



Enseigner pour apprendre

Les qualités relationnelles pour enseigner

Contribution pour l'obtention du 7ème Dan
de Judo Jujitsu

Emmanuel Wirtz

12 et 13 Novembre 2022

France Judo - Avenue de la Porte de Chatillon - 75014 Paris

Illustration : tableau acrylique offert et réalisé par Cindy Fontana Artiste

<https://www.facebook.com/CindyFontanaArtiste>

A mes enfants,
et pour tous les pratiquants de judo.

Remerciements

Après plus de 5 décennies de pratique, d'enseignement, de formation, je peux regarder le chemin parcouru et donner du sens à ce que j'ai vécu. Lorsque j'ai débuté en 1967, je ne savais pas quel serait mon parcours.

Au fil du temps j'ai suivi mon désir d'apprendre. De nombreuses rencontres m'ont guidées sur cette voie. J'ai suivi le plaisir de ces rencontres comme des opportunités, elles m'ont indiqué la direction à suivre.

Je ne vais pas faire la liste de ces rencontres qui m'ont influencées, pour autant je suis rempli de gratitude pour tous ces messagers, ils m'ont servi de guide. Qu'ils en soient chaleureusement remerciés.

Sommaire

Remerciements	p.1
Préambule	p.5
Introduction	p.7

Première partie : Enseigner pour apprendre

I : Au commencement	p.9
II : La transmission	p.12
III : La formation des enseignants	p.18
IV : La pratique des kata	p.19
V : Les sources et les modèles d'apprentissage	p.26
VI : Enseigner : un parcours d'apprentissage	p.28

Deuxième partie :

Les qualités relationnelles pour enseigner	p.31
I : Les besoins et la motivation	p.34
II : Le point de vue des neurosciences affectives et sociales	p.38
III : Les attitudes relationnelles de l'enseignant	p.43
IV : L'éthique, la déontologie et la formation des enseignants	p.55
V : Conclusion	p.59
Bibliographie	p.60
Annexes	p.61

Préambule

Le temps est venu de présenter cette contribution auprès de mes pairs. J'ai choisi de produire cet écrit pour partager mon expérience en dehors du monde du judo, au service du judo.

Certaines personnes connaissent les domaines de compétences que j'ai partagé pendant des années en tant que judoka. L'essentiel de mon parcours tourne autour d'une pratique du judo évolutive au fil des années, comme compétiteur, enseignant, formateur et dans la dernière décennie, compétiteur *kata*.

J'ai toujours eu à cœur de transmettre avec enthousiasme et plaisir ce que j'ai appris. Je me suis développé en tant que personne par la pratique du judo en particulier et, par mes expériences personnelles et professionnelles en général. Curieux de nature j'ai souvent tissé des ponts entre mes expériences en dehors du judo et, la pratique et l'enseignement du judo.

J'ai appris le judo avec un enseignant qui m'a transmis ses acquis tant dans le judo que dans la pratique du *jujitsu*. Il me les a enseignés personnellement pendant l'intercours entre l'entraînement des petits où je l'assistais et le cours de mon groupe d'âge. Dans cet entre-deux cours, il pratiquait la culture physique pour lui-même et lorsqu'il avait terminé, il me montrait des techniques de *jujitsu* avec précaution, me demandant de ne jamais utiliser ces techniques dans la cour de récréation. Devenu enseignant, je me suis souvenu de ces acquis et j'ai retrouvé le goût de cette pratique.

Après trois années de Sport Etudes, je suis entré à l'université pour préparer une licence STAPS¹ puis plus tard, un DESS² d'entraînement et de management sportif. Entre temps j'ai pratiqué d'autres sports de combat et j'ai passé des brevets d'état d'éducateur sportif en lutte et sambo, en judo et *jujitsu*, en culture physique et culturisme.

Travaillant dans le monde du fitness à partir des années 1985, c'est le judo qui m'a permis de trouver mon premier emploi. Un grand centre de fitness venait d'ouvrir et cherchait un professeur de Culture Physique et de musculation. Après avoir observé le déroulement d'un cours collectif, je me suis senti capable d'en animer un, fort de mon expérience d'enseignant de judo. Cela ressemblait à l'échauffement de judo que je pratiquais.

J'ai quitté ce premier centre pour devenir associé dans un nouveau centre concurrent. J'ai eu dans ce nouvel espace la possibilité d'ouvrir un *dojo* dans

¹ Sciences et technique des activités physiques et sportives

² Diplôme d'études supérieures spécialisées, devenu aujourd'hui Master 2.

lequel je transmettais le judo aux enfants du quartier et à un public de pratiquants en loisir. C'est là que j'ai commencé à enseigner le *jujitsu* avec le judo.

Contacté par le Comité départemental, je me suis engagé progressivement dans les activités fédérales, comme formateur en *jujitsu* au niveau régional, puis national. J'ai commencé également à enseigner en formation initiale et continue, auprès des enseignants et des juges. J'ai collaboré à différents travaux de production de documents au format vidéo et écrit.

Quelques années plus tard, après avoir passé mes différents grades, une nouvelle pratique du judo a vu le jour avec l'organisation de compétitions de kata. Intéressé par la recherche et la compréhension de cette dimension de la pratique, je me suis engagé dans le circuit national, puis européen et j'ai participé avec succès à plusieurs championnats d'Europe et championnats du monde.

Fort de toutes ces expériences, j'ai croisé de nombreux judokas sur le tatami transmettant avec passion et enthousiasme une vision ouverte des différentes façons de pratiquer le judo en fonction des publics. Ma contribution technique et pédagogique a été optimum pendant toutes ces années.

Parallèlement à mes activités dans le judo, j'ai quitté le monde du fitness pour m'occuper de la préparation physique de jeunes athlètes en structure de haut niveau. Intéressé par des domaines nouveaux à explorer, je me suis tourné vers la préparation mentale du sportif en suivant une formation de quatre années en sophrologie. J'ai ouvert ensuite un cabinet de consultation pour accompagner les personnes en demande.

Afin de compléter mon offre d'accompagnement, je me suis ensuite formé pendant cinq ans à la Psychothérapie Centrée sur la Personne, telle que définies par le psychologue américain Carl Rogers. J'ai commencé à recevoir des personnes en souffrance et en demande d'aide psychologique. A la fin de ma formation, ayant obtenu la Certification Européenne à la Psychothérapie, je suis devenu formateur dans l'école où j'ai été formé. Plus tard, à la suite de difficultés économiques de l'école, j'ai pris la gérance afin de réorganiser la structure administrative et le cursus de formation.

J'ai arrêté après 10 ans la gérance de l'école, et aujourd'hui j'y suis encore comme formateur et je suis psychothérapeute en cabinet.

Ce que j'ai appris dans cette expérience professionnelle, évolutive sur plus de vingt années, m'a permis de fonder une vision nouvelle des relations interpersonnelles et surtout une vision plus humaine. Cette vision que j'enseigne dans la psychothérapie est une source d'inspiration en dehors de ce milieu.

*« L'expérience ce n'est pas ce qui nous arrive,
mais ce que nous faisons de ce qui nous arrive »*

Aldous Huxley

Introduction

Dans cette contribution je partage mon parcours, mon expérience du judo qui s'entrecroise avec mon expérience professionnelle. Pendant toutes ces années, j'ai choisi d'enseigner le judo par passion et esprit d'ouverture sur les différentes formes de pratiques. En parallèle je me suis intéressé à des pratiques professionnelles partant de mon intérêt initial pour la dimension éducative par le sport (dont le judo), puis pour le fitness, pour la préparation physique de compétiteurs, pour la préparation mentale, pour arriver à la psychothérapie.

Dans une première partie je vais décrire les grandes phases de mon apprentissage, il a suivi mes envies, mes rencontres, mon désir de transmettre et de partager ce que j'apprenais au fur et à mesure que je l'apprenais. Je pourrais dire aujourd'hui que la meilleure façon d'apprendre, c'est d'enseigner. Nous allons le voir dans les pages qui suivent.

Avec ce même esprit d'ouverture et de curiosité pour comprendre le monde, j'ai diversifié mes pratiques et mes fonctions professionnelles. Enrichi par la compréhension de l'importance des relations humaines, je vais aborder dans la deuxième partie le changement de paradigme qui s'opère sur la vision actuelle de la relation éducative en générale et sur celle de l'enseignant de judo avec ses élèves en particuliers.

L'étude et la compréhension des attitudes relationnelles dans l'enseignement du judo déboucheront sur des propositions pouvant servir en particulier dans la formation initiale ou continue des enseignants et donc dans la transmission des valeurs du judo.

Première partie

Enseigner pour apprendre

I - AU COMMENCEMENT

En 1967, j'étais alors âgé de 6 ans, j'ai commencé à pratiquer le judo à l'initiative de ma mère. Je n'y connaissais rien sur le plan de l'activité, ni de ses valeurs et de ses grades. C'est en pratiquant ensuite pendant des dizaines d'années que j'ai découvert le chemin (la voie : Do) qui m'a conduit vers ce que je ne connaissais pas encore. Ce n'était donc pas un but ou une destination à atteindre, mais bien un chemin à parcourir.

Ce chemin s'est dessiné au fur et à mesure qu'il a été parcouru. C'est en me retournant aujourd'hui sur ce parcours que je peux en prendre la mesure et en reconnaître la valeur. Il a pris de nombreuses formes éveillant sans cesse le désir d'apprendre et développer cette pratique. Il a servi aussi à développer et faire grandir la personne que j'étais, pour devenir la personne que je suis aujourd'hui.

Je ne dois pas être le seul à faire ce constat après tant d'années. Si l'on m'avait dit que le judo allait me porter jusqu'à ce jour, je ne l'aurais pas cru. Et si moi-même je ne le savais pas, personne d'autre ne pouvait le savoir à l'avance. Pour autant, malgré cette vision, de nombreuses personnes ont encore l'illusion de savoir à la place des autres plutôt que de reconnaître comme je le fais maintenant que je ne peux pas savoir à la place de l'autre. Ce que je sais aujourd'hui provient de mon expérience et ce que j'en ai fait, là où j'en étais. Ce que j'ai appris, je l'ai reçu de ce qui m'a été enseigné par la démonstration, par l'explication et surtout par l'exemple. Ce qu'il en reste c'est ce que j'en ai fait, comment je l'ai compris et intégré. C'est cela que j'appelle l'expérience.

Apprendre vient donc bien de notre propre expérience vécue des situations et non des situations elles-mêmes. Dans une même situation, chacun vit sa propre expérience. Les situations d'apprentissage nous sont proposées en judo par le professeur ou nous sont transmises par des pratiquants plus avancés. Et lorsque nous occupons par intermittence la fonction de la personne plus avancée, alors les situations et les opportunités d'apprendre nous sont offertes par ceux à qui nous enseignons.

Dans un cours de judo, l'élève a un seul professeur (a priori, et jusqu'à ce qu'il se rende compte que ce n'est pas vrai) alors que le professeur apprend de tous ses

élèves. C'est pourquoi j'ai compris très tôt dans ma pratique que l'enseignement était une voie d'apprentissage (ou d'apprenti sage ?). C'est un des facteurs qui est venu me nourrir tout au long des années, car en transmettant le peu que j'avais compris, je recevais en retour une expérience d'apprentissage sans limites. Cette vision vient m'éclairer sur un des sens cachés de l'entraide et de la prospérité mutuelle. Cela a aussi influencé ma façon de transmettre le judo, car je n'étais pas, en tant qu'enseignant, le seul détenteur d'un savoir. Les élèves entre eux pouvaient également remplir un rôle d'enseignant et c'est en partageant cette mission avec eux que j'ai pu devenir un enseignant en formation initiale ou continue pour d'autres enseignants.

Cela m'a libéré d'une obligation de résultat ou de performance en m'offrant en retour le plaisir de voir les élèves progresser. Je n'étais pas le responsable de leur réussite, juste le facilitateur de leurs apprentissages et la réussite était la leur.

• Le dojo

Le premier souvenir de mon entrée dans un dojo est un mélange d'odeurs. Ce dojo était l'ancien gymnase d'une école confessionnelle. Il avait deux entrées, l'une du côté de la rue et l'autre du côté de la cour de récréation de l'école (où j'ai d'ailleurs suivi tout l'enseignement primaire). Le gymnase se trouvait sous la chapelle et les deux escaliers venant de chaque entrée se rejoignaient en Y pour descendre jusqu'au tatami. Il fallait le contourner pour accéder aux vestiaires situés au fond du dojo.

Les odeurs qu'il me reste en mémoire sont un mélange de bois, de mazout et de sueur. L'odeur de la sciure venait du tatami, constitué d'un grand carré couvert d'une bâche verte en coton recouvrant de la toile de jute sur plusieurs épaisseurs, recouvrant à son tour de la sciure de bois. A cette découverte, j'ai mieux compris pourquoi la surface du tatami n'était pas régulièrement plane, et pourquoi il y avait parfois comme des affaissements aux endroits de passages et à d'autres où les judokas devaient chuter plus souvent.

L'odeur du mazout venait du poêle qui servait de chauffage l'hiver, avec son réservoir métallique et le jerrican à son côté, pour faire le plein.

Enfin, l'odeur de sueur était celle des hommes et des femmes (enfants et adultes) qui montaient sur le tatami pour pratiquer le judo. Ce mélange, je le retrouve encore parfois en entrant dans de vieux dojos.

A la première séance de judo, j'étais observateur, je suis resté assis sur un ancien strapontin de théâtre en bois qui servait à accueillir les visiteurs. J'ai regardé avec

attention ce qu'il se passait sur ce grand tapis où des enfants de mon âge venaient s'ébattre plus que se battre. J'étais intéressé car, dans ce lieu, il était possible de jouer à la bagarre sans se faire mal et sans se faire disputer parce qu'on se roulait par terre. Ce terrain de jeu offrait aux enfants un espace protégé pour pratiquer ce qui était réprimandé dans la cours de récréation ou à la maison entre frère et sœur.

Le professeur, Robert Bandequin, avec un physique athlétique, me paraissait déjà âgé. Il dirigeait les séquences de sa grosse et douce voix. Il était accompagné d'une de ses filles qui l'aidait à organiser les séquences, resserrait les ceintures et remontait les pantalons. Un rituel de salut à genou en ligne marquait le début et la fin du cours, et un autre salut debout ponctuait les séquences de jeux ou d'exercices réalisés par deux. Et entre les saluts, il y avait une multitude de situations où les enfants pouvaient s'amuser en faisant parfois du bruit avant de revenir au silence pour le salut.

J'ai tout de suite eu envie d'aller jouer avec les autres mais pour cela il me fallait la tenue adéquate. Cette espèce de pyjama blanc, comme un costume qui deviendrait plus tard un *judogi*, signe d'une appartenance qui neutralise les différences socio-culturelles et vestimentaires.

A cette époque le *judogi* n'était pas vendu en supermarché spécialisé. Avec ma mère nous sommes repartis de cette première visite au dojo avec un grand morceau de papier plié, un patron, qu'il fallait emmener chez une couturière avec du drap blanc pour coudre un *judogi* et une ceinture à la bonne taille. C'était la première et la dernière fois de ma vie que j'allais avoir un costume sur mesure.

La semaine suivante, j'étais inscrit, avec l'engagement pris auprès de ma mère de suivre les cours tout au long de l'année puisqu'elle avait payé d'avance la cotisation annuelle. Je participais à mon premier cours. Et, pendant que les autres révisaient des exercices déjà appris, je me suis retrouvé dans un coin du tapis avec la fille du professeur. Elle me faisait faire les exercices préalables à l'apprentissage de la chute. Je me souviens de ces minutes interminables passées sur de dos, la tête relevée, le menton sur la poitrine, où je devais frapper sur le tapis, les deux mains à plat, ensembles, et les laisser remonter pour qu'elles se rejoignent au-dessus de ma poitrine.

Ce qui m'a motivé à m'inscrire, était l'ambiance du cours, avec ses jeux, ces rituels séquençant les exercices, et le côté collectif d'une pratique individuelle.

Les bases de l'enseignement reposaient sur des jeux variés ainsi que sur des exercices et des situations qui revenaient de séances en séances.

L'apprentissage technique était basé sur la répétition des situations étudiées en statique et reproduites par les élèves.

II - LA TRANSMISSION

• Première expérience d'enseignement

Quelques années plus tard je suis passé avec mes camarades dans le cours des plus grands et lorsque j'étais ceinture verte, mon professeur m'a invité à venir l'assister pendant le cours des petits. J'y suis donc allé avec plaisir et je suis devenu l'un de ses assistants. C'était un honneur pour moi de saluer au début et à la fin des cours à côté du professeur. Je m'occupais des autres enfants, pour les rhabiller, les mettre en place pour se répartir sur toute la surface du tatami, les regarder travailler en suivant les consignes données. Cette expérience était d'une grande richesse car elle me faisait vivre le cours de judo avec un autre regard. J'en comprenais la structure et l'organisation avec une nouvelle vision.

Le professeur nous faisait pratiquer un exercice en fin de cours qu'il appelait le *randori* à 3. Tous les enfants étaient assis en tailleur et en ligne comme pour le salut. Un assistant venait chercher les enfants par groupe de trois et prenait un espace suffisant sur le tapis. Après avoir salué ensemble, un premier enfant venait saisir le *judogi* d'un autre et le faisait chuter sur une technique de son choix. Il allait ensuite chercher le deuxième partenaire pour exécuter la même consigne pendant que le premier se relevait. Après plusieurs projections, l'assistant faisait changer les rôles jusqu'à ce que chaque enfant ait réalisé l'exercice. Quand c'était terminé, ils saluaient ensemble avant de se rasseoir à leur place. Il n'y avait donc pas d'opposition dans cette pratique, juste l'apprentissage du partenariat entre celui qui projette et ceux qui chutent. Nous avions plaisir à pratiquer de la sorte car l'idée n'était pas de gagner, juste d'apprendre par la répétition, d'améliorer nos « prises » et nos chutes. Bien plus tard cet exercice a pris le nom de Nage Komi alors que le *randori* prenait la forme d'un combat d'entraînement, avec parfois des consignes à respecter.

Un autre exercice consistait à démontrer les techniques que nous indiquait l'assistant. La nomenclature était celle de Maître Kawashi, avec une terminologie en français, simple à retenir puisque organisée en série, commençant par 1, et par famille technique : bras, jambe, épaule, hanche et technique au sol : immobilisation, étranglement et clés bien plus tard. Après quelques années le nom des techniques a changé en passant du français au japonais apportant une note exotique au vocabulaire.

• **L'enseignement en club.**

J'ai commencé à enseigner en club lorsque j'étais étudiant en STAPS, en remplaçant un professeur pendant un mois. Puis j'ai pris la responsabilité de cours réguliers dans un club en périphérie de Dijon, avec un cours enfants (9 à 13 ans) et un cours adultes (+ 14ans), deux fois par semaine.

Avec l'expérience et les années j'ai fait évoluer ma façon d'enseigner et sans revenir en détail sur l'évolution de ma conception de l'apprentissage, je peux partager quelques réflexions après 35 ans d'enseignement.

Les 20 dernières années où j'ai enseigné, ma philosophie avait évolué vers davantage d'ouverture et de souplesse. J'avais trois cours par semaine avec un public d'adolescents et d'adultes. Deux cours étaient consacrés à une pratique technique, associant le judo et le *jujitsu*, incluant le *randori*. Un autre cours était consacré exclusivement à l'apprentissage et à la pratique du *randori* dans ses différentes formes : *ate mi waza* - *nage waza* et *ne waza*. Les cours techniques étaient ouverts à tous les pratiquants à partir de la ceinture blanche alors que le cours « combat » l'était à partir de la ceinture jaune ou orange selon la motivation des pratiquants.

- **Les cours techniques**

En début d'année, les nouveaux arrivants étaient intégrés et pris en charge par les anciens. Le cours commençait par une pratique d'éducatifs, organisés en collectif ou par deux avec un partenaire. L'approche était orientée principalement sur l'apprentissage de la chute, afin d'intégrer rapidement les débutants dans une pratique sécurisée.

Les élèves les plus gradés prenaient charge les débutants, ce qui leur permettait de transmettre leur savoir-faire. Dans ce travail, ils s'appliquaient à corriger les débutants bien sûr, mais ils apprenaient également à respecter le rythme de chacun(e) et à expliciter les consignes qu'ils donnaient en accord avec la démonstration qu'ils en faisaient.

En début d'année, le cours était plutôt encadré avec des séquences communes et des séquences différenciées selon les niveaux. De même pour la pratique des différentes formes de *randori* qui pouvaient être pratiquées tous ensemble ou par niveau.

Au fil de l'année, selon les motivations et les objectifs de chacun(e), les cours devenaient de plus en plus personnalisés, orientés vers le perfectionnement technique, l'apprentissage des formes imposées, la pratique des situations de *jujitsu*, de judo et la préparation des grades.

Dans cette forme de travail, en tant qu'enseignant je faisais essentiellement de la régulation laissant chacun développer les domaines qui lui plaisaient.

Afin que toutes formes de pratique soient abordées par tous les élèves, j'avais créé un carnet de grade qui fixait en fonction des niveaux, les savoir-faire minimaux présentés lors d'une démonstration devant des élèves plus gradés ou devant tout le groupe.

- Le cours combat

Dans ce cours seuls les pratiquants ayant une maîtrise suffisante de la chute pouvaient participer. Nous abordions toutes les formes de combat : à mi-distance sans saisie avec la pratique des *ate mi waza*, à distance avec saisies installées pour pratiquer les techniques de *nage waza* ainsi que le travail de *ne waza*. Nous pratiquions aussi les formes combinées respectant en alternance les formes de pratiques exclusivement judo (*tachi waza* et *ne waza*) et les formes *jujitsu* (*fighting system* ou *ne waza* « brésilien »). Ainsi les élèves pouvaient intégrer les différents règlements et passer d'une forme à l'autre avec une vision ouverte sur toutes les formes de pratique du judo et du *jujitsu*.

Cette façon d'enseigner correspond à ma vision de la pratique des principes du judo. Elle peut prendre la ou les formes que l'on veut bien lui donner en respectant les principes de sécurité définis par les différents règlements sportifs. Ainsi les élèves ont une vision transversale du judo et trouve dans la pratique des espaces d'expression dans lesquels ils se font plaisir avant tout. Cela permet de développer une ambiance de coopération où chacun peut déployer ses capacités en les partageant avec les autres. C'est un excellent moyen de valoriser les élèves dans les domaines dans lesquels ils sont le plus performants. Ils peuvent prendre en charge ensuite les autres élèves moins avancés en les aidant à parfaire leurs techniques. Et dans les domaines où ils sont moins à l'aise ou moins performants, ils sont davantage curieux et plus ouverts pour recevoir l'aide et les conseils de ceux qui seraient plus avancés.

- Pour illustrer mon propos

Patrick est âgé de 45 ans et Luc de 47ans. Patrick n'a jamais pratiqué le judo même s'il en rêve depuis longtemps. Luc a un fils, ceinture noire, qui pratique le judo depuis son enfance. Ils sont débutants tous les deux et ils viennent pour l'aspect self-défense du *jujitsu*. Ils découvrent une ambiance sécurisante et amicale dans laquelle ils peuvent s'amuser avec des jeunes, hommes ou femmes, sans risquer de se blesser, des moins jeunes comme eux, et même des plus âgés. Ils créent aussi de nouvelles relations avec des personnes de toutes les générations. Au fur et à mesure de leur apprentissage, ils prennent confiance en leur capacités, pratiquent la self-défense pour laquelle ils sont venus au club, et découvrent toutes les facettes de l'activité en pratiquant les différentes formes techniques et leurs différents mode d'application dans le *randori*. Ils apprennent et pratiquent les formes codifiées (20 attaques - kata) qu'ils répètent avec différents partenaires ou entre eux. Après un an, ils viennent trois fois par semaine, y compris au cours combat. Ils montent en grade en présentant à chaque fois leurs progrès et commencent à rêver d'aller jusqu'à la ceinture noire. Ils voient les autres progresser, ils participent à cette progression et reçoivent les conseils des plus gradés. En même temps ils commencent à en donner à ceux qui arrivent et sont moins avancés. Ils participent aux stages organisés par le Comité Départemental ou Régional, ainsi qu'aux animations. Comme les autres élèves ils présentent régulièrement leur pratique devant les autres participants, ils sont encouragés, soutenus et valorisés.

Cinq ans plus tard, à 50 et 52 ans, ils connaissent le programme pour présenter le premier dan en expression technique, ils obtiennent leur grade sans difficultés en même temps que d'autres élèves comme Sébastien (40 ans), Juliette (19 ans) et Anthony (31 ans).

- Les ingrédients de leur réussite

En tant qu'enseignant je transmets à mes élèves ce que j'aime dans le judo. Curieux et ouvert à toutes les formes de pratique, je communique avec enthousiasme ce que j'ai découvert tout au long des années.

J'offre un espace d'apprentissage où je crée rapidement un climat de collaboration entre les pratiquants. Je ne cherche pas à obtenir des résultats en compétition car je n'ai pas ce public dans le club. Je suis intéressé à voir grandir et se développer les personnes qui viennent et quel que soit leur potentiel, je me réjouis de les voir progresser tant sur le plan technique que sur le plan relationnel.

J'ai plaisir à découvrir les personnes et à les voir s'épanouir au club, tissant de nouvelles rencontres dans un climat de confiance et respect.

J'ai la conviction qu'au fond, les personnes qui viennent suivre mes cours, ont déjà une motivation personnelle. Elles savent pourquoi elles viennent même si elles ne savent pas ce qu'elles vont découvrir. En valorisant la dimension relationnelle de la pratique et en la favorisant par la mixité des pratiques et des pratiquants, chaque participant trouve sa place dans le collectif. Leurs motivations évoluent car je valorise leurs progrès, mettant en lumière leurs réussites et leur offrant un espace de liberté où elles peuvent choisir ce qui leur plaît le plus. En soutenant leurs motivations, je leur offre une reconnaissance qu'elles n'ont pas toujours dans leur environnement professionnel, familial et (ou) social. Je me suis rendu compte, de par mon propre fonctionnement, que ce qui est le plus motivant dans la vie c'est de faire ce que l'on aime, comme on l'aime, librement, c'est-à-dire sans le jugement (« *c'est bien* », « *ce n'est pas bien* ») dans le regard d'une autorité extérieure.

- Les passages de grade

Avec les débutants qui n'ont encore jamais passé de grade, je leur signifie mon appréciation de leur niveau car je les vois à chaque cours et je suis leur progression. Je leur communique le moment venu où ils ont atteint le niveau pour porter la ceinture supérieure. Pour pouvoir changer de ceinture, ils doivent simplement présenter un travail personnel avec les aspects techniques dans lesquels ils se sentent le plus compétent. Il n'y a pas d'échec possible car ce n'est pas une épreuve d'évaluation, mais une épreuve de validation ou de confirmation de leur niveau. Pour ma part, la validation c'est reconnaître la valeur, non pas en regard d'un programme, mais en tant que progression entre deux périodes d'apprentissage. Lorsqu'une personne arrive au club en tant que débutante, elle n'a aucun savoir-faire en judo. Après plusieurs mois de pratique, je l'ai vu acquérir des savoir-faire. Je ne vais donc pas l'interroger sur ce qu'elle est censée savoir faire, mais simplement lui demander de me présenter le meilleur de son travail selon sa propre appréciation. C'est à elle d'apprécier ses progrès, elle sait mieux que moi ce qu'elle sait le mieux faire, c'est ce qu'elle fait le mieux puisque c'est ce qu'elle aura le plus pratiquer avec plaisir. Ainsi son travail est valorisé et validé par le changement de grade. C'est une philosophie de l'évaluation qui n'est pas centrée sur les manques mais sur les acquis. Elle prend en compte l'auto-évaluation ou l'appréciation que la personne a elle-même de sa progression. « *L'évaluation par chacun de ce qu'il a appris est un des principaux moyens par*

*lesquels un apprentissage autodéterminé devient aussi un apprentissage responsable ».*³

La plupart des débutants ont du mal avec cette approche car ils sont souvent en attente d'un examen dans lequel je vais leur dire si leur pratique est conforme ou pas. Là, ils sont invités à reconnaître par eux-mêmes ce qu'ils savent faire correctement, à le montrer devant leurs pairs pour pouvoir changer de grade. Le grade est déjà validé avant la démonstration, et la condition pour changer de ceinture est la démonstration. Cette démarche favorise l'autonomisation et la liberté des pratiquants.

Pour les grades suivants, chaque niveau avait ses attendus avec des démonstrations codifiées et des démonstrations libres au choix du candidat. L'initiative du passage de grade venait des participants qui demandaient à présenter leur travail ou bien à mon initiative, leur rappelant les contenus à démontrer pour les exercices imposés.

J'organisais les passages de grades en fin de cours et pendant que des candidats présentaient leur travail, les autres élèves travaillaient librement. Ceux qui se préparaient également à présenter leur travail pouvaient se faire aider par un pratiquant plus avancé.

Je constituais un jury avec une ou deux personnes ayant la ceinture noire à mes côtés afin de faire un feed back à l'issue de la démonstration. Ce feed back ne pouvant pas invalider le travail présenté, il était un moment d'échange pour parler des qualités de la démonstration bien plus que des lacunes ou des aspects encore à développer.

Dans ma vision de l'apprentissage, les démonstrations finales sont l'aboutissement et la conséquence du travail des mois précédents. Elles ne représentent pas un objectif final à atteindre mais plutôt le résultat du travail déjà effectué tout au long du parcours. Dans un examen traditionnel, le candidat peut échouer car l'épreuve est discriminante d'une manière binaire : validée ou invalidée. Dans ma façon de voir, c'est déjà validé. La démonstration est vue comme un rituel de passage et non comme une épreuve à valider. Cela enlève la pression du jugement extérieur et de la réussite. C'est remplacé par la valorisation du parcours de l'élève. C'est à l'inverse de la vision dominante de l'évaluation dans notre culture de la performance qui juge un niveau d'exécution technique par rapport à un référentiel extérieur, occultant le plus souvent la valeur du parcours effectué.

³ Liberté pour apprendre - Carl Rogers - Dunod 1984

III - LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Au cours de ma vie de judoka, des rencontres m'ont permis de faire évoluer ma pratique en restant ouvert aux opportunités correspondant à mes aspirations du moment.

Suite à l'ouverture de mon premier club, dans lequel j'enseignais le judo *jujitsu*, le Comité départemental m'a contacté pour me proposer d'aller en stage pour remplacer le délégué départemental *jujitsu*. A mon retour j'ai été invité à entrer dans l'équipe régionale. Rapidement le correspondant régional m'a laissé la place afin d'organiser l'activité *jujitsu* au sein de la Ligue. J'allais en stage à Boulouris régulièrement.

Parallèlement, j'ai commencé à intervenir dans la formation initiale des futurs enseignants de judo de la Ligue. J'intervenais sur la pratique et la pédagogie du *jujitsu*, puis sur les *kata*, la pédagogie du judo et certains contenus techniques.

A la suite du départ du Cadre Technique, la Ligue n'ayant plus de responsable de formation, j'ai proposé au Président de créer une nouvelle maquette de formation, renouvelant et faisant évoluer l'ancienne maquette de l'Ecole des Cadres. Le projet a été validé par la Ligue, par l'Ecole Française dirigée par Didier Janicot et par la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports de Bourgogne. Je me suis occupé quelques années de la coordination de cette formation en collaborant avec des collègues enseignants de judo, jusqu'à l'arrivée d'un nouveau Cadre Technique qui a pris le relais. Je suis resté intervenant dans mes différents domaines de compétence.

En 1995, la Commission Nationale de *jujitsu* de la Fédération, managée par Eugène Domagata, m'a invité à participer à une journée de travail à la suite de laquelle j'ai été sollicité pour entrer dans cette commission et devenir formateur national.

J'ai commencé à intervenir sur de nombreux stages, en inter-régions et au niveau national, dans un premier temps sur les aspects *jujitsu*, puis sur la formation des juges des grades d'expression techniques. Je suis également intervenu comme juge au niveau national sur les passages de grades.

Au moment du développement de la pratique du *taïso*, j'ai collaboré à la production de documents vidéo sur le *taïso* et le *jujitsu* pour le compte de la Fédération, ainsi qu'à la rédaction du livre de la progression française de *jujitsu*. Mes interventions au niveau des stages ont suivi la même évolution, animant des séquences de *taïso* et des séquences sur la pédagogie de l'enseignement du judo/*jujitsu* pour un public adulte.

Dans le cadre d'une mission de collaboration internationale, je suis allé en stage pour le compte de la Fédération Luxembourgeoise de judo qui m'a ensuite régulièrement invité. La Fédération Belge m'a également invité et je suis intervenu une fois pour le compte de l'Union Européenne de judo, en Italie.

• **Apprendre par l'expérience**

La grande richesse de ces années d'expériences en tant que formateur m'a permis de partager ma créativité. Au-delà des contenus techniques à transmettre, j'ai partagé ma vision du judo, dans une forme ouverte et transversale. Si parfois certains enseignants ont une vision restreinte du judo, elle est souvent liée à leur propre expérience, limitée à la pratique du judo en compétition, et/ou limitée à l'enseignement reçu dans leur club.

Pour ma part, m'appuyant sur mon expérience d'enseignant de club, je l'ai partagé, offrant aux autres ma vision d'un judo ouvert sur les principes qui peuvent prendre de nombreuses formes. Intégrant à ma pratique mon expérience du fitness, j'ai pu créer des contenus de formation originaux, des progressions pédagogiques innovantes et souvent ludiques. Je n'ai jamais oublié ce qui était essentiel : me faire plaisir.

Dans une société où les médias ne nous parlent que de problèmes, le judo est un univers où l'on peut encore jouer, gardant ainsi le contact avec l'énergie de nos premiers apprentissages dans l'enfance. Le jeu est le moyen d'apprentissage de l'enfant car c'est à travers le jeu qu'il construit son rapport au monde et qu'il se développe. Comme le dit André Stern : « *Le jeu est pour l'enfant la manière la plus directe de se connecter à la vie de tous les jours, à lui-même et au monde. Le jeu libre est pour lui une nécessité, une prédisposition, un penchant, souvent un impératif. Il est un accomplissement profond.* »⁴

IV - LA PRATIQUE DES KATA

• **Un apprentissage tout au long du parcours**

Une des formes de pratique du judo est représentée par les *kata*. C'est une expression codifiée des différents principes. Tout au long du parcours du judoka, ils jalonnent l'apprentissage. Selon les clubs et les enseignants, ils sont, soit partie prenante de l'enseignement, soit ils ne sont transmis que pour satisfaire les attendus des passages de grade.

⁴ Auteur Conférencier Pédagogue <https://andrestern.com/fr/andre-stern/publications/ecrits/jouer.html>

Dans mon parcours, j'ai rapidement été initié au *kata* pour préparer mon premier dan. Dans la foulée de cet apprentissage, ayant obtenu rapidement les points marqués en compétition nécessaires pour l'obtention du 2ème dan, j'ai poursuivi l'étude du *nage no kata* afin de le présenter le moment venu. C'est aussi la motivation pour les grades qui m'a poussé à apprendre le *katame no kata* et à valider le troisième dan dès les points nécessaires acquis en compétition officielle et *shiai*.

Comme j'enseignais déjà depuis deux ou trois ans et que j'avais validé une licence STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives) avec quelques amis optionnaires en judo à l'université, nous nous sommes préparés pour passer le Brevet d'Etat d'éducateur sportif 1er Degré. Pour cela il fallait présenter *randori no kata* et *kime no kata* que j'ai appris pour l'occasion. Cet investissement m'a permis ensuite de présenter le 4ème Dan en apprenant le *go no sen no kata* au passage puis quelques années plus tard j'ai présenté l'examen pour le 5ème dan, en 1993.

Mobilisé et passionné par la pratique et l'enseignement, je me suis lancé dans la préparation du Brevet d'Etat 2ème degré que j'ai validé en 1996, en ayant appris au passage le *ju no kata*.

Pendant quelques années, pour parfaire ma pratique je m'entraînais tous les mardis matins au dojo régional avec les cadres techniques de la Ligue de Bourgogne et d'autres enseignants qui venaient parfois nous rejoindre. Avec Lionel Langlais nous avons étudié minutieusement le *ju no kata*, allant en stage à l'INSEP, suivre l'enseignement de Jacques Leberre. Nous en avons fait quelques démonstrations. Le moment étant venu pour Lionel de présenter son 6ème dan, j'ai donc appris le *koshiki no kata* avec lui et j'ai rempli le rôle d'*uke* lors de son examen.

Pendant ce temps j'enseignais à des enfants mais aussi à des adultes qui pratiquaient le judo pour le plaisir et pour obtenir la ceinture noire. J'ai donc enseigné les *kata* dans mon club, intégrant l'apprentissage au cours adulte comme une autre forme de pratique du judo. Mon premier élève ayant obtenu la ceinture noire (Christian R.) après 5 ou 6 ans de pratique avait 40 ans. D'autres plus jeunes ont suivi sans difficulté l'exemple montré par le premier.

J'ai ensuite créé un nouveau club, en centre-ville à Dijon et j'ai commencé à ouvrir mon enseignement à une nouvelle facette du judo, le *jujitsu*. Le club était intégré à un nouveau centre de fitness. L'offre de cours sportifs étant largement couverte sur Dijon, les cours « loisirs » et « *jujitsu* » inexistant, le public qui fréquentait le fitness, correspondait bien à cette nouvelle approche.

Je me souviens du premier cours, avec un seul élève. Il faisait au moins 110 kilos. J'ai fait un cours individuel avec lui pendant quelques séances avant que d'autres personnes viennent nous rejoindre. Certaines personnes ayant pratiqué le judo dans leur enfance ont profité de l'occasion pour remettre le *judogi* avec plaisir. La section adulte s'est développée rapidement avec des adolescents, des étudiants, des hommes et des femmes de tous âges.

Entre temps j'étais allé en stage pour actualiser mes connaissances en *jujitsu* et notamment apprendre le *goshin jitsu*.

Enfin, en 2012 lors d'un stage à Giaveno en Italie, la veille d'un tournoi de *kata*, nous sommes allés, avec Armelle Voindrot (6ème Dan) ma partenaire en compétition de *kata*, apprendre l'*isutsu no kata* avec Maître Shoji Sugiyama. (1933-2017 - 9ème Dan)

Au-delà de ce parcours d'apprentissage des *kata* qui s'étend sur plus de 35 ans j'ai pris plaisir à pratiquer avec, selon les périodes, des motivations variées au cours du temps : passages de grades personnel ou comme *uke* pour les autres, examens de brevets d'état, démonstrations dans les galas de clubs, enseignement en club ou en formation de cadres, puis plus tard en tournois et compétitions de *kata*.

• **La compétition internationale de *kata***

En 2008 a eu lieu pour la première fois une Coupe du Monde de *kata* sous l'égide de l'IJF à l'Institut National du judo à Paris. Auparavant il existait une association Canadienne organisant, depuis quelques années, des Masters Mondiaux en *kata* et, depuis 2004, l'UEJ organisant les Championnats d'Europe auxquels participaient quelques couples français, sans grand résultat.

En 2009 la FFJDA organise une première sélection nationale pour constituer une équipe de France pour les premiers Championnats du Monde. Nous décidions avec Armelle qui venait de présenter son 5ème Dan de participer en *ju no kata* et en *kime no kata*. Cette première expérience nous a donné envie de poursuivre et nous nous sommes entraînés pour présenter ces deux *kata* au tournoi de Tours en 2011. Fort de cette expérience nous avons été qualifiés en *ju no kata* pour nos premiers Championnats d'Europe où nous nous classerons quatrième.

A cette époque nous nous entraînions seuls pour parfaire notre pratique à partir de vidéos. En effet, les *kata* démontrés en compétition respectaient la forme internationale impulsée par le Kodokan. Hors depuis deux décennies, le judo français avait élaboré sa propre version, demandée pour les passages de grades.

Il nous fallait donc trouver les différences pour pouvoir obtenir le plus de points en compétition.

En 2010, nous nous sommes donc investis dans l'apprentissage de la forme internationale en allant dans un stage organisé par l'UEJ, avec les experts du Kodokan en Italie. Nous avons participé à de nombreux tournois en France, Belgique et Italie. Nous sommes allés aux Championnats d'Europe où nous avons remporté nos premières médailles en 2012. Nous avons participé au stage FFJDA de Boulouris avec les experts du Kodokan puis nous avons été qualifiés pour nos premiers Championnats du Monde où nous terminons troisième, derrière les Japonaises (championnes du monde) et les Italiennes (déjà médaillées mondiales). Nous obtenons ainsi la première médaille Française en Championnat du Monde *kata*.

Jusqu'en 2019, nous poursuivrons notre formation en allant par deux fois en Croatie pour nous perfectionner avec M. Piero Comino, Expert *kata* pour l'IJF, en suivant trois stages IJF avec les experts Japonais, et nous organiserons avec nos collègues de l'équipe de France *kata*, un stage d'une semaine au Kodokan en 2017.

Nous terminerons notre parcours sportif par les Championnats du Monde en Corée en 2019 en ayant récolté onze médailles européennes et quatre médailles de bronze au niveau mondial (2012 - 2016 - 2017 et 2018).

• **L'entraînement en *kata***

Notre expérience du *kata* en compétition nous permet aujourd'hui de dégager de cette pratique des éléments de compréhension et d'apprentissage. La recherche de l'excellence dans cette pratique nous a permis de redécouvrir et d'approfondir les spécificités du *ju no kata*. Cette exploration nous aura également permis, plus généralement, de mieux comprendre les principes essentiels des autres *kata* et d'une façon encore plus globale, les principes essentiels du judo de Kano et du *jujitsu* dont il est issu.

Comme toute pratique sportive le *kata* nécessite un entraînement régulier. Celui-ci demande une préparation physique spécifique ainsi qu'une préparation technique. La dimension mentale est présente également de manière transversale, elle met en oeuvre des qualités psycho-affectives qui se travaillent en lien avec la respiration. Ces différents aspects ne sont pas séparés les uns des autres, ils interagissent les uns avec les autres pour constituer un tout indissociable.

- La préparation physique :

Pour le *ju no kata* que nous présentions en compétition, la préparation physique était orientée vers deux aspects complémentaires. Le premier en renforçant les qualités physiques spécifiques à cette pratique et le second en travaillant les dimensions complémentaires.

Sur le plan spécifique nous avons surtout travaillé le renforcement musculaire en pratiquant beaucoup d'exercices de gainage. En effet, le *ju no kata* sollicite la musculature des plans profonds tant pour *uke* que pour *tori*. Les techniques de portés sont nombreuses et demandent une grande stabilité pour être maintenues avec, pour *tori* le poids de *uke* et pour *uke* son propre poids à stabiliser dans une montée progressive et continue, puis une descente pour revenir debout en équilibre. Ce *kata* nécessite également un gainage important au niveau des fessiers et des abdominaux afin de maintenir une stabilité qui protège les muscles du dos dans certains mouvements d'extension.

D'autre part, ce *kata* demande également une grande flexibilité notamment au niveau des épaules et des hanches en sollicitant particulièrement les ischio-jambiers dans un effort de contraction excentrique lors des portés.

Pour la partie non spécifique de la préparation physique, nous avons travaillé les aspects cardio-vasculaires afin d'entretenir nos qualités foncières.

- La préparation technique

Hormis la connaissance de l'enchaînement technique il existe de nombreux axes de perfectionnement dont nous allons parler maintenant. Nous allons les décrire séparément pour en dégager les points essentiels alors même qu'ils sont interdépendants lors de la pratique.

Le *kata* commence et se termine par un cérémonial pris en compte dans la notation. *uke* et *tori* montent sur le côté de la surface de tapis. Ils saluent ensemble, gardant les talons joints, avant de s'avancer vers le milieu en gardant une distance de 8 ou 10 mètres selon la surface prévue. Ils saluent face à face avant d'entrer sur la surface, avancent ensuite à une distance de 6 mètres. Ils se tournent vers *joseki* qu'ils saluent, puis face à face à nouveau, ils se saluent, ouvrent le *kata* en avançant le pied gauche puis le droit pour être en position *shizen hontai*, les pieds écartés à la largeur du bassin. Ils suivront le cheminement inverse lors de la fermeture du *kata* à la fin de son exécution.

Ce travail demande une grande concentration pour être à la bonne distance, mais surtout dans le même rythme d'exécution pour *uke* et *tori*, avec des postures ajustées dans le port de la tête et l'angle d'inclinaison du buste lors du salut.

Tout au long de l'exécution du *kata*, chaque technique nécessite un placement juste où le corps est en équilibre lors des déplacements, des attaques et des ripostes. Le travail des distances associé aux déplacements ainsi que le ciblage des attaques (*tsuki dashi*, *ago uchi* ...) demande une précision qui favorisera la fluidité de l'exécution.

L'exécution d'un *kata* n'est pas une chorégraphie. Chaque action de *uke* qui initie la mise en mouvement, offre à *tori* l'opportunité de mettre en œuvre les principes du judo.

Tori se défend contre les attaques de *uke* utilisant les différents principes du judo et du *jujitsu* : l'esquive, la parade, le dégagement des saisies, l'installation de saisie pour agir, la mise en déséquilibre, le contrôle et/ou la projection.

Au fur et à mesure du déroulement du *kata*, les différentes combinaisons d'actions et de réactions se complexifient. Contrairement aux autres *kata* dans lesquels *uke* est projeté ou contrôlé à la suite de son attaque, le *ju no kata* offre un panel d'actions de défense et de contre-attaque de *tori* sur lesquelles *uke* se défend en contre-attaquant à son tour, reprenant l'initiative de l'attaque qui est finalement maîtrisée par *tori*. Dans sa réalisation, la mise en valeur de ces interactions demande aux deux judokas une sincérité d'exécution. Chacun à leur tour, *uke* et *tori* agissent et interagissent l'un sur l'autre dans une succession de mise en tension puis de relâchement. Ce qui donne extérieurement la vision d'une exécution synchronisée, alors que de l'intérieur *uke* et *tori* alternent des mises en tensions avec des relâchements. C'est comme une respiration dans le mouvement.

L'exécution du *ju no kata* prend en compte les conditions de sa création dans sa finalité. Ce *kata* a été créé pour pouvoir s'entraîner aux principes du judo en dehors du *dojo*. C'est pourquoi dans ces conditions, il n'y pas de saisies du *judogi*, elles sont réalisées directement sur les segments du corps utilisant ainsi les principes mécaniques du *jujitsu*. Aussi, comme le *ju no kata* peut se pratiquer sans tatami, *tori* place son corps pour contrôler le déséquilibre de *uke* jusqu'à son point de rupture tout en gardant la maîtrise du corps de *uke* pour éviter la chute. Cela demande une grande maîtrise dans l'équilibre des forces entre *uke* et *tori*, des postures stables et ancrées ainsi qu'un contrôle parfait des différents mouvements, en particulier dans l'exécution des techniques de projection.

- La préparation mentale

Le *ju no kata* demande de grandes qualités mentales pour son exécution. Au-delà des circonstances de sa démonstration en compétition devant un jury et du résultat à atteindre, *tori* et *uke* forment un duo inséparable. Ils portent la même responsabilité dans ce qui se passe, avec des fonctions et des rôles différenciés. Au final c'est le binôme qui est évalué et chacun exécute sa partition pour une œuvre commune.

La qualité principale est la présence. Passée la phase d'apprentissage et de mémorisation des enchainements techniques, ce n'est plus le mental qui contrôle ce qui se déroule. Il est juste en veille ou en observation. Il est donc relâché dans son activité et laisse les corps s'exprimer. Cette posture intérieure d'observation ne fait plus appel à la pensée. Elle repose d'avantage sur la sensation. Si le débutant fait encore beaucoup appel à la pensée pour suivre le déroulement de ce qu'il fait, le pratiquant avancé fait appel à un autre niveau de mémoire situé dans le corps. Trop de pensées sont nuisibles au bon déroulement, il est donc nécessaire d'en avoir la maîtrise. C'est comme dans le combat en judo où les pratiquants n'ont pas le temps de réfléchir à ce qui se passe, ils le sentent. Le corps est suffisamment entraîné pour qu'il trouve la réponse la plus adaptée à la situation. Dans le *kata* ça semble plus facile puisque l'exercice est pré-arrangé, *uke* et *tori* jouent chacun leur partition. Pour autant l'anticipation des actions est un piège à éviter car en compétition elle est pénalisée. Une activité mentale trop prégnante est préjudiciable à une bonne exécution de l'exercice.

La pratique régulière et le perfectionnement du *kata* deviennent source d'apprentissage et de connaissance. L'on pourrait penser que c'est la répétition des techniques qui apportent cette connaissance. C'est vrai sur le plan de la forme, alors que sur un autre plan, c'est un peu différent. En effet ce que nous appelons répétition fait appel au souvenir que nous avons déjà exécuté le *kata* au préalable. Or lorsque nous pratiquons intensément, chaque technique dans une démonstration, est une première fois. C'est plutôt un renouvellement de l'exercice plus qu'une répétition. A chaque fois, nous faisons pour la première fois le *kata*. Chaque technique est exécutée pour la première fois à l'instant où elle est réalisée. Lorsque qu'elle est terminée, nous sommes dans un nouvel instant qui permet d'exécuter une nouvelle technique. C'est très intéressant de pratiquer dans cet état d'esprit qui donne à sentir le déroulement du *kata* autrement. La pratique se fait pour le moment présent et non pour plus tard. Chaque geste est pleinement perçu pour la sensation qu'il offre maintenant, chaque instant est un nouvel instant.

IV - LES SOURCES ET LES MODÈLES D'APPRENTISSAGE

Dans la première partie de mon parcours de judoka, j'ai suivi comme tous les enfants, un modèle de transmission qui venait de la démonstration technique de l'enseignant et des mises en situations qu'il proposait. C'est le modèle dominant de transmission dans le monde du judo, il se perpétue de génération en génération.

Deux théories de l'apprentissage explicitent cette démarche :

- le cognitivisme : l'enseignant organise et structure les données à apprendre. Il démontre et explique les techniques en suivant une progression pré-établie. L'élève reproduit ce qu'il a vu et compris.
- le constructivisme : l'enseignant met l'élève en situation où il aura des « problèmes à résoudre ». Les différents exercices comme *kakari geiko*, *yaku soku geiko* ou *randori*, offrent un espace d'apprentissage par la résolution de problème, où c'est l'élève qui construit et organise ses savoir-faire techniques par sa propre action.

• Celui qui enseigne apprend de lui même

A partir d'un certain niveau de compréhension et d'intégration du judo l'enseignant démontre à ses élèves les formes qu'il a apprises, comprises et intégrées. Il enseigne des situations d'études par la démonstration, observé par les élèves qui vont ensuite les mettre en œuvre. Lors de sa démonstration, il est en même temps l'acteur et l'observateur de ce qui se passe en lui, présent aux sensations de ce qu'il est en train de démontrer. Il ajuste sa démonstration à partir de l'observation de ses ressentis, et démontre plusieurs fois jusqu'à ce qu'il soit satisfait de ce qu'il a démontré.

Pendant la démonstration, il peut parfois donner des indications sur ce qu'il est en train de réaliser, ajustant, en plus de ses ressentis, la parole explicative à l'action technique. C'est dans cette boucle rétroactive de démonstration/observation qu'il enseigne, et c'est dans cette même boucle qu'il apprend, c'est à dire qu'il affine sa compréhension, il la met en mots. Il peut recommencer sa démonstration si elle ne correspond pas à son exigence, jusqu'à ce que l'ajustement entre le ressenti et l'explicitation soit satisfaisant.

A d'autres moments, l'enseignant au cours de sa démonstration perçoit une modification du comportement de *uke* qui modifie sa perception, en même temps le changement perçu lui offre une opportunité de faire évoluer la séquence qu'il

démontre. En utilisant ce changement imprévu, il peut s'en saisir pour démontrer une nouvelle réponse qu'il n'avait pas encore démontrée. En enseignant ainsi, il saisit l'opportunité d'apprendre à partir d'une situation qu'il ne connaissait pas encore, enrichissant ainsi de nouvelles réponses les situations d'études qu'il propose.

• **Celui qui enseigne apprend des autres**

Une autre dimension de l'enseignant pour apprendre se trouve dans l'observation de ce qui est exécuté par les apprenants. Lorsque les élèves étudient et réalisent les séquences techniques proposées, l'enseignant les observe et apporte par sa vision, des régulations à différents niveaux. Les difficultés rencontrées par les élèves lui permettent de trouver des ajustements dans son discours ou dans la démonstration qu'il a faite. Il apprend ainsi à partir, non plus de son auto-observation, mais à partir de l'observation extérieure de ses élèves. Il découvre ainsi des solutions nouvelles à des situations apportées par les apprenants.

C'est une deuxième dimension de son propre apprentissage dans une boucle rétroactive venant des élèves qui lui enseignent à leur tour.

Dans mon expérience, je me suis souvent appuyé sur la conscience de ces deux boucles rétroactives, pour affiner ma manière d'enseigner quel que soit le public. Depuis l'élève débutant en club, jusqu'aux enseignants haut-gradés en formation, je me suis nourris de ce que chacun m'a enseigné, apprenant ainsi à différents niveaux. Cette démarche est pour moi en accord parfait avec les principes mêmes du judo :

- **ju no ri** : le principe de l'adaptabilité (ouverture et souplesse) à ce qui est présent dans l'acte d'enseigner, à partir de soi et à partir des autres.
- **seiryoku zenyo** : meilleur usage de l'énergie en utilisant ce qui se passe au niveau de la dynamique du groupe pour transmettre l'enseignement.
- **jita kyoei** : entraide et prospérité mutuelle par le partage et l'enrichissement technique, « *Une fois commencé, il va de soi qu'une personne trouvera la bonté dans l'harmonie et la coopération en réalisant que ses efforts augmenteront la prospérité de tous.* »⁵

⁵ <https://www.ijf.org/history/judo-culture>

V - ENSEIGNER : UN PARCOURS D'APPRENTISSAGE

Après avoir exposé quelques grandes périodes de mon parcours de judoka, je voudrais terminer cette première partie en exposant quelques réflexions sur l'apprentissage autour de deux axes :

- le premier concerne ce qui nous met en mouvement pour avoir envie d'apprendre, il concerne la motivation. Je développerai cet aspect de manière plus approfondie dans la deuxième partie de cette contribution.
- le second décrit les étapes du développement des compétences que nous allons expliciter maintenant.

Le modèle que je présente a été utilisé chez « *Gordon Training International* »⁶ par Noel Burch dans les années 1970. Il appelait ce modèle : « les quatre étapes pour apprendre toute nouvelle compétence ».

En psychologie, le modèle d'apprentissage de la « compétence consciente » se rapporte aux états psychologiques impliqués dans le processus de progression de l'incompétence à la compétence.

Nous avons de nombreuses compétences, dont certaines n'ont aucun lien entre elles. A un moment donné, nous pouvons observer que chaque compétence se situe généralement à l'une des étapes.

- Les quatre étapes :

- La première étape c'est le fait d'être non-conscient de la non-compétence.

Pour la personne il y a aucune raison de démarrer un nouvel apprentissage si elle pense que cela ne va rien lui apporter. Elle ne sait pas qu'elle ne sait pas. Tant que l'on n'a pas envie d'apprendre quelque chose de nouveau, on ne s'intéresse pas à l'apprendre. Avant de faire du judo, le pratiquant ne sait pas qu'il ne sait pas en faire.

- La deuxième étape, c'est le fait d'être conscient de l'non-compétence.

La personne sait qu'elle ne sait pas. Elle réalise qu'elle va devoir apprendre pour arriver à son objectif. Quand le pratiquant s'intéresse au judo, parce qu'un copain pratique ou qu'il en a vu à la télévision, il se rend compte qu'il ne sait pas en faire.

⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Four_stages_of_competence

- La troisième étape est le fait d'être conscient de la compétence :

En apprenant, les capacités ont augmenté. La personne a conscience de la valeur de ses compétences. Le pratiquant de judo se rend compte qu'il connaît le judo parce qu'il pratique régulièrement et qu'il voit sa progression par le changement de grade.

- La quatrième étape c'est le fait d'être non-conscient de la compétence :

La personne exerce son nouvel apprentissage. La pratique est largement supérieure à la théorie, à tel point qu'elle ne rend plus forcément compte de son niveau de pratique. En judo, c'est lorsqu'à l'entraînement le pratiquant ne se pose plus de questions, notamment pendant le *randori*.

La personne peut être en mesure de commencer à enseigner à d'autres. Par exemple, lorsqu'un pratiquant de judo plus avancé commence à montrer aux autres pratiquants comment exécuter une technique.

Il existe une cinquième étape, qui s'appelle la maîtrise, qui n'appartient pas au modèle initial. C'est lorsque le niveau de compétence devient supérieur à celui des autres. C'est le cas de l'enseignant qui a un niveau de compétence supérieur à celui de ses élèves. Le savoir et l'expérience acquis permettent de comprendre le principe d'action, et de l'expliquer, de le transmettre à d'autres. Et lorsque nous apprenons par plaisir et par passion, nous pouvons devenir expert dans un domaine.

Lorsque je regarde le déroulé de mon parcours, j'observe qu'il s'est déployé en fonction de différentes périodes et en lien avec les lieux géographiques où j'ai pratiqué. Je peux résumer ainsi les grandes étapes :

- l'apprentissage en club (Vitry le François)
- l'entraînement en sport-étude et la pratique de la compétition (Orléans)
- l'enseignement en club du judo (Chevigny St Sauveur)
- l'enseignement en club du judo *jujitsu* taïso (Dijon)
- la formation des pratiquants en *jujitsu* (Cote d'or et Bourgogne)
- la formation des futurs enseignants et des enseignants en *jujitsu* et kata (Bourgogne)
- la formation des enseignants en *jujitsu* puis *taïso*, puis pédagogie (France)
- l'entraînement et la compétition *kata* (France - Croatie - Italie - Japon...)

- la formation des pratiquants et des enseignants en *kata*

A chaque étape j'ai ajouté à mes compétences une forme supplémentaire de la pratique du judo qui m'intéressait (motivation intrinsèque) venant nourrir mon envie d'apprendre et de transmettre. Ce processus d'apprentissage fonctionne par cycle et j'ai compris depuis longtemps ce fonctionnement chez moi, comme un moteur pour apprendre en enseignant, dans le judo en particulier mais aussi dans d'autres domaines professionnels qui ont tracé le chemin que j'ai suivi.

• En conclusion

Dans cette première partie de la contribution, j'ai tenté de retracer les grandes lignes de mon parcours de judoka, relatant quelques expériences significatives de mon évolution. Les deux pôles de mon apprentissage se sont organisés autour de deux formes distinctes :

- la première forme qui a commencé dès le premier jour, est la pratique personnelle. Par goût et par plaisir j'ai appris les bases du judo (*nage waza* et *ne waza*). Puis je me suis intéressé aux différentes formes de *jujitsu* : art martial, expression technique, self-défense et combat (fighting et *ne waza* dit Brésilien). Puis j'ai approfondi ma pratique des *kata*.
- la seconde forme est l'enseignement et la transmission. Au fil des années d'enseignement j'ai beaucoup appris grâce aux élèves à qui j'ai enseigné qu'ils soient débutants, enseignants ou déjà hauts gradés.

Dans la seconde partie de cette contribution, je vais aborder des questions autour des qualités relationnelles de l'enseignant avec ses élèves. Ces qualités sont peu souvent explicitées alors qu'elles constituent le fondement même de la réussite de l'apprentissage.

Comme je l'ai mentionné dans le préambule, je me suis formé à l'Approche Centrée sur la Personne selon Carl Rogers et j'enseigne cette approche. Dans l'exposé qui suit, je vais faire de nombreuses références à sa théorie issue de la psychothérapie, et je partage sa vision lorsqu'il dit : « *J'ai depuis longtemps acquis la conviction profonde que les relations thérapeutiques ne sont qu'une forme des relations interpersonnelles, en général, et que les mêmes lois régissent toutes les relations de ce genre* »⁷

⁷ Le développement de la personne C.Rogers 1961/2005, Ed Dunod

Deuxième partie

Les qualités relationnelles pour enseigner

« L'élève est au centre des apprentissages. L'enseignant est un « facilitateur ». Il ne suffit pas de maîtriser les savoirs et la didactique, l'enseignant est une personne et ce qu'il est compte plus que ce qu'il fait. »⁸ Carl Rogers

« Les enfants sont éduqués par ce qu'est l'adulte et non par son discours. » Carl Jung

Chacun a appris dans son parcours de vie à être en relation avec les autres. C'est par l'expérience que nous avons intégré des comportements en fonction d'un certain nombre de codes sociaux et moraux. Pour autant, dans certaines situations les enseignants rencontrent des situations qui les mettent en difficulté.

Comme dans toute activité humaine, le judo et son enseignement reposent sur un ensemble d'interaction entre différentes personnes occupant différentes fonctions : élève, enseignant, formateur, juge...

La formation des enseignants s'appuie sur la croyance implicite que le fonctionnement des relations est acquis comme un savoir être en relation qui n'a pas besoin d'être explicité, ce qui justifie son absence dans les contenus de formation initiale et continue.

• Enseigner : une relation de personne à personne

Nos activités humaines, dans les différentes sphères de l'existence, sont constituées essentiellement d'interactions qui mettent en situation au moins deux personnes. Cette dimension existe aussi dans l'enseignement du judo puisque le professeur est constamment en interaction avec ces élèves, collectivement ou individuellement.

⁸ Liberté pour apprendre - Carl Rogers - Dunod

Dans le champ social ou professionnel, nous nous intéressons de plus en plus à des modèles de communication pour faciliter les différentes interactions et échanges les uns avec les autres. Pour ma part, je m'intéresse particulièrement à cette communication, non pas comme une technique à améliorer mais plutôt comme une conséquence de notre manière d'être en relation. Cela relève donc davantage de la connaissance de soi-même plus que d'une méthode pour bien communiquer.

L'expérience de la relation commence dans le milieu familial puis scolaire avant de se développer dans d'autres espaces relationnels comme les activités de loisirs, culturelles, religieuses ou politiques... Chacun construit son modèle de communication à partir de l'expérience de ce qu'il vit avec les autres dans ces différents champs, reproduisant des modalités qui satisfont son propre développement ou en changeant celles qui ne lui conviennent pas. L'apprentissage se fait donc par l'expérience avec la plupart du temps, en complément, des règles morales définies qui tentent d'encadrer les comportements acceptés et acceptables socialement. Cependant, dans cette construction de ce que je vais appeler un « savoir être en relation » chacun choisit de suivre plus ou moins ces règles édictées ou de les éluder. D'autre part chacun s'approprie les comportements qu'il a observés auprès de personnes critères qui vont lui servir de modèle. Cette façon empirique d'apprendre à être en relation aura des conséquences sur la façon dont nous allons communiquer les uns avec les autres.

En ce qui concerne en particulier l'enseignant de judo, comme dans beaucoup d'autres domaines d'enseignement ou de formation, il est formé à un certain niveau de connaissance et de maîtrise de sa discipline. Fort de cette connaissance largement évaluée lors de sa formation, à quel moment va-t-il être questionné sur sa manière d'être en relation avec ses élèves ? C'est l'espace de l'apprentissage de la pédagogie qui va lui donner des modalités d'intervention afin de transmettre son savoir et animer des groupes. Il apprend donc à être en relation dans sa fonction d'enseignant avec des personnes qui font fonction d'élève. Mais qu'en est-il de son savoir être en relation de personne à personne ? A quel moment est-il éclairé sur cette dimension qui va être présente à chaque instant dans son activité d'enseignement ?

De mon point de vue, la façon dont sont formés les enseignants repose sur un paradoxe. L'essentiel de leur activité se passe en relation avec les autres (les élèves) et on leur demande d'être des spécialistes d'une discipline. Il existe donc deux compétences très différentes qui sont nécessaires pour devenir enseignant et je me demande **quelle place dans la formation est faite à la dimension relationnelle dans l'acte d'enseigner.**

• Quelles en sont les conséquences ?

Pour essayer de répondre à cette question je vais faire appel aux souvenirs du lecteur. Lorsque vous étiez enfant et que vous avez débuté en judo, qu'est ce qui fait que vous avez apprécié votre professeur de judo ? Sa compétence technique ou sa compétence relationnelle ? Et dans d'autres disciplines, par exemple à l'école : quels souvenirs avez-vous de vos enseignants ? Vous souvenez-vous de ce qu'ils vous ont appris en terme de contenu de formation, savoir ou savoir-faire ? Ou vous souvenez-vous de leur manière d'être en relation qui vous faisait dire « *je l'aime bien* » ou « *je ne l'aime pas* » ?

En répondant à ces simples questions, les réponses vont être variées mais inmanquablement nous avons tous le souvenir de la manière dont nos enseignants étaient en relation avec nous, ou avec les autres. Nous sommes tous capables d'identifier leurs comportements relationnels et surtout nous gardons le souvenir des effets qu'ils ont produits sur nous.

Un chercheur Australien John Hattie⁹, docteur en sciences de l'éducation a mené des recherches sur les facteurs de réussite scolaire à partir de nombreuses études. Dans sa liste, les deux premiers facteurs d'influence de réussite sont : les feed-back de l'enseignant et la relation de confiance de l'enseignant avec l'élève.

Afin d'éclairer cette réflexion je vais expliciter un certain nombre d'éléments à prendre en compte pour comprendre les enjeux de la relation dans l'enseignement du judo. Nous commencerons par les besoins de l'enfant puisque c'est à partir de ses besoins qu'il va se développer. Nous verrons ensuite comment fonctionne la motivation qui pousse l'élève à se développer et à donner du sens à sa pratique du judo.

Les neurosciences sociales et affectives viendront apporter leur éclairage sur les effets des attitudes relationnelles de l'adulte avec des enfants en général, et de l'enseignant avec ses élèves en particulier. Enfin nous aborderons la question même des attitudes relationnelles qui favorisent le développement du cerveau, la croissance psychologique et comportementale de l'enfant.

Enfin nous terminerons cette contribution en abordant quelques pistes réflexives sur la déontologie de l'enseignant de judo et sa formation aux attitudes relationnelles.

⁹ <https://visible-learning.org/fr/john-hattie-classement-facteurs-reussite-apprentissage/>

I - LES BESOINS ET LA MOTIVATION

A l'origine des théories de la motivation, Abraham Harold Maslow,¹⁰ (1908-1970), psychologue américain, est considéré comme un des fondateurs de l'approche humaniste. Il a théorisé et hiérarchisé les besoins de l'homme, à la recherche de l'accomplissement de soi. Plus tard cette hiérarchie a été représentée sous la forme d'une pyramide. Elle est utilisée dans de nombreux domaines, en particulier dans celui de l'éducation afin de comprendre quels sont les besoins fondamentaux des enfants, dès le plus jeune âge. Différents auteurs ont apporté leurs contributions pour adapter cette pyramide à différents domaines, elle peut aussi être très utile pour les enseignants afin de mieux comprendre le comportement de leurs élèves.

Lorsqu'un enfant manifeste un comportement qui semble sortir du cadre de l'activité pratiquée, très souvent il manifeste un besoin non satisfait. En comprenant mieux les besoins des enfants, l'enseignant pourra apporter une réponse plus ajustée et plus consciente face à ce comportement. De ce point de vue, toute expression émotionnelle (colère, tristesse...) exprime un besoin à satisfaire.

Dans notre éducation relationnelle, nous avons souvent appris par l'exemple à répondre au comportement de l'autre plutôt qu'à comprendre et accueillir l'émotion manifestant un besoin non satisfait.

• La structure de la pyramide de Maslow

Elle se divise en cinq parties hiérarchisées. Selon le principe de cette pyramide, nous devons avoir satisfait les premiers besoins, ceux du bas de la pyramide, avant de pouvoir satisfaire ceux du haut.

Ainsi, tant que les besoins physiologiques et les besoins de sécurité ne sont pas satisfaits, les besoins d'estime ne pourront pas être satisfaits. Dans un cours de judo, cela implique d'être attentif aux comportements des enfants qui peuvent venir avec des besoins non satisfaits, auquel cas ils ne seront pas complètement disponibles pour pratiquer et ils le manifesteront par leur comportement.

1. Les besoins physiologiques

Ils constituent la base de la pyramide. Ils représentent les besoins primaires tels que : manger, boire, dormir, être en bonne santé (pas de douleur physique), être propre...

¹⁰ https://fr.wikipedia.org/wiki/Abraham_Maslow

L'enfant n'étant pas toujours capable d'exprimer son besoin il est important de comprendre son comportement pour comprendre son besoin.

Pour l'enseignant de judo, il pourra être attentif à différents aspects : l'enfant a-t-il eu à manger, à boire, est-il reposé, est-il propre ?

2. Les besoins de sécurité

Trois niveaux les composent : la sécurité physique, la sécurité psychique et la sécurité émotionnelle et affective.

Pour l'enseignant il pourra observer dans le comportement de l'élève s'il se sent en sécurité dans les trois domaines : physique (a-t-il peur de certains élèves, ou de l'enseignant ?), affectif et psychologique.

3. Les besoins d'appartenance

Les besoins d'appartenance s'articulent autour du besoin d'affection, d'amour et de socialisation.

L'élève a besoin de se sentir appartenir au groupe dans lequel il est, de se sentir accepté par ceux qui l'entourent.

L'enseignant sera vigilant à la relation des élèves entre eux, à leur manière de communiquer entre eux, mais également à l'attention qu'il porte lui-même à chacun et sa manière de communiquer avec chacun de ses élèves.

4. Les besoins d'estime

Les besoins d'estime font référence aux besoins de considération, d'accomplissement personnel et de confiance en soi.

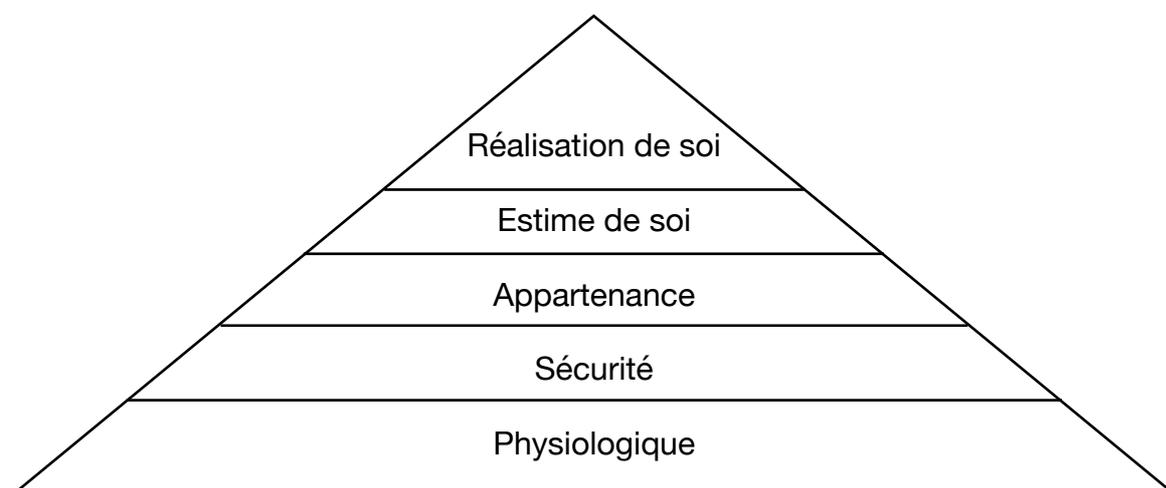
La considération reçue de l'enseignant permettra à l'enfant d'avoir de la considération pour lui-même (estime de soi) et pour ce qu'il réalise et accomplit par lui-même (autonomie et confiance en soi).

5. Les besoins d'accomplissement

Ils constituent le sommet de la pyramide. Ils ne peuvent être envisagés que si les quatre besoins précédents sont satisfaits.

Ils concernent la réalisation de soi. Il s'agit de découvrir et d'exploiter son plein potentiel.

Ce pour quoi l'élève est doué et de manière plus large, dans le cadre de son évolution dans la pratique du judo, cela consistera à l'aider à découvrir les domaines dans lesquels il pourra pleinement s'épanouir : la compétition, l'arbitrage, les kata ...



La pyramide de Maslow

• La motivation

Parmi les nombreuses théories contemporaines de la motivation, celle d'Edward Deci et Richard Ryan, la théorie de l'auto-détermination, dans la lignée de la théorie de Maslow.

Elle pose les postulats suivants :

- **Le besoin de croissance détermine le comportement.** Les personnes sont activement orientées vers la croissance. La maîtrise de nouvelles situations ou d'expériences est essentielle pour se développer.
- **La motivation autonome est plus importante que la motivation externe.** Les personnes peuvent être motivées à agir par des récompenses externes telles que la reconnaissance, l'argent... (motivation extrinsèque). La théorie de l'auto-détermination s'intéresse aux sources internes de motivation répondant au besoin d'acquérir de nouvelles connaissances ou compétences ainsi qu'au besoin d'indépendance (motivation intrinsèque).

Elle vient définir les trois besoins psychologiques fondamentaux à satisfaire pour développer la motivation intrinsèque. Elle considère que le niveau d'investissement et de persévérance dans l'action est d'autant plus élevé que l'on se rapproche de la motivation intrinsèque.

1. Le besoin d'autonomie, qui peut se définir comme le besoin d'être à l'origine de son action, de faire une action que l'on a choisie ou dont on se sent responsable.
2. Le besoin de compétences, qui est le besoin d'interagir efficacement avec son environnement, relever des défis, exprimer et développer ses capacités.
3. Le besoin de relations sociales et de lien social : il est lié à la sensation de se sentir connecté aux autres, d'appartenir à un groupe, d'avoir des relations satisfaisantes, de recevoir et d'exprimer de la considération et de l'attention.

Dans l'apprentissage du judo, la satisfaction des trois besoins fondamentaux peuvent se traduire par :

- La possibilité de faire des choix dans sa pratique et son investissement : par exemple pour les plus jeunes : de choisir ses partenaires de jeu et de pratique, de choisir de participer à des compétitions, de pratiquer les kata, de participer à des stages, de passer ses grades, de faire de l'arbitrage. Cela donne un sentiment de contrôle dans le déroulé de l'apprentissage.
- Le sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire sa perception des chances d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés ou, mieux, que l'on s'est fixé.
- La graduation de l'apprentissage en cours : les passages de grades viennent ponctuer la progression du judoka.
- La qualité de la relation avec l'enseignant.
- La qualité de la dynamique du groupe avec les autres judokas et le climat de confiance pendant les cours ou les regroupements.

II - L'APPORT DES NEUROSCIENCES

En France, Catherine Gueguen¹¹, pédiatre, et auteur de nombreux essais sur l'éducation et les neurosciences a fait une synthèse de différentes études pour apporter un nouvel éclairage sur le développement du cerveau de l'enfant.

Au XXème siècle les neurosciences s'intéressent depuis 1970 au fonctionnement du cerveau sur le plan moteur, intellectuel et sensoriel. Une nouvelle branche d'étude commence au XXIème siècle. Se développent les neurosciences affectives et sociales. Elles découvrent que le cerveau est aussi dévolu aux émotions et aux relations. Elles apportent une nouvelle compréhension sur le fonctionnement du cerveau de l'être humain, ainsi qu'un changement de regard sur les humains en général et sur le développement de l'enfant en particulier.

Partout dans le monde, dans toutes les cultures, l'éducation est basée sur la domination de l'enfant par l'adulte. L'adulte pense souvent, de son point de vue, agir pour le bien de l'enfant, ce qui n'est pas toujours le cas. Il reproduit les comportements qu'ils lui ont servis de modèle.

Ce modèle éducatif existe depuis des siècles. Dans cet ancien paradigme, les adultes pensent que c'est en jugeant l'enfant, « *tu n'es pas gentil* », en l'humiliant ou en le tapant, que l'enfant va se comporter conformément à leurs attentes. Ce modèle laisse des traces chez l'enfant devenu adulte, au niveau de l'estime de soi. Les neurosciences nous proposent aujourd'hui de faire autrement, mais elles ne vont pas faire changer le modèle en claquant des doigts. Elles nous invitent à une nouvelle compréhension et à un changement de nos attitudes relationnelles. Elles considèrent aujourd'hui que l'ancien modèle favorise les violences éducatives ordinaires, interdites par la loi française depuis le 10 juillet 2019 alors que la Suède les a interdites depuis 1979.

• Les violences éducatives ordinaires

Ce sont les paroles et/ou les actes venant de l'enseignant, qui sont ressentis par l'élève comme violents. Face aux mots ou aux comportements de l'enseignant, l'élève va ressentir de la peur en fonction de son expérience de ces mêmes comportements dans son environnement éducatif. Un élève habitué à se faire réprimander, insulter, ou même frapper, ne ressentira pas la violence de la même manière qu'un autre élève moins exposé dans son environnement.

Les violences éducatives ordinaires constituent un modèle d'éducation de l'enfant basé sur des humiliations verbales ou physiques. Sur le plan verbal il

¹¹ <https://apprendreaeduquer.fr/catherine-gueguen-pediatre-bienveillance-fondamentale/>

existe aujourd'hui une définition de ce qu'est la maltraitance émotionnelle. C'est ce qui va humilier l'enfant, lui mettre beaucoup de pression, comme les punitions, les exclusions... Chaque fois qu'une personne dit à un enfant, « *ce n'est pas bien ce que tu fais, tu es méchant* »... il est jugé en tant que personne, les neurosciences nous disent que ça ne favorise pas la maturation de son cerveau.

• **Le développement du cerveau**

Les premières années de la vie, le cerveau de l'enfant est immature et vulnérable.

- L'amygdale cérébrale qui est le centre de la peur est parfaitement mature dès la naissance. Elle sert à prévenir du danger pour nous protéger. C'est par elle que passent les émotions éprouvées dans notre environnement en général, et dans les relations sociales en particulier.

- L'hippocampe va jouer un rôle important dans la mémoire et les apprentissages.

- C'est dans le cortex orbito-frontal, qui se construit jusqu'à la fin de l'adolescence, que vont se développer les capacités de régulation des comportements émotionnels et sociaux. C'est dans cette partie du cerveau que se développe l'empathie, la compréhension des émotions d'autrui, la régulation des comportements éthiques et l'éprouvé de la compassion.

Chez l'enfant, les violences éducatives ordinaires répétées auront des conséquences visibles sur son cerveau, comme la diminution de l'activité de l'hippocampe et l'hyperactivité de l'amygdale (Martin Teicher 2012) ou le sous-développement du cortex orbito-frontal droit, des cortex pariétaux, du cervelet et du cortex occipital.

Sur le plan du comportement cela entraînera une instabilité émotionnelle ou des addictions diverses, des troubles de la personnalité, de l'agressivité, la perte de l'estime de soi, de la timidité, du repli...

Si l'enfant se développe dans un cadre relationnel sécurisant il développera de la confiance en soi. Son cortex orbito-frontal se développera et il éprouvera du plaisir à créer et à apprendre (Allan Shore 2003). Il deviendra capable d'agir par lui-même et de créer des relations sociales et affectives de confiance.

Pour pouvoir accueillir les émotions, nous devons avoir un cortex orbito-frontal développé, ce qui n'est pas le cas chez les enfants en bas âge. Ils ne savent pas et ne peuvent pas faire face à leurs émotions.

C'est la façon d'être en relation, de l'adulte avec l'enfant qui va favoriser la maturation de son cerveau. Plus l'adulte offre de la compréhension empathique à l'enfant, plus le cerveau va se développer. Ce qui va demander beaucoup de temps et surtout beaucoup de patience à l'adulte car cette maturation va prendre

des années. En dessous de 5 ans, le cerveau archaïque et émotionnel domine l'enfant. Le cerveau rationnel ne commence à maturer qu'entre 5 et 7 ans en fonction de l'attitude relationnelle des adultes. C'est à cet âge que l'enfant va devenir un peu plus raisonnable, qu'il fera face davantage à ses émotions.

A 4 ans l'enfant lorsqu'il est saturé de stimulations, il explose et son cerveau se bloque. Il ne fait pas un caprice comme on l'a souvent pensé, il ne cherche pas à faire marcher l'adulte, il n'est pas un tyran ou un manipulateur comme on peut le penser. C'est l'impatience de l'adulte, sa colère, son incapacité personnelle à faire face à ses propres émotions qui lui fait penser que l'enfant le fait exprès. La difficulté pour l'adulte, c'est de se connaître lui-même suffisamment pour accueillir son propre vécu, d'avoir suffisamment de patience pour accueillir le vécu de l'enfant avec son cerveau immature.

Au XXème siècle, le modèle éducatif ne permettait pas l'expression des émotions. L'adulte disait à l'enfant : « *cesse de pleurer* », « *arrête de faire des colères* » « *arrête d'avoir peur* »... Lorsque l'adulte est en colère, triste ou qu'il a peur, ce qu'il éprouve n'est pas agréable, il se sent mal à l'aise. Or nos émotions sont des signaux, surtout lorsqu'elles sont désagréables, elles nous indiquent un inconfort ou une souffrance. Pour un enfant ces souffrances sont éprouvées de manière décuplée par rapport à celles éprouvées par un l'adulte.

Lorsqu'un adulte éprouve une émotion désagréable, son cortex pré-frontal lui permet de prendre du recul, d'analyser la situation, de trouver des solutions pour faire face à l'émotion. L'enfant, lui, n'a pas ce cortex pré-frontal mature. Il est envahi par cette colère, il ne peut pas prendre du recul. L'enfant est submergé par son émotion et l'adulte se retrouve en difficulté pour accueillir l'enfant et le comprendre.

Pour faire face à ces situations, l'adulte peut commencer à travailler sur ses propres émotions, afin de les reconnaître et de les comprendre. En développant l'acceptation de soi et de l'empathie pour soi, l'adulte sortira du jugement sur lui-même et de la culpabilité qui va avec. Comme le dit Carl Rogers : « *Mon aptitude à former des relations favorables à l'épanouissement d'autrui dans une relation, dépend de mon propre épanouissement.* » C'est un nouveau modèle qui est proposé et qui demande à l'adulte un travail de connaissance sur lui-même.

Tout ce que nous éprouvons, et en particulier l'empathie, a une traduction biologique. C'est elle qui favorise la production d'ocytocine par l'hypothalamus, molécule qui a « *le rôle connu chez les êtres humains, notamment en ce qui*

concerne la confiance, l'empathie, la générosité et la sexualité »¹² . Le stress génère le ralentissement de la production d'ocytocine qui aura comme conséquence la baisse de l'empathie. A l'inverse plus l'on reçoit d'empathie, plus l'on va développer notre propre empathie et produire de l'ocytocine qui est accompagnée de la production d'autres molécules dans l'organisme comme la sérotonine, hormone du calme et de la stabilité de l'humeur ; la dopamine, hormone de la motivation, du plaisir de vivre et de la créativité ; les endorphines qui procurent une sensation de bien-être.

• **Les formes et les conséquences des violences éducatives ordinaires**

Les violences verbales sont les plus courantes lorsque l'enseignant en a marre (colère) du comportement récurrent d'un élève, qu'il est fatigué et qu'il se sent impuissant à faire changer le comportement de l'élève.

Quelle que soit la forme que prend la violence verbale, elle a une incidence sur la dimension psychologique de la personne qui la reçoit. Elle est le plus souvent jugeante et agressive (intention de blesser) à l'égard de l'élève, pour masquer l'agacement, la colère ou l'impuissance de l'enseignant. Voici quelques catégories avec des exemples fictifs.

- Prédications négatives : « *si tu ne travailles pas plus, tu n'auras jamais ta ceinture noire cette année* ».
- Jugements de valeur de la personne : « *tu n'écoutes jamais rien, tu es vraiment trop nul (mauvais, con, idiot...)* ».
- Moquerie, ironie : « *t'es pas manchot, tu peux tenir le kim à deux mains* »
- Critiques acerbes : « *c'est pas possible de faire un kata aussi pourri.* »
- Stigmatisation : « *t'es vraiment un âne on fera jamais de toi un cheval de course* »
- Prise à témoin d'une autre personne ou du groupe : « *Oui, tu ne comprends pas, je le sais ! Tout le monde le sait !* »
- Insultes : « *t'es vraiment trop con quand tu t'y mets* ».
- Menaces : « *si tu continues comme ça je ne m'occupe plus de toi* ».
- Comparaison : « *même une ceinture jaune chute mieux que toi* »

¹² <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ocytocine>

- Marques d'impatience : « *dépêche-toi on va pas y passer la nuit* »

Toutes ces modalités verbales sont fondées sur la croyance implicite qu'en humiliant l'élève, il va changer de comportement. En réalité, les paroles blessantes ou humiliantes en disent davantage sur la personne qui les prononce que sur la personne à qui elles sont destinées. Malgré l'inefficacité de ces remarques, elles sont encore fortement utilisées dans notre modèle éducatif.

Elles apportent le plus souvent un faux sentiment de pouvoir pour l'enseignant, elles provoquent bien une réaction chez l'élève qui va, soit se refermer pour se protéger, soit se soumettre parce qu'il se sent blessé ou bien qu'il a peur.

Voici une liste non exhaustive de sentiments qui peuvent être éprouvés par l'élève, venant renforcer chez lui des stratégies pour survivre malgré la souffrance :

- injustice ; humiliation ; impuissance ; peur ; manque de respect ; dévalorisation ; honte ; tristesse ; jugement ; culpabilité...

Les conséquences du jugement de l'adulte et les formes de punition employées (exclusion, brimade, violence physique...) généreront de la souffrance psychologique chez l'enfant. Par exemple, le sentiment d'injustice mettra l'enfant dans une posture de soumission ou de rébellion avec un désir de vengeance - sentiment de perte de son pouvoir - abus.

Il trouvera une stratégie mentale en renforçant ses croyances tournées sur lui-même : je suis nul - je ne suis pas conforme - je ne suis pas digne d'être aimé ; ou sur les autres : je me vengerai, je les déteste...

Toutes les violences éducatives ordinaires sont vécues comme des violences psychologiques. Elles auront des conséquences comme l'ont montré de nombreux pédopsychiatres (N. Catheline & D. Marcelli, 2016), pédiatres (C. Gueguen, 2014) et chercheurs en éducation (E. Debarbieux, 2017 ; C. Blaya, 2017, A. Fortin, 2017), notamment chez les jeunes les plus vulnérables¹³, elles se manifesteront sous forme de mal-être, stress, angoisse, phobie, démotivation, repli sur soi, désengagement, conduites antisociales, agressivité, harcèlement, faible estime de soi, faible résilience, addictions diverses...

L'ensemble de ces troubles du comportement ont des incidences sur le développement des compétences relationnelles et psycho-sociales des enfants et des adolescents.

¹³ Cité par Christophe Marsollier IGEN dans « Le sens des besoins fondamentaux des élèves et leurs enjeux » IGEN Paris 2019

III - LES ATTITUDES RELATIONNELLES DE L'ENSEIGNANT

• L'Approche centrée sur la personne

Autour des années 1950, Carl Rogers¹⁴ (1902 -1987) a théorisé sa pratique de la psychothérapie dans une recherche empirique pour comprendre ce que fait le thérapeute pour être aidant. Il a mis en lumière les qualités de la relation du thérapeute avec le client comme vecteur de changement favorisant la croissance chez le client. Sa théorie sort de la vision de la thérapie de cette époque, dominée par les théories psychanalytiques. Au lieu des concepts théoriques qui cartographient la psyché, il s'intéresse à "l'ici et maintenant" de la relation qui favorise le changement chez le client.

Avec cette vision humaniste de la relation, il ira vérifier sa théorie dans d'autres domaines pour l'étendre à l'enseignement, à la facilitation des groupes, à la gestion des conflits et à l'ensemble des relations humaines. Sa recherche lui vaudra d'être sur la liste des personnes nominées pour le prix Nobel de la paix, l'année de sa mort, grâce à son travail dans différents pays en conflit. A juste titre, il est considéré comme l'un des psychologues les plus influents du XX^{ème} siècle.

Aujourd'hui son approche « centrée sur la personne » est pratiquée dans le monde entier en psychothérapie. Elle a pris également des formes modélisées, dans le champ social et éducatif, notamment grâce aux travaux d'Eugène Gendlin avec le Focusing, Thomas Gordon¹⁵ avec la Méthode Gordon ou Marshall Rosenberg¹⁶ avec la Communication Non Violente (CNV).

• La relation de personne à personne

Etre en relation c'est créer un lien avec un autre que soi, c'est-à-dire être en conscience de la présence et de l'existence de l'autre en tant qu'autre que soi-même. Dans toutes nos activités partagées nous sommes en relation, particulièrement lorsque nous avons un but en commun. C'est donc ce qui pré-

¹⁴ <https://www.psychologies.com/Culture/Maitres-de-vie/Carl-R-Rogers>

¹⁵ Psychologue américain, 3 fois nommé au Prix Nobel de la Paix, Thomas Gordon (1918-2002) a consacré toute sa vie à l'étude des relations humaines et à la recherche de solutions pour « mieux communiquer » : entendre et tenir compte de la position de l'autre tout en s'assurant d'exprimer son propre point de vue.

¹⁶ Psychologue américain Marshall Rosenberg (1934-2015) est le créateur d'un processus de communication appelé « Communication Non Violente » (CNV) et le directeur pédagogique du « Centre pour la Communication Nonviolente » (Center for Nonviolent Communication) , une organisation internationale à but non lucratif. En 1961, Marshall Rosenberg a reçu son diplôme de docteur en psychologie clinique à l'Université du Wisconsin. Il a écrit de nombreux livres. Il s'est inspiré des travaux de Carl Rogers et de Gandhi.

existe à toutes nos activités indépendamment des contenus partagés et des fonctions exercées comme dans l'entreprise, entre l'employeur et l'employé, dans la famille, entre les parents et les enfants, ou dans l'éducation, entre l'enseignant et l'enseigné.

On se demande quelles sont les attitudes relationnelles de l'enseignant venant favoriser la croissance de l'élève, au-delà de la fonction qu'il exerce dans la relation. Cette manière d'être en relation est en accord avec les recherches des neurosciences sociales et affectives que nous avons évoqué dans le chapitre précédent.

Le postulat de départ, que l'on pourrait qualifier de philosophie expérientielle, est issu des recherches de C. Rogers : « *Chaque individu a en lui des capacités considérables de se comprendre, de changer l'idée qu'il a de lui-même, ses attitudes et sa manière de se conduire ; il peut puiser dans ces ressources, pourvu que lui soit assuré un climat d'attitudes psychologiques "facilitatrices" que l'on peut déterminer.* »¹⁷

L'enseignant peut créer un climat fait d'attitudes centrées sur la personne dans lequel l'apprentissage moteur, cognitif et affectif, se produit au rythme de l'apprenant.

Des études ont montré que l'apprentissage est meilleur dans les classes où les enseignants sont des personnes authentiques et réelles qui respectent le caractère unique de chaque élève, veulent comprendre et accepter les sentiments des élèves, et le sens que l'expérience de l'école a pour eux. En d'autres termes, quand les enseignants sont congruents, attentifs et empathiques, il y a davantage d'apprentissages.

• La confiance

Ces attitudes relationnelles définies par l'Approche centrée sur la personne reposent sur une confiance de base en la personne.

Dans beaucoup de nos organisations, l'éducation, le gouvernement, les affaires, une bonne partie de la vie de famille, tout est pratiquement basé sur une méfiance en la personne, surtout envers les enfants qui sont souvent considérés comme incapables de choisir des buts qui leur conviennent, aussi doit-on les leur fixer, les guider vers ces buts, car autrement ils pourraient s'écarter du chemin choisi.

¹⁷ Le développement de la personne C.Rogers 1961/2005, Ed Dunod

Les enseignants, les parents, développent des procédures pour s'assurer que les enfants progressent vers le but choisi ; examens, contrôles, interrogations sont quelques-unes des méthodes utilisées.

Dans notre société judéo-chrétienne, la personne est encore souvent vécue comme un être foncièrement pécheur, destructeur, paresseux ou les trois à la fois. Et cette personne doit constamment être surveillée.

Mais l'Approche Centrée sur la Personne repose sur la tendance à l'actualisation, présente dans chaque organisme vivant : la tendance à l'éclosion, au développement, à la réalisation de tout son potentiel. Cette façon d'être fait confiance en la tendance directionnelle constructive de l'être humain vers un développement plus complexe et plus complet.

La question de l'enseignant pourrait rejoindre celle de C. Rogers : « *comment puis-je fournir une relation que cette personne peut utiliser pour sa croissance personnelle ?* »¹⁸.

• **Les conditions relationnelles**

Trois conditions favorisent un climat de confiance dans la relation. Elles s'appliquent à toute situation dans laquelle la relation influence le déploiement des qualités relationnelles et le développement de la personne, ce qui est le fondement des pratiques éducatives. Nous allons illustrer notre propos avec des exemples dans l'enseignement du judo.

- **La congruence**

Le premier élément porte sur l'authenticité ou la congruence de l'enseignant, « *La qualité essentielle et fondamentale qui est requise pour faciliter un apprentissage est peut-être la congruence ou l'authenticité .* »¹⁹

Plus il est lui-même dans la relation, n'affichant pas une façade professionnelle ou une image personnelle réhaussée, plus la probabilité que l'élève évoluera de manière constructive est grande. Cela veut dire que l'enseignant est ouvertement les sentiments et les attitudes qui circulent en lui, sur le moment.

« *J'entends par ce mot que mon attitude ou le sentiment que j'éprouve, quels qu'ils soient, seraient en accord avec la conscience que j'en ai. Quand tel est le cas, je deviens intégré, unifié, et c'est alors que je puis être ce que je suis au plus*

¹⁸ id C.Rogers 1961/2005

¹⁹ Liberté pour apprendre - Carl Rogers - p.104 - Dunod

profond de moi-même. C'est là une réalité qui, d'après mon expérience, est perçue par autrui comme sécurisante. »²⁰

Il y a un état d'unification, ou congruence, entre l'expérience émotionnelle en cours au niveau du ressenti dans le corps, la conscience de cette expérience et ce qui est exprimé dans la relation à l'élève.

Cela veut dire aussi que l'enseignant ne joue pas un rôle dans la relation, qu'il prend la responsabilité de son propre vécu, sans l'attribuer à ses élèves.

Par exemple, lorsque l'éducateur est fatigué, il devient plus tendu, irritable et moins patient. En reconnaissant sa fatigue il pourrait solliciter ses élèves pour qu'ils fassent moins de bruit et soient plus attentifs. En faisant cela il serait authentique.

Si l'enseignant n'est pas authentique, il proposera une réponse relationnelle plus autoritaire, allant dans le sens de l'éducation par la domination/soumission de l'enfant : humiliation, jugement, punition, violence ou culpabilisation.

L'enseignant, pourrait reconnaître son vécu, son impatience ou énervement et le partager avec l'enfant, au lieu de culpabiliser l'enfant. (« *tu me fatigues* » ou « *tu m'énerves* ») Ce serait plus authentique qu'il reconnaisse son besoin du moment plutôt que de juger l'enfant et de le culpabiliser. Il peut également faire appel à l'aide des autres enfants pour prendre en charge celui qui perturbe le groupe, pour l'inclure davantage au lieu de l'exclure comme cela arrive parfois.

« La congruence ou - être vrai - implique qu'on laisse l'autre voir « qui l'on est » sur le plan émotionnel. Elle implique que l'on soit parfois amené à confronter ou à exprimer directement ses propres sentiments, qu'ils soient positifs ou négatifs. La congruence constitue le fondement d'une vie commune, dans un climat de vérité. »²¹

- La considération positive inconditionnelle

La seconde attitude importante pour créer un climat favorisant la croissance est l'accueil ou l'attention, ou la considération pour l'autre : le regard positif inconditionnel.

Cela veut dire que lorsque l'enseignant fait l'expérience d'une attitude positive, exempte de jugement, acceptante envers ce que l'élève est sur le moment, quoi

²⁰ Rogers C., Le développement de la Personne, Dunod Inter Editions, Paris, 2005

²¹ A Way of Being, Carl Rogers p.137 1980

que ce soit, alors la croissance de la personne et son évolution, est plus probable.

Cela demande à l'enseignant de laisser l'élève être le sentiment qu'il est en train de vivre, quel qu'il soit : confusion, ressentiment, peur, colère, courage, amour ou orgueil. C'est une attention non possessive et non contrôlante.

Lorsque l'enseignant accepte l'élève d'une manière totale plutôt que conditionnelle, alors l'élève peut s'épanouir et se développer.

Pour reprendre l'exemple précédent, lorsque l'enseignant attribue à l'enfant la cause de son vécu, il le juge et le culpabilise au lieu de reconnaître sa propre fatigue et éventuellement partager son besoin de plus de calme. En faisant cela il n'offre pas à l'élève l'espace nécessaire pour reconnaître ce qui se passe à l'intérieur de lui. C'est comme s'il lui signifiait que ça n'a pas sa place dans le cours de judo voir même que cela n'a pas de valeur ou le droit d'exister.

Nos systèmes éducatifs traditionnels (famille, école...) ne nous ont pas appris à être dans cette attitude. Les générations qui nous ont précédés, notamment celles qui ont connu la guerre, avaient d'autres préoccupations vitales (voir la pyramide de Maslow). Elles n'ont pas beaucoup développé ce regard et cet accueil du vécu de l'enfant. Nous avons donc aujourd'hui à redécouvrir cette attitude qui crée la confiance dans la relation.

- La compréhension empathique

Le troisième aspect facilitateur de la relation est la compréhension empathique.

Cela veut dire que l'enseignant sent exactement les sentiments et significations personnelles que l'élève est en train d'expérimenter et qu'il communique cette compréhension acceptante à l'élève.

La compréhension empathique transmet le sentiment d'être estimé, l'élève sent qu'on se soucie de lui, qu'on accepte la personne qu'il est, que quelqu'un lui fait confiance. C'est l'attitude de l'enseignant qui accorde de la valeur à l'élève et à son monde. En d'autres termes : qu'il s'intéresse à lui.

Ce type de compréhension sensible passe par la qualité de non jugement, c'est l'expression de l'attitude précédemment décrite du regard positif inconditionnel. S'il y a la moindre évaluation, ou le moindre jugement ressenti par l'élève, cette attitude sera faussée et il ne se sentira pas compris ou accepté.

Le fait d'être écouté par un enseignant compréhensif, donne à l'élève la possibilité de s'écouter et de se comprendre lui-même davantage, faisant la place à son ressenti émotionnel jusqu'alors peu entendu.

Les conséquences sur le plan personnel sont une plus grande compréhension et une plus grande estime de soi contribuant à reconnaître de manière plus ajustée, l'idée que l'élève se fait de lui-même.

« Dans ses attitudes à l'égard d'elle-même, la personne est devenue plus attentive et plus acceptante, plus empathique et plus compréhensive, plus vraie et plus congruente. »²²

• Les deux axes de la compréhension :

Lorsque nous sommes en relation, nous sommes en même temps dans deux mondes qui coexistent. Le premier nous concerne personnellement et le second concerne notre rapport à l'autre, ils cohabitent en permanence ensemble que ce soit avec une autre personne ou avec notre environnement. Ils sont interdépendants.

C'est la rencontre de ces deux mondes se reliant l'un à l'autre que l'on pourrait appeler : « la relation ».

Dans notre culture, la définition du verbe comprendre est souvent assimilée à notre capacité à analyser, justifier, expliquer le monde, les événements, les autres et nous-mêmes. Dans sa forme pronominale, (se comprendre) selon le dictionnaire Larousse²³, c'est : « Saisir chacun les raisons, l'attitude, la nature de l'autre, le sens de ses paroles, de ses actes, s'entendre ». Cela s'applique au monde, (ça se comprend), à l'autre (je le comprends) ou à soi-même (je me comprends).

- La relation à soi-même

La connaissance de soi et la conscience de soi dans l'instant constitue notre boussole intérieure. Notre repère est fait de sensations corporelles associées à des sentiments. Ils bougent d'instant en instant en fonction de la relation que nous avons en même temps avec nous-mêmes, avec notre environnement ou avec les autres. Je vais expliciter cette dimension par un exemple fictif.

Je suis professeur de judo, et j'arrive au dojo pour animer un cours avec des enfants. Je suis préoccupé par la façon dont va se dérouler le cours, car j'arrive au dojo un peu en retard par rapport à ce que j'avais prévu. Je suis avec mon propre discours intérieur dévalorisant qui génère une tension à l'intérieur de moi. « ah, j'aurais dû partir plus tôt, je n'aurais pas dû répondre à l'appel téléphonique

²² A Way of Being, Carl Rogers - 1980

²³ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/comprendre/17773>

imprévu de cette personne, à chaque fois c'est pareil, je n'arrive pas à m'en défaire et je me retrouve toujours à la bourre ». Cette réflexion intérieure teinte le sentiment que j'éprouve, par exemple, une forme de culpabilité. L'arrivée au dojo est donc teintée de cet état. Lorsque la première personne entre dans le dojo, comment vais-je l'accueillir ?

Dans le premier cas, je partage avec l'autre mon sentiment d'être en retard. Dans le second cas, je me tourne vers l'autre pour l'accueillir, indépendamment de mon propre vécu, d'être en retard, qui reste présent. Dans les deux situations, l'accueil de cette première personne est teinté de mon sentiment, que je communique ou non.

• **Illustration 1 :**

- « *ah, bonjour comment tu vas ?* »
- « *ah tu es déjà là, aujourd'hui je suis un peu en retard pour le cours* »

Cet état intérieur dont j'ai conscience, plus ou moins et qui est présent d'instant en instant peut se nommer de différentes façons. Dans le langage courant on parle d'authenticité et dans l'Approche Centrée sur la Personne, on l'appelle la congruence.

Cet état constitue l'accord interne qui existe entre ce qui se passe à l'intérieur de moi et la conscience que j'en ai, c'est à dire que je reconnais comme mon vécu immédiat. Dans cette situation on parle d'état de congruence. Lorsque cet état interne n'est pas reconnu, on parle d'état d'incongruence.

• **Illustration 2 :**

- « *Salut, comment vas-tu ?* »
- « *bien super !* »

Je sais au fond de moi que je suis en retard et que ça m'est inconfortable alors que je réponds que je vais bien. Je cache donc à l'autre ce qui se passe en moi : ma réponse est incongruente. Une réponse congruente pourrait être : « ça va mais je me sens un peu en retard et stressé ».

Dans notre éducation nous n'avons souvent pas appris à répondre de cette manière, parce que nos modèles de communication avec les adultes ne nous ont pas proposé cette modalité. Etant enfant, nos sentiments n'ont pas été reconnus par les adultes, qui souvent ne connaissent pas eux-mêmes leurs propres sentiments. Ils n'ont donc pas pu nous transmettre cette compétence qui devient presque tabou.

La plupart du temps nos réponses sont conditionnées par des codes sociaux implicites que nous avons du mal à reconnaître et à transformer. Socialement lorsque l'on nous demande comment ça va, nous répondons de manière automatique et nous retournons poliment la demande : « bien et toi ? ». Est-ce que nous communiquons la vraie réponse ? - est-ce que l'autre s'intéresse suffisamment à ce qui se passe en moi pour accueillir la vraie réponse ? Est-ce que j'ai envie d'être authentique sans en dire trop sur moi ?

Cette notion de congruence n'est pas très connue du grand public, elle est pourtant présente dans tous nos échanges et toutes les situations que nous vivons, seul ou avec les autres. C'est ce contact avec soi-même ou son absence qui va déterminer la qualité de nos relations avec les autres.

Parfois il nous arrive d'être conscient de l'état d'incongruence de l'autre, particulièrement dans les premiers échanges d'une rencontre. Dans l'exemple précédent, nous pouvons sentir que la réponse n'est pas vraiment authentique, car nous pouvons percevoir l'état interne de l'autre et le décalage avec sa réponse. Ce qui peut nous faire dire intérieurement : « *ouah, il est stressé aujourd'hui ça va pas aussi bien que ce qu'il dit.* »

« Avant tout il faut être proche de ses propres sentiments et capable d'en être conscient. Ensuite il faut prendre le risque de les exprimer tels qu'ils sont en nous, sans les déguiser en jugement et sans les attribuer à autrui. »²⁴

- La relation à l'autre

Le deuxième axe de compréhension est orienté vers l'autre. Nous sommes des êtres sensibles et cette sensibilité nous informe constamment sur nous-mêmes et notre environnement, en particulier dans la relation à l'autre. Depuis notre naissance nous percevons « le monde », de manière indifférenciée dans un premier temps puis de plus en plus différenciée. En grandissant notre perception du monde se développe à partir de nos interactions.

Lorsque nous sommes en accord avec nous-mêmes, en état de congruence comme nous l'avons vu précédemment, nous pouvons nous ouvrir au monde de l'autre, inconnu de nous et parfois si différent. Lorsque l'enseignant est disponible et accueillant, il peut sentir chez ses élèves l'état dans lequel ils arrivent au cours de judo. Il peut leur communiquer un mot d'accueil reconnaissant chaque élève personnellement et marquant l'intérêt qu'il leur porte individuellement. Il crée ainsi un premier contact qui favorisera le climat de confiance pendant le cours.

²⁴ Liberté pour apprendre - Carl Rogers - p.113 - Dunod

Lorsqu'un élève se fait mal, il peut lui signifier la compréhension qu'il a de sa douleur. En l'accueillant et lui reflétant, il lui fait comprendre qu'il prend au sérieux son vécu, sans le minimiser, lui accordant toute la place nécessaire pour que l'enfant puisse accueillir lui-même sa douleur, ayant été accueilli par l'adulte au préalable. L'enfant décide de lui-même de passer à autre chose en retournant vers ses camarades.

Quand l'enseignant rejette la plainte de l'enfant, celui-ci se sent non accueilli, non compris et il trouve une nouvelle occasion pour recevoir l'attention dont il a besoin.

C'est également vrai lorsqu'un enfant pleure, quelle qu'en soit la raison. Toute remarque teintée de jugement ne fait qu'amplifier le vécu douloureux de l'enfant, le mettant en état de stress et de méfiance à l'égard de l'adulte.

• **L'importance du cadre et les limites des comportements**

Avoir de la compréhension empathique n'a rien à voir avec le laxisme et le laisser faire. La difficulté pour l'enseignant est de reconnaître le vécu de l'enfant et le sens de son comportement tout en rappelant le cadre, en signifiant ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. L'humiliation n'a pas sa place ici puisqu'elle a des effets néfastes et renforce le comportement de l'enfant.

En étant authentique et en rappelant le cadre de la pratique, l'éducateur remplira pleinement sa fonction d'adulte de référence. Il transmettra ainsi par l'exemple, les valeurs qu'il incarne et qu'il enseigne.

Lorsque l'éducateur se comporte d'une manière inappropriée, et qu'il se rend compte de son état d'incongruence, il peut le reconnaître devant l'enfant pour lui montrer qu'il est sensible aux conséquences de ses actes sur l'enfant et qu'il n'a pas tous les pouvoirs sur lui. En reconnaissant qu'il peut faire des erreurs, devant l'enfant, en toute sincérité, il lui montre qu'il n'est pas tout puissant. Ce modèle autorise implicitement l'enfant à faire des erreurs également et surtout à les reconnaître sans risquer d'être humilié ou puni en retour. En étant authentique avec l'enfant, l'éducateur donne l'exemple qui sera reproduit ensuite par l'enfant lui-même. Il l'aide ainsi à devenir lui-même plus authentique.

Les grands discours explicatifs et moralisateurs ne sont pas utiles. Ils sont souvent jugeants et culpabilisants. Un échange authentique et sincère transmet davantage de valeurs humaines en reconnaissant le comportement et le vécu de chacun ce qui renforce la confiance dans la relation qui devient plus équilibrée.

Les enfants et les adolescents lorsqu'ils sont repris par l'enseignant, n'écoutent généralement pas le discours, qui ne les intéresse pas. Ils sont sensibles à l'authenticité, c'est à dire à l'attitude intérieure de l'enseignant plus qu'à son discours. Rappeler le cadre et partager son vécu produit une relation de qualité contrairement au jugement et à l'humiliation qui produisent une relation faite de méfiance, basée sur un faux respect construit sur la soumission.

Cette attitude transmise par l'enseignant montre la confiance qu'il a dans les capacités de l'enfant à apprendre, à créer des relations authentiques respectueuses de chacun.

L'enseignant qui transmet sa confiance à l'enfant lui donne la possibilité d'éprouver cette confiance par lui-même et pour lui-même, c'est comme cela qu'il la fera grandir la confiance en lui.

• **La question du pouvoir sur l'autre**

Dans mes activités professionnelles j'exerce le métier de psychothérapeute ainsi que celui de formateur et de superviseur pour des psychothérapeutes et des aidants. J'écoute des personnes en souffrance et un certain nombre de ces personnes abordent un jour ou l'autre la question de l'abus. Mon propos est d'éclairer la compréhension de ce que ça fait vivre aux personnes abusées et de comprendre également ce qui se passe chez les personnes abusives.

En dehors de mes activités de psychothérapeute, j'ai souvent entendu de nombreux témoignages de pratiquants ayant vécu des abus dans l'environnement du judo. Certaines personnes ont traversé les épreuves et minimisent leur vécu avec le temps, voire reproduisent les comportements abusifs qu'elles ont elles-mêmes vécu. D'autres vivent avec leur souffrance cachée, en continuant à pratiquer le judo ou s'en éloignent en le rejetant.

En tant que thérapeute, je suis parfois amené à écouter des personnes qui auraient elles-même eu des comportements abusifs.

Cette question est présente aujourd'hui dans le monde du judo mais également dans la société civile. Elle concerne de nombreuses personnes. Je ne décrirais pas les différentes formes que peuvent prendre les abus et mon propos n'est pas de juger les personnes qui en sont responsables. Je souhaite partager mon expérience à différents niveaux et questionner l'éthique de nos pratiques d'enseignant.

Lorsque j'étais jeune adolescent, je participais à un entraînement dirigé par le cadre technique du département. Ce monsieur, judoka compétiteur en mi-lourd (dans les années 70) m'invite à venir travailler au sol avec lui. Je pesais à cette époque environ 50 kilos. Ce jour-là, fatigué peut être, ou connaissant l'effet désagréable de pratiquer le *randori* au sol avec lui, ou simplement parce que je n'en avais pas envie, j'ai refusé explicitement de travailler avec lui. Il a voulu m'imposer ce *randori*. Mécontent de mon refus catégorique, il m'a renversé sur le dos et il est venu s'asseoir à cheval sur mon ventre. Cherchant à me motiver ou à me faire réagir, il a commencé à m'étrangler, me stimulant pour que je me défende. Je me souviens d'avoir encore manifesté mon refus, ce qui bien sûr ne lui a pas plu. Il a donc poursuivi son étranglement jusqu'à ce que je cède. Je n'ai pas cédé et je suis tombé en syncope.

• Les questions qui me viennent aujourd'hui

Comment qualifier ce comportement ? Est-il acceptable ? Est-il en accord avec les valeurs du code moral de respect de l'autre ? Est-il éthique sur le plan humain ?

Je vais faire ma propre analyse qui ne rencontrera peut-être pas la compréhension du lecteur.

- Est-il légitime qu'un adulte impose son autoritarisme à un enfant/ado ? N'est-ce pas une prise de pouvoir sur l'autre surtout lorsqu'il manifeste explicitement son refus. C'est un abus de pouvoir sur le plan psychologique, renforcé par un abus sur le plan physique. Dans notre société nous découvrons actuellement grâce à des mouvements militants de différentes obédiences, que l'abus est une cause de traumatisme chez les personnes qui en sont victimes.
- Est-ce acceptable et éthique de forcer un élève à pratiquer avec l'enseignant, sans obtenir son consentement ?
- Dans le judo, les anciens, j'en ai déjà parlé avec des personnes plus âgées, considèrent que cela fait partie de l'activité. J'ai souvent entendu dire : « *on ne refuse pas un randori* ». Voilà bien une posture autoritaire qui donne le pouvoir à tous les « abuseurs potentiels » et renvoie les potentielles victimes à se soumettre et à subir cet abus. Le consentement est pour moi une nécessité qui apporte le respect entre les personnes, y compris dans la relation de l'enseignant avec ses élèves. Si ce consentement n'existe pas, son absence ouvre la porte à toutes les dérives autoritaires et privent les personnes de leur liberté et de leur propre pouvoir personnel.

- La question que je me pose aujourd'hui est : « *qu'est ce qui fait qu'un enseignant prend le pouvoir sur l'élève ?* » La première réponse concerne les croyances de l'adulte qui pense savoir à la place de l'enfant ce qui serait bon pour lui. Est-ce vrai ? La seconde est la peur de l'adulte de « perdre la face » devant l'enfant par peur de perdre son autorité et/ou son pouvoir de domination.

L'enfant qui subit un abus, quelle que soit la forme, se retrouve privé de son propre pouvoir de décider ce qui est bon pour lui. Il fait l'expérience que l'adulte est tout puissant voir dangereux et il développe ainsi de la méfiance à l'égard des adultes en général. Il devient craintif, voire soumis à cet autoritarisme dangereux, donnant le pouvoir à l'adulte de décider à sa place, il se coupe ainsi de son propre pouvoir personnel. Une autre réponse possible pour l'enfant est de développer une opposition manifeste à ces comportements abusifs en entrant dans une relation provocatrice avec l'adulte. Il cherche ainsi à exister dans le regard de l'adulte, affirmant son droit à vivre en prenant l'habitude d'agir à contre-courant des attentes sociales, voire en se mettant lui-même en danger.

Une autre conséquence potentielle pour l'élève puisqu'il apprend par l'exemple, sera de reproduire ce comportement lorsqu'il sera lui-même adulte. C'est ce que l'on voit dans le monde du judo où l'on fait perdurer des croyances autoritaires par exemple lorsque l'enseignant ne demande pas à l'enfant son consentement pour pratiquer un *randori* avec lui. Ce même enseignant justifie sa pratique en disant que lui aussi a vécu cela avec son enseignant et qu'il « *n'en est pas mort.* » Voilà comment se transmettent les pratiques abusives.

Si l'on accepte ces pratiques sans les questionner ouvertement nous leur permettons de se transmettre aux générations suivantes et elles se reproduisent.

Plus largement encore, elles ouvrent la porte à des pratiques encore plus abusives comme celles qui ont été dénoncées ces dernières années par la publication de témoignages dans le monde sportif en général et dans le judo en particulier. Il s'agit du harcèlement sexuel, des agressions sexuelles et des viols.

Peut-on accepter cela dans une discipline comme le judo qui se veut un modèle d'éducation physique et morale ?

Les personnes qui se sont manifestées, afin de dénoncer les abus qu'elles ont vécus ont fait preuve de beaucoup de courage, et ce courage fait partie des valeurs explicitement enseignées par le judo. Nous pouvons les remercier de nous offrir l'opportunité de nous questionner, de remettre en question nos attitudes relationnelles. Cependant combien de personnes n'ont jamais rien dit, sont

restées silencieuses en continuant à pratiquer ou en s'en allant discrètement pour se reconstruire ? Nous ne le saurons jamais.

IV - L'ÉTHIQUE, LA DÉONTOLOGIE ET LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

• La déontologie professionnelle

En France il n'existe pas de code de déontologie de la profession d'enseignant en général, ni de la profession d'éducateur sportif en particulier, ni d'enseignant de judo. A la FFJDA il existe un Comité d'Éthique et de Déontologie, qui a son objet défini par l'article 1 : « *de veiller à l'application de la Charte d'Éthique et de Déontologie de la FFJDA et au respect des règles d'éthique, de déontologie, de prévention et de traitement des conflits d'intérêts.* » Il veille donc au respect de la charte d'éthique et de déontologie de la FFJDA qui est conforme au code d'éthique de la Fédération Internationale de judo (FIJ), à la charte d'éthique et de déontologie du sport français du Comité National Olympique et Sportif Français (CNOSF) et reprend également les grands principes du code d'éthique du Comité International Olympique (CIO).

Un code de déontologie de l'enseignant serait le bienvenu pour questionner les pratiques relationnelles et éducatives avec les élèves, en particulier avec les mineurs. Dans la charte aucune mention n'est faite sur le rôle de l'enseignant.

Le terme « déontologie » vient du grec *deontos*, qui veut dire « devoir ». Dans son sens courant, il renvoie aux obligations que des personnes sont tenues de respecter dans leur profession. On peut dire que c'est l'ensemble des règles et des devoirs qui régit une profession.

La déontologie renvoie également aux obligations partagées par une profession reflétant ses valeurs et ses principes jugés fondamentaux.

Elle peut faire l'objet de la rédaction d'un code de déontologie qui remplira deux fonctions principales :

- protéger le public en donnant des repères pour les bonnes pratiques et fixant les interdits, afin de garantir les droits des pratiquants et servir l'intérêt général.
- préserver la réputation des professionnels en créant un référentiel des valeurs communes, servant de repères, afin de garantir une unité sur le plan de la qualité de l'action professionnelle.

Une réflexion sur la déontologie permettrait de clarifier les libertés des enseignants/éducateurs. Elle permettrait de développer un sentiment d'appartenance à la profession et faciliterait l'exercice de l'autorité et de la responsabilité.

• L'éthique

L'éthique consiste à convoquer la morale dans certaines réflexions pour choisir comment agir en situation.

Pour les enseignants trois types de situations se présentent :

- quand l'élève résiste par son comportement aux attentes de l'enseignant qui se pose la question de la réponse à apporter à cette situation.
- en situation d'évaluation, l'élève est en situation de fragilité par rapport à l'estime et la confiance en soi. La manière de l'interroger et de communiquer avec l'élève en la matière, ou bien la manière de lui communiquer les résultats de l'évaluation ou une évaluation, posent des questions éthiques.
- quand l'exercice de l'autorité est nécessaire. Il en existe deux formes :
 - l'autorité immédiate est le pouvoir de commander et de se faire obéir. Elle est liée à la fonction et à la responsabilité de l'enseignant. Par exemple, elle sert à faire cesser un comportement jugé inacceptable, perturbant l'organisation du cours. Cette autorité est différente de l'autoritarisme qui consiste en une attitude qui contraint de manière excessive ou arbitraire.
 - l'autorité de compétence qui influence sur le long terme. Elle provient des savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'enseignant. Elle se construit par la relation et dans la relation grâce aux attitudes de l'enseignant, créant un climat de confiance et de sécurité favorable à la croissance des pratiquants sur le plan personnel (confiance et estime de soi...) sur le plan relationnel (respect de soi et des autres...).²⁵

Pour Christophe Marsollier : « *l'éthique relationnelle en éducation est une posture, une attitude, mais aussi une disposition dans laquelle on essaye d'être attentif avec ce qui est juste pour l'élève...* »²⁶

²⁵ Voir les conférences de Christophe Marsollier IGEN sur Youtube.

²⁶ Christophe Marsollier, docteur en sciences de l'éducation et inspecteur général de l'Éducation nationale - auteur de "L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant" » Ed Canopé

• La sensibilisation des enseignants à l'éthique

Une façon de former les enseignants à la réflexion sur l'éthique est l'étude de cas sous l'angle éthique en posant les questions morales mises en jeu et les réponses possibles aux situations étudiées. C'est dans la manière de formuler une décision ou dans l'explicitation de la situation que se trouve la réponse éthique.

Une autre possibilité consiste à étudier des situations filmées afin d'échanger sur la compréhension de la situation pour trouver une réponse éthique.

Enfin et surtout, la mise en place de groupes d'analyse de la pratique peuvent servir de lieu d'échange et de partage d'expérience pour les enseignants.

Dans le judo, l'essentiel des formations continues est orienté vers le développement des compétences techniques des enseignants, en vue de diversifier les pratiques comme : le kata, le *jujitsu*, le *ne waza*, la self-défense, le Taiso santé... Cette orientation vers le perfectionnement technique est nécessaire autant que les formations à la pédagogie où l'enseignant expérimente essentiellement des progressions.

Cependant, à ce jour, il n'existe pas de formations proposées sur le développement des qualités relationnelles de l'enseignant, ni sur la déontologie. Il n'existe pas non plus d'espace de travail en groupe pour partager son expérience, se questionner avec les autres sur les pratiques éducatives, particulièrement celles dans lesquelles l'enseignant est en difficulté. La mise en place de groupes d'analyse de la pratique serait un plus pour aborder en formation continue les questions que se posent les enseignants sur leur pratique.

Dans un article intitulé « *La formation continue des enseignants : quelle formation personnelle à la relation pédagogique* »²⁷ Marie Louise Poyedomenge propose trois pistes de travail pouvant être abordées lors de stage de formation des enseignants.

L'une est liée à l'écoute : « *former les enseignants à l'écoute est une nécessité d'ordre professionnelle, elle engage la personne de l'enseignant qui s'avoue disponible, qui offre son attention, sa présence, qui accepte de perdre la maîtrise...* »

L'autre est la parole : « *les pédagogies coopératives pratiquent avec succès une gestion de groupe de stagiaires fondée sur le respect des personnes où tous peuvent s'exprimer librement et parler de leurs craintes et angoisses.* »

²⁷ Marie Louise Poyedomenge - Cahiers Binet-Simon n°643 - 1995

La dernière piste est « *l'échange de groupe qui viserait à rendre les enseignants plus aptes aux échanges sur leurs pratiques professionnelles et au travail en équipe sur des projets.* »

Voici quelques exemples de projets de formation initiale ou continue à destination des enseignants de judo.

Pour Carl Rogers : « *Une révolution tranquille est en marche dans presque tous les domaines. On peut espérer qu'elle nous fera progresser vers un monde plus humain, plus centré sur la personne.* »²⁸

« Ce ne sont pas des contenus qu'il faut transmettre.

Les Dieux se rient de nos théories.

C'est une manière intense d'être.

Ce qui manque le plus à notre vie d'aujourd'hui,

C'est cette intensité surgie de l'intérieur.

C'est dans la rencontre de personnes vivantes qu'on en donne le goût.

Chacun est dans une telle richesse !

Mais il faut que cette richesse soit réveillée.

La transmission, c'est cette attention portée à un autre

qui fait qu'en lui surgit le meilleur de lui-même. »

(Christiane Singer)

²⁸ Carl Rogers - Un manifeste personnaliste - Dunod 1979.

V - CONCLUSION

Au terme de cette contribution, il me reste encore d'autres réflexions que je n'ai pas partagées comme par exemple : la relation du juge avec les candidats aux examens ; la relation de l'enseignant avec les futurs professeurs en formation ; la relation de l'entraîneur de l'athlète... Elles vont également dans le sens du développement de notre humanité dans toutes ses dimensions, par la pratique et l'enseignement du judo , ainsi que ses effets sur le plan sociétal. Notre monde en pleine mutation a besoin d'être soutenu par des organisations comme France judo qui innove et initie de nouvelles pratiques relationnelles.

J'ai eu plaisir à écrire cette contribution, partageant avec mes pairs mes questionnements quant au devenir du judo, pas tant dans sa dimension sportive, qui n'est qu'un moyen au service de son propre développement, mais dans ses dimensions éducative, humaine et relationnelle au service de la croissance des personnes.

Si le judo est comme le disait Kano Shihan, « *un moyen d'éducation physique et morale de la personne* » j'espère par cette contribution, avoir « *fait ma part* »²⁹ comme le dit si bien le colibri du célèbre conte amérindien.

²⁹ Je fais référence ici à un conte amérindien disponible en annexe.

Bibliographie

Catherine Gueguen : Pour une enfance heureuse, Pocket 2015

Catherine Gueguen : Heureux d'apprendre à l'école, Pocket 2019

Abraham Maslow - Devenir le meilleur de soi-même, Eyrolles 2013

Marie Louise Poyedomenge - Cahiers Binet-Simon n°643 - 1995

Christophe Marsollier - « L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant »
Ed Canopé

Carl Rogers - Liberté pour apprendre, Dunod 1984

Carl Rogers - Le développement de la personne, Ed Dunod 1961/2005

Carl Rogers - A Way of Being, Mariner Book, 1995

Carl Rogers - Un manifeste personnaliste - Dunod 1979.

André Stern - Jouer, Acte Sud 2021

André Stern - Les rythmes et rituels de l'enfant, Marabout 2021

Annexes



Un jour, dit la légende, il y eut un immense incendie de forêt. Tous les animaux terrifiés, atterrés, observaient impuissants le désastre. Seul le petit colibri s'activait, allant chercher quelques gouttes avec son bec pour les jeter sur le feu. Après un moment, le tatou, agacé par cette agitation dérisoire, lui dit : « Colibri ! Tu n'es pas fou ? Ce n'est pas avec ces gouttes d'eau que tu vas éteindre le feu ! »

Et le colibri lui répondit : « Je le sais, mais je fais ma part. »

L'auteur et l'origine de ce conte sont inconnus. Le colibri est le symbole choisi par Pierre Rahbi pour son mouvement.

CV judo 1967 à 2022

■ Licencié en club

- judo Club Vitryat (51) (1967 à 1983)
- Dojo de Bourgogne (21) (1983 à 1986)
- Oxygène judo *jujitsu* (21) (1986 à 1992)
- Alliance Dijon judo (21) (1992 à 1998)
- Dijon judo *jujitsu* (21) (1998 à 2018)
- judo Club St Amour (39) (2018 - 2020)
- Albi judo Club (81) (2020 - 2021)
- judo Club Arroux Mevrin (71) (2021 - 2023)

■ Publication pour le compte de la FFJDA

- Vidéo - Taiso : étirements - FFJDA (1998)
- Rédaction du livre "Méthode Française d'enseignement du *jujitsu*" : FFJDA (2000)
- Vidéo - Les ukemis - FFJDA 2010
- Vidéo - Taiso 1 et 2 - FFJDA 2011
- Vidéo - *jujitsu* - FFJDA 2014

■ Principales fonctions occupées

- Formateur régional de 1991 - 2019 (Préparation BE : ne waza - nage waza - jujitsu - kata - Pédagogie.
- Correspondant régional *jujitsu* 1991 - 2011
- Formateur national de 1995 - 2013
 - Formation des Enseignants : jujitsu - Taiso - Pédagogie du judo adulte
 - Formation des juges d'expression technique

ACTIVITES

■ Encadrement de stage

- Département et région : Bourgogne Franche Comté
 - Formation des Juges ET
 - Stage Régional jujitsu
 - Stage départemental *jujitsu*
 - Stage régional Taiso
 - Stage régional kata
 - Stage régional préparation 5 et 6ème Dan

- Hors ligue de BFC
 - Stage départementale Drome Ardèche - Valence Oct 2010
 - Stage Régional kata - Département du Haut Rhin - Rixheim oct 2015

- Stage nationaux
 - Stage National *jujitsu* et pédagogie judo adulte - Boulouris juillet 2010
 - Stage National de rentrée FFJDA - Bordeaux Sept 2010
 - Stage National de rentrée - FFJDA Bretagne Sept 2010
 - Stage National de rentrée - FFJDA Orléans Nov 2010
 - Stage National *jujitsu* - Boulouris juillet 2011
 - Stage National *jujitsu* et Pédagogie du judo adulte - Boulouris juillet 2013
 - Stage National kata St Clément Janv 2019
 - Stage National kata St Clément Janv 2020

- Stages internationaux
 - Stage UEJ - Pordenone (Italie) mai 2011
 - Stage Taiso - Fédération Belge de judo - Namur - mars 2013
 - Stage kata - Fédération Autrichienne de judo - Vienne - Avril 2019
 - Stage kata International Albi - septembre 2019
 - Stage kata International Albi - septembre 2020

■ Formation des professionnels de la sécurité aux gestes et techniques professionnels d'intervention. (1998 à 2012 : police municipale - surveillant pénitentiaire - groupe d'intervention : ERIS)

- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Eaubonne Oct 2009
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Braye sur Seine nov 2009
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Braye sur Seine mai et juin 2010
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Eaubonne Sept 2010
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Fleury Merogis mai 2011
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Eaubonne Sept 2011
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Eaubonne avril 2012
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Fleury Merogis sept 2012
- FCO Police Municipale CNFPT Grande Couronne - Eaubonne sept 2012

■ Evaluation de passage de grades

- régional 1er au 4ème Dan : 2009 à 2018 - Ligue de BFC
- national 5ème Dan : 2009 - 2011 - 2014 - 2018

■ Participation en Stage depuis 2012

- Stage kata UEJ - Lignano (It) - Experts du Kodokan 2012

- Stage kata FFJDA - Boulouris - Experts du Kodokan - 2012
- Stage kata IJF - Malaga (Esp) - Experts IJF - sept 2014
- Stage kata FFJDA - Boulouris - Juillet 2015
- Stage kata FFJDA - Bordeaux - préparation championnat du monde - sept 2015
- Stage kata IJF - Amsterdam (NL) - Experts IJF - sept 2015
- Stage kata - Crikvenica (Croatie) - Piero Comino Expert IJF - aout 2016
- Stage kata FFJDA - INJ - préparation championnat du monde - sept 2016
- Stage kata IJF - Malte - Experts IJF - sept 2016
- Stage kata Kodokan - Tokyo (Japon) - Experts du Kodokan - Avril 2017
- Stage kata FFJDA- Reims - préparation championnat du monde - Aout 2017
- Stage kata FFJDA - Boulouris - Juillet 2018
- Stage kata - Crikvenica (Croatie) - Piero Comino Expert IJF - 2018
- Stage kata FFJDA - Reims - préparation championnat monde - Sept 2018
- Stage kata FFJDA - INJ - préparation championnat monde - Aout 2019

■ Compétitions internationales kata (Hors tournois nationaux et internationaux)

- Championnats d'Europe kata
 - Pragues (Tchéquie) - oct 2011: - 4e en Ju No kata (cat 2)
 - Koper (Slovénie) - mai 2012: - 2e en Ju No kata (cat 2)
 - Koper (Slovénie) - mai 2012: - 3e en Ju No kata (Open)
 - La Valette (Malte) - mai 2013 : - 2e en Ju No kata (Cat2)
 - La Valette (Malte) - mai 2013 : - 2e en Ju No kata (Open)
 - Lignano (Italie) - mai 2014 : - 2e en Ju No kata (Cat2)
 - Lignano (Italie) - mai 2014 : - 3e en Ju No kata (Open)
 - Herstal (Belgique) - mai 2015 : - 2ème en Ju No kata (Cat2)
 - Herstal (Belgique) - mai 2015 : - 3ème en Ju No kata (Open)
 - Olbia (Italie) - mai 2016 : - 3ème en Ju No kata (Cat2)
 - La Valette (Malte) - mai 2017 : - 3ème en Ju No kata (Cat2)
 - Koper (Slovénie) - mai 2018 : - 3ème en Ju No kata (Cat2)
 - Gran Canaria (Espagne) - juillet 2019 : - 3ème en Ju No kata (Cat2)
- Championnats du Monde kata
 - Pordenone (Italie) - sept 2012: - 3ème en Ju No kata
 - Kyoto (Japon) - octobre 2013 : 7ème en Ju no kata
 - Malaga (Espagne) - sept 2014 : 4ème en Ju no kata
 - Amsterdam (Hollande) - sept 2015 : 5ème en Ju no kata
 - La Valette (Malte) - sept 2016 : - 3ème en Ju No kata
 - Olbia (Sardaigne) octobre 2017 : - 3ème en Ju No kata
 - Cancun (Mexique) octobre 2018 : - 3 ème en Ju No kata
 - Chungju (Corée) sept 2019 : - 6ème en Ju No kata

