirieu et Guiraud, 1997) le conduit, de fait, à prendre les décisions qu'il entend. Si les parents lui renvoient de plus en plus une opinion quant aux méthodes choisies et aux thèmes abordés (Dubet, 1997), ils investissent prioritairement les matières dites fondamentales et n'accordent qu'une simple curiosité vis-à-vis de l'éducation physique.

Bien que souvent animé, dans sa quête de liberté, d'une légitime volonté d'optimiser les apprentissages, l'enseignant bafoue sans en prendre conscience l'égalité qu'une loi commune tend à garantir, il brise le pacte social (Rousseau, 1762) qu'elle symbolise. Pourtant les programmes naissent et évoluent dans des groupes de réflexion incluant des praticiens. Les lycéens, qui se jugent victimes de mépris (Dubet, 1991), abordent le baccalauréat sur un pied d'inégalité, les uns disposant d'un répertoire moteur équilibré et varié, les autres seulement à la hauteur dans quelques sports collectifs pratiqués à outrance. Dans le domaine, on assiste

véritablement à une éducation à deux vitesses, puisque certains collèges respectent les injonctions ministérielles à la lettre, tandis que d'autres s'en affranchissent totalement.

L'augmentation des démarches judiciaires à l'encontre des fonctionnaires aurait pu représenter une menace suffisante pour inciter les enseignants à coller aux textes institutionnels, et donc à respecter la nécessité de programmer les activités de combat. Curieusement, elle agit en sens inverse : toute situation présentant un risque de blessure est soigneusement évitée ; les activités physiques en font les frais, en particulier celles qui développent l'initiative, mais également les sorties scolaires, en net recul. Les enseignants s'enferment ainsi dans des pratiques répétitives et sclérosantes (Mialaret, 1998).

Finale­ment soumis à des pressions nombreuses par ailleurs, comme celle des parents quant à l'apprentissage de la lecture (Dubet, 1997), le professeur des écoles se réfugie peut-être dans l'éducation physique et sportive comme dans un havre, une niche où il se sent moins oppressé par la frénésie actuelle de l'innovation (Astolfi, 2003), un domaine où il goûte avec nostalgie les réminiscences d'une époque où se perpétuait sans état d'âmes une tradition pédagogique éprouvée.

L'esprit conciliant avec lequel l'enseignant aborde les élèves contraste en effet avec l'attitude de rébellion spontanée par laquelle il accueille les injonctions ministérielles. Dans l'étude de cas, aucun véritable conflit (Flavier, 2001) ne vient perturber les séances. Le socioconstructivisme, conception dominante de l'apprentissage sur le territoire national depuis bientôt deux décennies, repose sur la confiance dans le potentiel de l'élève, mais ne remet pas en cause l'utilité de l'opposition, en témoigne l'importance accordée au conflit sociocognitif (Doise et Mugny, 1981) et au concept de problème (Fabre, 2003). Cependant, par une réduction caricaturale, la doctrine dominante est parfois assimilée à un refus systématique de condamner, de critiquer, de pointer les éléments négatifs dans les attitudes ou les croyances des élèves. Or, l'Histoire universelle confirme la consubstantialité du combat et de la discipline. Garanties pour l'intégrité physique des élèves, l'ordre et le respect des consignes se révèlent plus difficiles à assurer sur un *tatami* avec des élèves en mouvement que dans une salle de classe conçue pour favoriser le calme et l'obéissance (Foucault, 1975).

L'idée d'opposition caractérise les sports de combat (Calmet, 2002) ; elle apparaît à l'état pur contrairement aux sports collectifs où elle se mélange avec la notion de coopération, elle s'exprime directement sur le corps de l'adversaire par l'usage de son propre corps, sans la médiation d'un engin comme dans les sports de raquette. La capacité à s'opposer s'acquiert par l'apprentissage, et représente une compétence générale construite entre la fougue destructrice et la timidité neutralisante.

La pratique du combat par les enseignants eux-mêmes pourrait constituer un moyen de mieux appréhender le rapport de force omniprésent (Perrenoud, 1996) dans la relation éducative, notamment face à des adolescents en quête de repères (Fize, 1994). Par suite de dérives laxistes, une récente circulaire a rappelé le devoir d'intervention qui incombe à tout adulte responsable de mineurs, dans le cas de maltraitances entre élèves par exemple. Savoir s'opposer aux élèves, véritable compétence professionnelle, revient à disposer de techniques pour orienter leur action qui s'échelonnent entre la fuite et le blâme. L'exercice de l'autorité n'est cependant pas totalement étrangère au sentiment de compétence, elle puise dans la confiance en ses propres vues la détermination pour les imposer à d'autres lorsque nécessaire.

La réticence à s'opposer masque en réalité une volonté de limiter au maximum les risques pour soi, même s'il faut reconnaître que peu d'éléments dans l'environnement de l'enseignant

le conduisent à s'interroger sur l'opportunité d'initier au combat. Les attitudes de clémence permettent certes à l'élève de grandir dans un environnement rassurant, mais certains apprentissages requièrent de la fermeté. Eviter les activités de combat, c'est aussi une manière de se voiler la face, de ne pas admettre une éventuelle difficulté à tenir sa classe.

Enfin, les sports de préhension tels que le judo et la lutte impliquent un contact prolongé avec un « autre », qui n'est pas forcément apprécié (Sartre, 1944). Il suppose un rapport au corps positif, mais rend palpable, tangible, au jeune combattant la présence de ses pairs, le rassure éventuellement s'il éprouve un sentiment de solitude. Le judo se fonde même sur l'idée de céder (de ne pas s'opposer) à la force de l'autre. Philosophiquement, la volonté de nuire, de vouloir prendre le dessus sur son adversaire (Calmet, 2002) débouche sur une progression commune.

Le concept de combat présente de nombreuses similitudes avec celui de problème, qui joue un rôle fondamental dans l'apprentissage (Fabre, 1999). En tentant l'aventure d'un nouveau champ d'intervention, l'enseignant ose s'exposer, il adopte l'attitude dynamique et volontariste d'un être en bonne santé (Canguilhem, 1966 ; Ulmann, 1967), il décide de se transformer par l'expérience plutôt que de la subir (Jorro, 1991).

L'habitude des situations délicates se traduit par une capacité à trancher fort importante dans l'urgence qui pèse sur l'action enseignante (Perrenoud, 1996). Les opportunités à saisir pour accroître la progression du groupe s'avèrent particulièrement fugaces, en particulier en éducation physique (Gal-Petifaux, 2000), et la difficulté des jeunes enfants à sortir de l'instant présent fait parfois perdre tout l'intérêt d'interventions différées. Sanctionnée par un concours, la performance intellectuelle des enseignants ne vaut qu'associée à une efficacité dans l'action, particulièrement utile dans les établissements difficiles (Metz, 1978). La pratique sportive offre la possibilité de développer ses capacités d'adaptation ; elle rend acceptables les deuils nécessaires à toute évolution. L'équilibre, au sens premier, traduit l'intervention incessante de muscles situés sur tous le corps ; l'équilibre mental n'est pas davantage statique et acquis pour toujours, il suppose des ajustements constants, la reconnaissance de l'adversité voire le souhait qu'elle existe.

La conduite d'un cycle en activités de combat, *a fortiori* par un professeur sans expérience particulière dans le domaine, traduit une qualité professionnelle mais aussi humaine, que la pratique du combat, par essence, tend justement à développer chez les élèves : la combativité.

Bibliographie sélective

Abernot, Y. (1993). *La Périmaîtrise*. Habilitation à diriger des recherches. Strasbourg : Université Louis Pasteur.

Auge, J., Lavie, F., Meuley, P. (2002). *Judo, de l'école aux associations*. Paris : Editions Revue Education Physique et Sport.

Damasio, A. (1994). *Descartes' error : Emotion, Reason and the human Brain*. New York : Avon Books.

Durand, M. (2001). *Chronomètre et survêtement : reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris : Editions Revue Education Physique et Sport.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual : Essays on Face-to-Face behavior*. New York : Doubleday, Garden City.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Jodelet, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concepts et théories. In Moscovici (S.). *Psychologie sociale*, pp. 357-378. Paris : Presses Universitaires de France.

Jorro, A. (1991). L'expérience formatrice : un concept en construction. In Courtois B. et Pineau G. (dir.). *La formation expérientielle des adultes*, pp. 191-199. Paris : La Documentation Française, Recherche en Formation Continue.

Mallet, J. (2003). *Ethique et Education. Défis pour un nouveau millénaire, à partir d'un entretien avec le Dalai Lama*. Aix-en-Provence : Oméga Formation Conseil.

Mauss, M. (1950). *Sociologie et anthropologie*. Paris : Presses Universitaires de France, Quadrige.

Meirieu, P. (2006). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Paturet, J.-B. (1997). *De magistro : le discours du maître en question*. Paris : Eres.

Peirce, C.S. (1978). *Ecrits sur le signe*. Rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Paris : Editions du Seuil, collection L'ordre philosophique.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence ; décider dans l'incertitude*. Paris : ESF.

Peyron-Bonjan, C. (2005). Penser l'éducation aujourd'hui. In A-M. Drouin-Hanz (dir.), *La philosophie saisie par l'éducation, tome 1: Rêver l'égalité, penser la culture*, actes du colloque des 18 et 19 décembre 2003, Dijon : Sceren.

Ramon, P. (2005). « Disabled athletes and their trainer tending to forget their initial goal when in action ». *Active Lifestyles : The impact of Education and Sport*, Congrès mondial de l'AIIESEP, 17-20 novembre. Lisbonne : Actes.

Ria, L. (2005). *Les émotions*. Paris : Editions Revue Education Physique et Sport, collection Pour l'Action.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skill in Physical Education*. Mayfield, California : Mayfield Publishing Company.

Terrisse, A. (2003). « Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives », *Science et motricité*, numéro 3, pp. 55-79.

Theureau, J. (1992/2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Deuxième édition remaniée. Toulouse : Octarès Editions.

Tochon, F.V. (1993). *L'Enseignant-Expert*. Paris : Editions Nathan.

Varela, F., Bourguin, P. (1992). *Toward a practice of autonomous systems*. Cambridge : Massachusetts Institute of Technology Press.