

Université Victor Segalen Bordeaux 2

Année 2012

Thèse n°1913

THÈSE

Pour le

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ BORDEAUX 2

Mention : Sociétés, Politique, Santé publique

Option: Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

Présentée et soutenue publiquement

Le 03 Février 2012

Par Cheikh Tidiane Wane

Né le 09 décembre 1975 à Thiès (Sénégal)

**La Lutte sénégalaise : contribution au développement
des compétences en Éducation Physique Sportive**

Tome 1

Membres du Jury

André MENAUT, Professeur émérite des Universités, UFR STAPS Université de Bordeaux 2, Président
Daniel BOUTHIER, Professeur des Universités, Université de Bordeaux IV, Directeur
Jean François ROBIN, Maître de Conférences, INSEP Paris, Co-directeur
André TERRISSE, Professeur émérite des Universités, IUFM Midi-Pyrénées de Toulouse, Rapporteur
Yvon LEZIART, Professeur des Universités, UFR STAPS Université de Rennes 2, Rapporteur
Bernard DAVID, Professeur émérite des Universités, IUFM Midi-Pyrénées de Toulouse
Alain MARCHIVE, Professeur des Universités, Sciences de l'Éducation Université de Bordeaux 2

La lutte sénégalaise: contribution au développement des compétences en éducation physique et sportive.



Remerciements

Mes remerciements vont à :

- Monsieur le professeur Daniel Bouthier pour l'engagement, la patience et la sérénité avec lesquels il a dirigé ce travail.
- Monsieur Jean-François Robin pour sa disponibilité, ses conseils et le suivi de ce travail.
- Messieurs les professeurs André Menaut, André Terrisse, Alain Marchive, Bernard David, Yvon Léziart pour leur aimable participation au jury.
- Aux élèves, enseignants, lutteurs, amateurs de lutte, responsables techniques et administratifs du Comité national de Gestion de la Lutte (CNGL), aux enseignants de l'INSEPS de Dakar, qui ont toujours montré enthousiasme, disponibilité et intérêt dans le cadre des investigations menées.
- Aux élèves de la classe de 6^{ème} B, à leur professeur M. Fall et leur principal pour m'avoir laissé rentrer dans l'intimité de leurs pratiques.
- Monsieur Marc Salmon directeur du STAPS de L'Université Paris-Est Créteil pour la confiance qu'il m'a accordé dès ma prise de fonction à Créteil.
- Cette thèse n'aurait pu se développer sans un environnement professionnel stimulant. Je voudrais remercier mes collègues du groupe GéDIAPS (Yannick Lémonie, Alain Mouchet, Serge Eloi, Philippe Sarremajane) pour leurs remarques et leurs conseils toujours pertinents, ainsi qu'aux collègues enseignants et aux personnels administratifs et techniques du STAPS Paris Est-Créteil pour leurs encouragements.
- Aux collègues doctorants, enseignants, professeurs du groupe IDEES de l'université Bordeaux 2 pour leurs suggestions et leurs conseils éclairés.
- Aux nombreuses personnes qui ont mis à notre disposition leur savoir et leur temps : Bernard André, Sophie Cheminaud, Romain Tullio, Hélène Lévèque, Marina, Ghislaine, Caro (clin d'œil de Seignosse).
- Que tous ceux qui m'entourent chaque jour ou presque trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour leur soutien, leur patience à partager mes doutes, mes questions et mes joies qui ont jalonné ce travail. Une mention particulière doit être faite ici à Zeyedane, à la famille Sèye, Dianké, Mauro Didié, Cheikh Sy, Seyni, Laye Fall, Sogui, Claire, de Bordeaux à Créteil vous avez toujours été à nos côtés.

Je dédie ce travail à mon père,
feu Yoro Wane et à ma mère, Maty gueye qui m'a tout appris.

Au collègue et ami Abdoul Wahid Kane
qui a su me faire partager la passion de la recherche.

À toute ma famille et à Sophie, fidèle compagnon.
À Oumou, mon épouse et à mon fils Yoro.

Abréviations

APSA : Activités physiques, sportives et artistiques.

CAPEPS : Certificat d'aptitude professionnel à l'enseignement de l'Éducation physique et sportive.

CNEPS : Centre National d'Éducation Physique et Sportive

CNGL : Comité national de gestion de la lutte.

E/A : Enseignement/apprentissage.

EPS : Éducation physique et sportive

INSEPS : Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.

STAPS : Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

SOMMAIRE

Table des tableaux	11
Introduction.....	13
PREMIÈRE PARTIE Cadre conceptuel pour l'approche des contextes, des pratiques et des représentations en lutte sénégalaise.....	21
Chapitre 1 : Approche anthropo-techno-didactique, cadre de référence de notre réflexion	23
1.1. Les enjeux d'une approche anthropologique et didactique	23
1.1.1. Développement de l'anthropologie de l'éducation :	25
1.1.2. Approche didactique	26
1.1.3. Approche anthro-pédagogique	30
1.2. Approche technologique.....	32
1.2.1. Techniques corporelles et Technologie : apports de Mauss	33
1.2.2. Intérêts d'une technologie des APSA :	34
1.2.3. Conclusion :	39
Chapitre 2 : La lutte sénégalaise, signification et diffusion	41
2.1. Présentation de la lutte dans le monde.....	42
2.1.1. Les luttes folkloriques	43
2.1.2. Les luttes sportives.....	44
2.2. Les différentes formes de lutte au Sénégal : analyse sociohistorique et culturelle. 46	46
2.2.1. Les fondements de la société sénégalaise	48
2.2.1.1. <i>La religion islamique ou musulmane</i>	49
2.2.1.2. <i>La religion chrétienne ou le christianisme</i>	50
2.2.1.3. <i>La religion animiste</i>	51
2.2.2. Place et importance des ethnies et des religions dans la vie socio économique et dans la lutte	52
2.2.3. La lutte traditionnelle simple, une pratique rurale	53
2.2.3.1. <i>La lutte chez les Wolofs</i>	55
2.2.3.2. <i>La lutte chez les Séères</i>	58
2.2.3.3. <i>La lutte chez les Diolas</i>	60
2.2.3.4. <i>La lutte chez les Pulaars (Toucouleurs et Peulhs)</i>	63
2.2.3.5. <i>Conclusion</i>	65
2.2.4. La lutte sénégalaise avec frappe, une pratique urbaine	66
2.2.4.1. <i>Dakar : milieu multiethnique et lieu d'acculturation</i>	66
2.2.4.2. <i>Bref rappel historique de la lutte avec frappe</i>	68
2.2.4.3. <i>Implantation de la lutte avec frappe à Dakar</i>	69
2.2.4.4. <i>La « sportivisation » de la lutte</i>	70
2.2.5. Les luttes sportives.....	72
2.2.6. La lutte africaine	72
2.3. Le milieu de la lutte avec frappe	73
2.3.1. Organisation et gestion de la lutte avec frappe.....	73
2.3.2. Mode de structuration original : les écuries	76
2.3.3. Les managers	77
2.3.4. Les lutteurs.....	78
2.3.5. Les marabouts	78
2.3.6. La persistance des pratiques culturelles et rituelles.....	80

2.3.7.	Conclusion	82
2.4.	Enjeux, marchés et contradictions de la lutte avec frappe.....	82
2.4.1.	Les enjeux de la lutte sénégalaise avec frappe	85
2.4.1.1.	<i>Les enjeux socioculturels et éducatifs.....</i>	86
2.4.1.2.	<i>Les enjeux politiques.....</i>	88
2.4.1.3.	<i>Les enjeux économiques.....</i>	89
2.4.2.	Les marchés de la lutte avec frappe	90
2.4.2.1.	<i>Sponsoring et publicité</i>	91
2.4.2.2.	<i>Le marché du spectacle sportif.....</i>	91
2.4.2.3.	<i>Le marché de la presse sportive.....</i>	92
2.4.2.4.	<i>Les autres marchés</i>	92
2.4.3.	Les contradictions	93
2.4.4.	Conclusion chapitre 2:	96

Chapitre 3 : Traitement didactique des sports de combat : essai d'analyse..... 99

3.1.	Enseignement et apprentissage de quelques sports de combat et de préhension ..	100
3.1.1.	L'enseignement du judo.....	102
3.1.2.	Spécificité de la boxe anglaise	106
3.1.3.	Les différentes conceptions de l'Enseignement de la lutte en milieu scolaire	110
3.1.3.1.	<i>Modèle technique de l'enseignement de la lutte</i>	111
3.1.3.2.	<i>Modèle constructiviste</i>	113
3.1.3.3.	<i>Modèle interactionniste ou approche dialectique.....</i>	114
3.1.4.	Quelques aspects technico-tactiques et stratégiques de la lutte sénégalaise.....	117
3.1.5.	Les composantes de l'activité du sujet.....	122
3.1.5.1.	<i>La prise de décision</i>	122
3.1.5.2.	<i>L'exécution motrice et la gestion économique des potentiels athlétiques... ..</i>	126
3.1.5.3.	<i>La maîtrise du stress et la concentration</i>	127
3.1.6.	Conclusion :	128
3.2.	Contribution des didactiques à l'élaboration des contenus d'enseignement	129
3.2.1.	Transposition didactique et pratiques sociales de références en EPS	131
3.2.2.	Choix des pratiques sociales de référence	135
3.2.2.1.	<i>Les pratiques visant l'amélioration de la santé</i>	135
3.2.2.2.	<i>Les pratiques sportives</i>	137
3.2.2.3.	<i>Les pratiques artistiques et d'expression</i>	138
3.2.2.4.	<i>Conclusion :</i>	139
3.2.3.	Du contrat didactique à la dévolution	140
3.2.3.1.	<i>Intérêt pour nous :</i>	143
3.2.4.	La notion de compétence	144
3.2.4.1.	<i>Caractérisation de la notion de compétence.....</i>	144
3.2.4.2.	<i>Compétence en didactique de l'EPS.....</i>	148
3.2.4.3.	<i>Conclusion</i>	151
3.3.	Les exigences institutionnelles de l'EPS au Sénégal.....	154
3.3.1.	Place des APSA dans l'éducation	155
3.3.1.1.	<i>Spécificités de l'EPS au Sénégal.....</i>	156
3.3.1.2.	<i>L'EPS dans l'enseignement moyen et secondaire.....</i>	157
3.3.1.3.	<i>Place des sports de combat dans les IO au Sénégal</i>	160
3.3.1.4.	<i>Conclusion</i>	161
3.3.2.	Les contenus d'enseignement	162
3.3.3.	Particularités de l'enfant dans l'éducation Sénégalaise.....	164

3.3.4.	Conclusion	167
Chapitre 4 : Analyse des représentations sociales	169	
4.1.	Considérations générales	169
4.2.	Fonctions des représentations sociales	174
4.2.1.	Des fonctions cognitives d'interpénétration et de construction de la réalité	175
4.2.2.	Des fonctions d'orientations des conduites et des comportements	175
4.2.3.	Des fonctions identitaires	176
4.2.4.	Des fonctions de justification des pratiques	176
4.3.	Élaboration et transformation des représentations sociales	177
4.3.1.	L'élaboration des représentations sociales	177
4.3.2.	L'évolution et la transformation des représentations sociales	179
4.4.	Les représentations en didactique et didactique des APSA	182
4.5.	Conclusion sur les représentations sociales	187
4.6.	Conclusion de la première partie, problématique et questions de recherche	188
4.6.1.	Conclusion	188
4.6.2.	Problématique et questions de recherche	189
DEUXIÈME PARTIE : formalisation d'une forme de lutte scolaire	192	
Chapitre 5 : Méthodologie d'étude des contenus d'enseignement.....	193	
5.1.	Les différentes approches dans la formalisation des contenus en lutte	193
5.1.1.	L'approche clinique en didactique des sports de combat	194
5.1.2.	L'Ingénierie didactique	197
5.1.3.	L'Approche technologique	199
5.1.4.	Conclusion sur ces approches	201
5.2.	Caractérisation des approches quantitative ou qualitative	203
5.2.1.	L'approche qualitative et l'approche quantitative	204
5.2.2.	La triangulation	206
5.3.	Outils de recueil des données	207
5.3.1.	L'enquête par questionnaire	208
5.3.2.	L'entretien	208
5.3.3.	L'observation	211
5.3.4.	Conclusion	213
Chapitre 6 : Recueil et traitement des données	214	
6.1.	Dispositif de recueil des données	215
6.1.1.	Recueil des données relatives aux représentations sociales des différents acteurs	215
6.1.2.	Présentation de la population d'étude et des thèmes retenus	215
6.1.3.	Recueil des données des combats professionnels	218
6.1.4.	Modèle d'élaboration des contenus en lutte scolaire	219
6.1.4.1.	<i>Accord avec l'enseignant</i>	220
6.1.4.2.	<i>Les compétences à développer en lutte scolaire avec « Touche »</i>	224
6.1.4.3.	<i>Comment s'y prendre pour développer les compétences : Principes pédagogiques</i>	227
6.1.4.4.	<i>La tâche de référence</i>	229
6.1.4.5.	<i>Organisation et déroulement des combats</i>	230
6.1.4.6.	<i>Le recueil des données relatives aux cycles de lutte</i>	232
6.1.4.7.	<i>Lieu d'expérimentation</i>	234
6.2.	Traitement des données	234

6.2.1.	Exploitation des données textuelles : questionnaires et entretiens	234
6.2.2.	Exploitation des données vidéo.....	238
6.2.3.	Conclusion	238
Chapitre 7 : Présentation et interprétation des données	241	
7.1.	Résultats représentations sociales des acteurs scolaires	241
7.1.1.	Profil social des acteurs scolaires.....	242
7.1.2.	Signification de la lutte	246
7.1.2.1.	<i>Représentaions des lutteurs, des promoteurs et des managers.....</i>	249
7.1.2.2.	<i>Représentaions des responsables administratifs du CNGL, des historiens et animateurs</i>	250
7.1.2.3.	<i>Représtation des cadres techniques du CNGL.....</i>	252
7.1.3.	Intérêts pour la lutte	253
7.1.4.	Les pratiques magico religieuses	254
7.1.5.	Résultats de l'observation des combats de lutte professionnelle.....	256
7.1.6.	Conclusion des résultats des représentations sociales des différents acteurs	258
7.2.	Résultats de l'observation du cycle lutte	259
7.2.1.	Présentation des élèves et de l'enseignant.....	260
7.2.1.1.	<i>Caractéristiques de l'enseignant</i>	261
7.2.1.2.	<i>Conception de la lutte et de son enseignement</i>	262
7.2.2.	Présentation de la Séance n°1	263
7.2.3.	Résultats des questionnaires après la séance 1	267
7.2.3.1.	<i>Perception et Intérêt pour la séance</i>	267
7.2.3.2.	<i>Les difficultés rencontrées durant la séance.....</i>	268
7.2.3.3.	<i>Les techniques utilisées durant la séance d'évaluation diagnostique pour gagner et les raisons de la défaite.....</i>	269
7.2.3.4.	<i>Stratégies pour faire face.....</i>	270
7.2.3.5.	<i>Rapports aux rôles sociaux.....</i>	272
7.2.4.	Présentation de la Séance n°2	273
7.2.5.	Résultats questionnaire après la Séance 2	275
7.2.5.1.	<i>Perception des élèves et de l'enseignant de la séance 2</i>	275
7.2.5.2.	<i>Intérêt des élèves et de l'enseignant pour la séance 2</i>	276
7.2.5.3.	<i>Les problèmes rencontrés durant la séance par les élèves et l'enseignant.</i>	277
7.2.5.4.	<i>Attentes des élèves et de l'enseignant concernant la prochaine séance</i>	278
7.2.6.	Présentation de la séance n°3	280
7.2.7.	Résultats des questionnaires et de l'entretien de la séance 3.....	281
7.2.7.1.	<i>Perception des élèves et de l'enseignant par rapport à la séance</i>	281
7.2.7.2.	<i>Intérêt des élèves et de l'enseignant pour la séance 3</i>	282
7.2.7.3.	<i>Problèmes rencontrés par les élèves et l'enseignant durant la séance 3....</i>	284
7.2.7.4.	<i>Attentes des élèves et de l'enseignant concernant la prochaine séance</i>	285
7.2.7.5.	<i>Progrès perçus des élèves et contenus de l'évaluation</i>	285
7.2.8.	Présentation de la Séance n°4 : évaluation finale.....	286
7.2.9.	Résultats des questionnaires des élèves séance 4.....	289
7.2.9.1.	<i>Perception des élèves de la séance :</i>	289
7.2.9.2.	<i>Perception des critères d'évaluation</i>	289
7.2.9.3.	<i>Analyse des résultats des combats par les élèves.....</i>	290
7.2.9.4.	<i>Analyse du cycle</i>	291
7.2.9.5.	<i>Intérêt des élèves pour le cycle</i>	293
7.2.9.6.	<i>Analyse du cycle par l'enseignant</i>	294

7.3. Étude de cas	296
7.3.1. Présentation Cas n°1 : CF3, une élève de niveau faible selon l'enseignant	296
7.3.1.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	296
7.3.1.2. <i>Comportements face aux savoirs enseignés.....</i>	297
7.3.1.3. <i>Conclusion cas n°1</i>	298
7.3.2. Présentation du cas numéro 2 : TM44, un élève intéressé par l'activité	298
7.3.2.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	298
7.3.2.2. <i>Rapport aux savoirs enseignés.....</i>	299
7.3.2.3. <i>Conclusion cas n°2</i>	299
7.3.3. Présentation cas numéro n°3 : KC30 : une élève déterminée et intéressée.	300
7.3.3.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	300
7.3.3.2. <i>Rapport aux savoirs enseignés.....</i>	300
7.3.3.3. <i>Conclusion cas n°3:.....</i>	301
7.3.4. Présentation du cas n°4 : DE12.....	301
7.3.4.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	301
7.3.4.2. <i>Rapport aux savoirs transmis.</i>	302
7.3.4.3. <i>Conclusion cas n°4</i>	302
7.3.5. Présentation du cas n°5 : FA16, une élève « costaud ».....	303
7.3.5.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	303
7.3.5.2. <i>Rapport aux savoirs enseignés.....</i>	303
7.3.5.3. <i>Conclusion cas n°5</i>	304
7.3.6. Présentation cas n°6 : DM13, un élève compétent selon l'enseignant	304
7.3.6.1. <i>Représentations liées à l'activité</i>	304
7.3.6.2. <i>Rapport aux savoirs enseignés.....</i>	305
7.3.6.3. <i>Transformation du savoir</i>	305
7.3.6.4. <i>Conclusion n°6.....</i>	306
7.3.7. Synthèse des études de cas.....	306
Chapitre 8 : Discussion des résultats	309
8.1. Discussion Représentations sociales	309
8.1.1. Composante « pratiques magico-religieuses »	309
8.1.2. Composante « violence »	313
8.1.3. Composante « économique »	318
8.1.4. Composante « aspects techniques et stratégiques »	319
8.1.5. Conclusion sur les représentations sociales	321
8.2. Discussion des résultats du cycle de lutte.....	322
8.2.1. Contenus d'enseignement	322
8.2.2. Rapport de l'enseignant au savoir	323
8.3. Discussion de la méthode	325
Conclusion générale et perspectives	328
Rappel de la problématique et des enjeux de la recherche	328
Les grandes lignes du cadre théorique	329
Méthodologie utilisée	331
Présentation des principaux résultats	332
Perspectives	333
Bibliographie	337

Table des tableaux

Tableau 1 : Pourcentage de la population totale par ethnies	48
Tableau 2 : Conception de la Lutte sénégalaise.....	98
Tableau 3 : Guide questionnaire représentations sociales des acteurs scolaires.....	216
Tableau 4 : Guide d'entretien des représentations sociales des acteurs extrascolaires	217
Tableau 5 : Grille d'observation des combats professionnels	219
Tableau 6 : Grille d'observation des combats de lutte des élèves	233
Tableau 7 : Guide questionnaire des élèves après chaque séance	233
Tableau 8 : Modèle de triangulation des données.....	239
Tableau 9 : Âges des acteurs scolaires (élèves et enseignants)	242
Tableau 10 : Répartition des élèves suivant le niveau de scolarisation	242
Tableau 11 : Secteur d'intervention des enseignants.....	243
Tableau 12 : Répartition ethnique des élèves (192) et des enseignants (35)	244
Tableau 13 : Âges des acteurs extrascolaires.....	245
Tableau 14 : Répartition ethnique.....	246
Tableau 15 : Significations de la lutte	246
Tableau 16 : Intérêts des différents acteurs pour la lutte sénégalaise	253
Tableau 17 : Récapitulatif des techniques utilisées dans les combats professionnels ..	257
Tableau 18 : La prise d'initiative, le gain dans les combats et la nature des coups	258
Tableau 19 : Âges des élèves	260
Tableau 20 : Répartition ethnique des élèves	261
Tableau 21 : Répartition des élèves en écuries	264
Tableau 22 : Les techniques utilisées par les élèves lors de la séance diagnostique	266
Tableau 23 : Perception de la séance par les élèves	267
Tableau 24 : Intérêt pour la séance	267
Tableau 25 : Les difficultés rencontrées	268
Tableau 26 : Techniques utilisées pour gagner les combats	269
Tableau 27 : Pourquoi avez vous perdu votre combat?	270
Tableau 28 : Que pensez-vous faire pour gagner vos prochains combats ?	270
Tableau 29 : Apprentissages nécessaires pour gagner le combat	272
Tableau 30 : Rôle préféré.....	272
Tableau 31 : Préférences des élèves durant la séance.....	276
Tableau 32 : Difficultés des élèves durant la séance 2	277

Tableau 33 : Attentes des élèves	278
Tableau 34 : Préférences des élèves dans la séance 3.....	282
Tableau 35 : Difficultés des élèves durant la séance 3	284
Tableau 36 : Attentes des élèves pour la séance 4	285
Tableau 37 : Nature de la progression	286
Tableau 38 : Contenus de l'évaluation finale	286
Tableau 39 : Récapitulatif des techniques utilisées pendant la séance d'évaluation....	288
Tableau 40 : Perception des critères d'évaluation	289
Tableau 41 : Préférences des élèves par rapport au cycle.....	293

INTRODUCTION

La lutte, activité corporelle qui existe presque dans toutes les sociétés, correspond actuellement au siècle des grandes confrontations continentales et mondiales. Elle est définie par Petrov (1984)¹ comme étant « *un combat opposant deux personnes corps-à-corps et soumises à un règlement. Chacun des adversaires cherche à surmonter les résistances de l'autre par des actions technico-tactiques complexes et en employant tout son potentiel physique et psychique* ». La lutte constitue un héritage collectif que chaque génération s'attache à transmettre à la suivante en y laissant quelque peu sa marque. Elle varie en fonction de l'époque, du lieu, des groupes, etc., et dépend surtout de la représentation que chaque société se fait de son corps.

Selon N'diaye (1996)², à la fois sport, jeu et espace de création littéraire, où la poésie s'auréole de musique et s'innerve de rythme, la lutte est un phénomène immense au Sénégal. La place qui lui échoit se perçoit dans l'aménagement de l'espace habité où des aires de jeux multifonctionnelles lui sont consacrées. Cette place peut être également perçue dans le processus éducatif, en ce que la lutte impose à l'enfant l'apprentissage de la sociabilité à travers l'endurance acquise dans l'affrontement à armes égales avec ses pairs, selon des règles « bien définies ». Grâce à la lutte, ce processus éducatif intègre une découverte du terroir villageois, sinon de la contrée, qui élargit les repères et l'horizon des jeunes lutteurs. Elle éduque également au respect de règles sociales collégialement convenues, portées par chacun des membres du corps social qui, en l'occurrence, peut devenir juge avec l'aptitude à rendre le verdict de l'affrontement. Contrairement à d'autres manifestations sociales sélectives relativement aux âges, aux sexes, ou aux catégories socioprofessionnelles, la lutte constitue avec les joutes poétiques, l'une des rares manifestations qui convie l'ensemble du corps social à être témoin des prouesses de quiconque à la prétention de se présenter comme un champion.

Véritable patrimoine national, la lutte, appelée aussi *Lamb* ou *Mbapatte*, est pratiquée presque dans toutes les ethnies du Sénégal durant des périodes ou évènements bien définis. Elle apparaît comme le produit cumulé de trois apports de l'histoire : ceux

¹ Petrov, R. (1984). *Lutte libre et gréco-romaine*, Éd. Fila, Lausanne, p.20

² N'diaye, A-R. (1996). De la lutte traditionnelle chez les sérères fondement mythique, techniques et langages gestuels, Saint- Maur (France), 109-134, Éd. Sépia.

de l'époque précoloniale, ceux de la modernité qui résulte de la décolonisation et ceux de la mondialisation.

La colonisation en Afrique et plus particulièrement au Sénégal a provoqué de nombreux bouleversements sous l'effet d'une domination étrangère. Cet état de domination physique et culturelle a entraîné, lors de l'indépendance, une revalorisation et une dynamisation de la tradition, sous la houlette du défunt Président Léopold Sedar Senghor. C'est ainsi que, plus d'un quart de siècle après, le Sénégal conserve une grande partie de son patrimoine de valeurs et de coutumes où le culte du corps occupe une place importante. Relation entre le monde vivant et invisible, le corps est l'expression de la « vraie vie ». Éduqué au moyen d'une multitude d'activités physiques, dont la lutte, le corps se façonne en relation avec l'univers social. Cette corporéisation est au corps ce que la socialisation est à l'esprit. « *La vraie vie, c'est celle qui s'exprime dans le corps sain, fécond, elle s'épanouit dans le corps et elle se prouve par le corps, à partir duquel les symboles sont édifiés* »³.

Fortement ancrés en milieu rural, ces repères tendent, sous l'influence d'un processus acculturatif dû à une explosion urbaine, à être réinterprétés en milieu urbain. C'est ainsi que la lutte, autrefois miroir de la société traditionnelle visant par sa pratique à transmettre les valeurs ancestrales et à « socialiser » les individus, a subi de nombreuses transformations et évolutions sous l'influence de la mondialisation. La société urbaine sénégalaise, et plus particulièrement Dakaroise, a provoqué l'évolution de cette lutte communautaire ou « lutte traditionnelle simple » vers une nouvelle forme de lutte lucrative (professionnelle), « la lutte sénégalaise ou lutte avec frappe » qui met en opposition les valeurs traditionnelles et modernes. Pourtant, une autre forme de lutte, « la lutte africaine », moins développée que les deux autres, essaie de conserver, de structurer les modèles et les symboles traditionnels tout en se modernisant.

A la différence de la lutte traditionnelle et la lutte africaine, la lutte sénégalaise avec frappe, plus populaire, se caractérise pour l'administration de coups de poings à mains nues intégrés à la technique. Comme le stipule les règlements généraux « *les lutteurs utilisent les techniques de la lutte sénégalaise traditionnelle plus les coups de poing en usage dans la boxe anglaise* » (article 28 règlements généraux). Mieux médiatisée que les deux précédentes et pouvant permettre aux lutteurs de remporter d'importantes

³ Thomas, L-V. (1982). *Corps et société : le cas négro-africain*, Revue Actions et Recherches Sociales, p.82.

sommes d'argent, la lutte avec frappe est perçue aujourd'hui comme un moyen d'insertion socioprofessionnelle par beaucoup de jeunes. On peut noter, par ailleurs, l'absence de catégorisation de poids, de centres de formation pour les jeunes et de contenus de formation spécifiques à cette discipline.

Spectacle total, alliant mélodies et rythmes, tenues d'apparat, textes poétiques et profonds, gestuelle savante complexe et recherchée, la lutte est un cadre privilégié d'évacuation des tensions sociales sur la base des valeurs d'excellence, en cultivant le corps et l'esprit. Lutter, c'est l'art de faire passer les émotions et les actions dans l'âme du spectateur par l'expression vraie des mouvements, des gestes, du corps et de la culture.

Cependant, si l'on se réfère aux Instructions Officielles (Recueil des textes réglementaires relatifs à l'EPS) aucune indication, aucune référence n'est faite aux jeux traditionnels et à la lutte. Même dans les annexes où l'on parle des sports de combat, la lutte n'est pas évoquée. Pourtant les instructions officielles s'ouvrent avec la loi d'Orientation de l'Éducation Nationale (dans sa version n°71-36 PM.SGG.SI du 3 juin 1971) qui précise en son article 3 « *l'Éducation Nationale Sénégalaise est une éducation africaine, prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines...».*

Ainsi, « *la lutte, discipline sportive éminemment éducative, a été ignorée par le législateur scolaire, sans doute par suite de son appartenance aux activités traditionnelles et ses liens avec certaines catégories socioéconomiques peu représentées à l'école* ».⁴

Pourtant la lutte renferme plusieurs éléments constitutifs tels que le symbolique, le rythme, le mouvement et l'expression du corps (forme), l'espace, le temps, qui en somme, font qu'elle constitue un instrument d'éducation des jeunes. Nous pensons que l'éducation physique et sportive peut contribuer à une renaissance centrée sur les cultures ancestrales et les valeurs de civilisation en apportant aux contenus un enrichissement et un cachet d'affirmation culturelle.

L'objet de recherche, auquel cette étude se consacre, porte sur l'enseignement de **la lutte sénégalaise comme contribution au développement des compétences en EPS.**

⁴ Programme d'implantation de la lutte à l'école comme discipline éducative, 1983

Il s'agira pour nous de réfléchir sur les conditions pouvant nous permettre de réaliser un projet technologique d'enseignement en EPS (au sens d'essai, d'évaluation de stratégies et de contenus) de cette activité considérée comme sport « roi » au Sénégal. Par lutte sénégalaise, nous entendons toutes les formes de luttes uniformisées et pratiquées au Sénégal, donnant lieu à des compétitions codifiées. Il s'agit notamment de la lutte avec frappe et de la lutte simple. Nous voulons par là nous différencier du terme « traditionnel » qui lui est toujours associée, qui nous semble péjoratif et de nature à limiter toute ambition de modernisation de la discipline.

L'objet de recherche, le développement d'une forme de lutte scolaire au Sénégal, de par la complexité des questions qu'il soulève et de par sa spécificité alliant des formes de pratiques traditionnelles et modernes, nécessitent des éclairages théoriques et méthodologiques divers. Cette étude s'intéresse à l'évolution de la lutte sénégalaise, aux conséquences sur les déterminants socioculturels qu'elle véhicule. Il nous semble aussi nécessaire, au regard du développement de la lutte sénégalaise et de l'engouement qu'elle suscite chez les jeunes, de définir des stratégies et contenus de formation pour le système éducatif (école) et voir pour les « *écuries* » (club) de lutte. C'est donc le problème de l'identité culturelle, comme source d'inspiration de l'action didactique qui est revendiquée ici. Lier l'action pédagogique au contexte culturel afin de la rendre plus efficace, plus attrayante parce que plus imprégnante est notre souci majeur dans cette étude. Nous nous inscrivons dans une approche anthropo-techno-didactique. Ainsi, nous aurons recours à la construction d'un cadre conceptuel multiple pour avoir une pertinence théorique. Notre stratégie vise à donner sens à un phénomène complexe (Karsenti et Savoie Zajc, 2000) qui ne cesse d'évoluer de manière importante. Cette triangulation théorique nous pousse à utiliser le terme de cadre conceptuel plutôt que celui de cadre théorique. Ces approches croisées des différentes sciences (anthropologie, technologie, sociologie, didactique, etc.) semblent nécessaires à la problématisation de notre étude qui vise à déterminer les conditions d'élaboration et de transmission de techniques corporelles.

Il s'agit donc d'étoffer d'un point de vue théorique la notion de démarche anthropo-techno-didactique, cadre de référence de notre réflexion, pour mieux comprendre les pratiques de lutte existantes au Sénégal. Autrement dit, en quoi ces différents apports scientifiques nous permettent d'une part de décrire et de comprendre les modes de transmission, d'assimilation, et de diffusion des pratiques de lutte qui existent au

Sénégal et d'autre part, nous orienter dans la conception d'une forme de lutte scolaire et l'élaboration des contenus d'enseignement. Cet éclairage passe par trois étapes.

La première consiste à contextualiser et à décrire les logiques endogènes au développement des différentes formes de lutte au Sénégal et de leur mode de transmission à partir des approches croisées de l'anthropologie culturelle, de la technologie, de l'histoire et de la sociologie (chapitre 1 et 2).

La deuxième étape doit permettre d'apporter des éléments relatifs au choix d'une approche didactique dans notre étude. Il s'agit d'aborder les enjeux et les concepts de la didactique qui nous permettront de modéliser une forme de pratique scolaire et d'élaborer des contenus d'enseignement (chapitre 3).

La troisième étape s'intéresse à l'articulation entre les systèmes de pensées et les systèmes de comportement dans les contextes de pratique. Il s'agit plus particulièrement de s'interroger sur les relations entre pratiques et représentations sociales. Le cadre théorique des représentations sociales constitue ainsi un support privilégié à l'étude des processus de formation, de la diffusion et de la connaissance humaine pour construire et donner sens aux comportements et aux pratiques relatifs à la lutte sénégalaise (chapitre 4).

Ce choix, s'explique par plusieurs raisons :

- d'abord, par la place reconnue à la lutte au sein de la population sénégalaise ;
- par notre parcours universitaire et professionnel : en effet, optionnaire de sports de combat (lutte et judo) et de football à partir de la licence STAPS, puis professeur d'EPS, notre souci a toujours été une prise en compte et une valorisation de ces activités dans les programmes en EPS. Ceci nous a amené à faire des animations de lutte et de judo avec les écoles élémentaires dès la licence, et à intervenir sur la lutte simple pour les besoins de notre CAPEPS ;
- de développer ou de susciter des pistes de réflexion pour les recherches en didactique des sports de combat.

Le but de cette étude est de déterminer, fonder et évaluer, une forme de pratique de lutte scolaire devant permettre d'atteindre les finalités et les objectifs généraux de l'EPS. Elle est scindée en deux parties :

Dans la première partie, il est question, d'une part, d'une analyse des luttes, de leurs significations et fonctions dans la société sénégalaise. Et d'autre part, nous proposons un balisage de notre travail, à travers l'explication et le positionnement de quelques concepts utilisés en didactique de l'EPS. Cette partie est composée de quatre chapitres.

Le premier chapitre examine les implications d'un ancrage dans une approche anthropo-techno-didactique. Autrement dit en quoi cette approche guide et éclaire notre démarche qui vise à proposer une forme de lutte scolaire comme objet de la culture des sénégalais ? Nous pensons que la mise en relation des apports anthropologique, technologique et didactique permet de construire une forme de pratique appropriée et pleine de sens. Les pratiques de lutte varient d'une culture à l'autre, d'une époque à l'autre. Elles donnent lieu à des rites, des croyances, des techniques corporelles, des coutumes différents, qui évoluent à travers les âges, l'appartenance ethnique et le contexte. L'approche anthropologique et l'approche technologique peuvent nous permettre de comprendre comment les mythes, les rites, les rituels, les techniques et leur transmission inter et transgénérationnelle sont au cœur des problématiques d'enseignement et d'apprentissage de la lutte sénégalaise. Il s'agit donc d'étudier quelle est la part des représentations, des croyances, des rites dans la production et la transmission de sens et de techniques dans les pratiques de lutte au Sénégal. En quoi les actes techniques dans la lutte comportent-ils une dimension magico-religieuse et rituelle ? Répondre à ces questions implique d'une part, de regarder sur le terrain avec un œil d'ethnologue le déroulement de ces pratiques magico-religieuses et rituelles dans la lutte. Et d'autre part, s'interroger simultanément sur leur signification et leur présence dans la société sénégalaise. En effet, toutes les représentations et les croyances relatives à la lutte sénégalaise, mettent en jeu des questions liées à l'homme et à son environnement qu'elles soient, techniques, culturelles, sociales, rituelles ou religieuses. Dans cette perspective, Gleyse & Valette (1999) précisent que : « *le rite et le rituel, en tout cas, ne peuvent que difficilement être dissociés des mythes et des croyances sociales d'un groupe particulier ou plus large. Ils ne peuvent pas davantage être dissociés de l'ordre du symbolique... On admettra également que le rite et le rituel sont associés à des mutations corporelles, à des transformations dans l'ordre du corps plus* »

ou moins caractéristiques et profondes »⁵. Ainsi, la variété des rites, des techniques, des croyances liées au corps, à l'espace sénégalais semble utile à connaître pour les professionnels qui se trouvent confrontés quotidiennement à un grand nombre d'enfants d'origine diverses à éduquer. Nous croyons que négliger ces différents aspects symboliques dans l'éducation des enfants peut entraîner une perte de confiance, des difficultés d'adaptation, un manque de repères et l'impossibilité de transmettre des techniques.

Au cours du chapitre 2 nous faisons l'analyse socioculturelle et historique de la lutte au pluriel. En effet, avec la dynamique que connaît la lutte, il y a lieu de s'interroger sur son évolution rapide, sur ses différentes fonctions, ses enjeux et problèmes actuels.

Dans le troisième chapitre nous analysons d'une part, les travaux portants sur les sports de combat et notamment sur l'enseignement et l'apprentissage de la lutte. Il s'agit d'une part, d'identifier comment ces activités ont été introduites en milieu scolaire et les procédures d'enseignement et d'apprentissage sous-jacents. Et d'autre part, nous procédons à la fois, à l'analyse de cinq concepts didactiques qui permettent de caractériser le processus enseignement-apprentissage, et à la mise en évidence des finalités éducatives et des objectifs de l'EPS au Sénégal. Ces concepts (transposition didactique, pratiques sociales de référence, contrat didactique, contenus d'enseignement et compétences) nous permettent de contextualiser les savoirs qui peuvent être enseignés en lutte scolaire, et d'éclairer les pratiques pédagogiques. Ce travail didactique n'a de sens qu'en tenant compte du contexte éducatif et de la spécificité de l'EPS au Sénégal.

Le chapitre 4 se consacre à l'analyse des recherches portant sur les représentations sociales. Nous tentons de comprendre et d'expliquer la nature des liens qui unissent les sénégalais et les pratiques sociales qu'ils développent. Un nombre important de travaux mettent en évidence les relations fortes entre les représentations et les processus d'apprentissage. Ces dernières, qui prennent naissance et se perpétuent dans le corps social, recèlent un pouvoir valorisant ou inhibant vis-à-vis de l'apprentissage ou de l'enseignement de la lutte sénégalaise.

⁵ Gleyse, J. & Valette, M. (1999). Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport. *Corps et culture*, 4, 1-17, p.2

La deuxième partie présente la composante empirique de la recherche. Il comporte quatre chapitres.

Dans le chapitre 5 nous abordons d'abord, les cadres méthodologiques mobilisés dans les recherches en sports de combat, et en particulier dans l'élaboration des savoirs en lutte scolaire. Cela nous permet de préciser notre posture méthodologique pour formaliser une forme de lutte scolaire au Sénégal. Ensuite nous présentons les procédures méthodologiques et techniques qui ont été utilisées pour explorer notre sujet d'étude. Les objectifs de l'étude et les axes de la recherche nous poussent à privilégier une approche descriptive et compréhensive des représentations, des croyances, des intentions, et des compétences des acteurs scolaires et extra scolaires, relevant de la sphère culturelle. Notre stratégie de recherche à cette étape, s'est essentiellement appuyée sur des questionnaires, des entretiens et sur l'observation. Ces outils feront l'objet d'une analyse critique.

Le chapitre 6 met en évidence la démarche de recueil des données et les modalités relatives à leur traitement.

Le chapitre 7 se consacre à la présentation des résultats de l'étude. Nous présentons d'abord les résultats relatifs aux représentations sociales de la lutte sénégalaise, des acteurs scolaires (enseignants d'EPS et des élèves) et des acteurs extrascolaires (lutteurs, responsables administratifs du Comité National de Gestion de la lutte, griots, promoteurs, ...). Ensuite nous mettons l'accent sur les données concernant l'observation des combats professionnels. Nous terminons par les résultats issus de l'expérimentation d'un cycle de lutte scolaire.

Dans le chapitre 8 nous procédons d'une part à la discussion des principaux résultats de la recherche. Et d'autre part, nous essayons de déterminer de nouvelles orientations et perspectives, en vue d'aider les autorités compétentes à l'élaboration de stratégies nouvelles et de contenus de formation, pour une meilleure exploitation et structuration de la lutte sénégalaise.

PREMIÈRE PARTIE

Cadre conceptuel pour l'approche des contextes, des pratiques et des représentations en lutte sénégalaise

Au Sénégal, la lutte traditionnelle est souvent considérée comme le sport national du fait qu'il s'agit là d'une pratique issue du patrimoine socioculturel. Cette forme d'expression existe dans presque toutes les ethnies et fait partie intégrante des coutumes, des ethos et des habitus. Les manifestations de lutte initialement localisées dans les campagnes ont évolué vers les zones urbaines, notamment à Dakar. L'idée d'envisager une analyse socio-historique et culturelle des luttes, a pour but principal :

- de préciser les différentes formes de luttes qui existent au Sénégal;
- d'étudier la signification et les représentations de la lutte en fonction des groupes ethniques, des milieux, etc.;
- de préciser le processus de son implantation ou de sa délocalisation à Dakar;
- de déterminer les acteurs qui ont participé à cette délocalisation;
- de préciser les enjeux actuels et les problèmes de la lutte sénégalaise.

Notre étude ne faisant pas l'objet d'un cours théorique spécifique à l'INSEPS de Dakar, nous avons entrepris une analyse bibliographique. Nous avons ainsi fait une recherche au niveau des sujets de mémoire, de thèse, traités à l'INSEPS de Dakar. Ceci nous a permis de constater que les études menées au Sénégal sur la lutte sont rares. Cela est peut être dû au fait que la lutte a toujours été transmise de façon orale comme de nombreux autres ethos et habitus.

Néanmoins, quelques mémoires : Faye (1984), Ndiaye (1980), Ndour (1990), Sarr (2002) et Sow (2002) nous ont fourni des données par rapport :

- à l'historique des luttes au Sénégal (lutte traditionnelle, ethnique, ...), leurs significations et représentations en fonction des époques, des groupes ethniques, etc.;
- à l'apparition de la lutte avec frappe, son implantation et son développement surtout à Dakar;
- à la situation socioprofessionnelle des lutteurs;
- à l'organisation et à la gestion de la lutte.

Au-delà de ces études, nous avons également consulté les éditions ATLAS sur le Sénégal (1983 à 2000) et l'ouvrage SÉNÉGAL, trajectoire d'un Etat (1992) sous la direction de Diop⁶. Ce livre s'intègre dans un ensemble d'analyses récentes sur le Sénégal. Il nous permet d'une part d'avoir des données sur la répartition de la population sénégalaise selon l'ethnie, les religions, l'urbanisation. Et d'autre part, d'analyser la place et l'importance des groupes ethniques et religieux dans la société sénégalaise.

Nous avons consulté aussi des ouvrages et publications étrangères portant sur la lutte à l'étranger, sur les relations sport-société-économie, sur la didactique, sur l'enseignement des sports de combat, de préhension et de percussion. Parmi eux, nous pouvons citer Petrov (1984), Mauss (1936) et Parlebas (1981) qui permettent de faire une brève présentation de la lutte dans le monde et de constater que les luttes ont beaucoup évoluées. Ils ont surtout insisté sur les relations entre les pratiques corporelles et la culture. Ceci nous a amené à classer les luttes en deux groupes : luttes folkloriques et luttes sportives, suivant les représentations que chaque société se fait de son corps. Les luttes folkloriques, fortement ancrées dans les traditions populaires, dépendent de différents types de cultures. Quant aux luttes sportives, elles sont liées à l'avènement de la société industrielle et les progrès de la science. Les ouvrages de Beart (1960), Bourdieu (1984), During (1984), Arnaud & Broyer (1985), de Callede (1985), de Bromberger (1995), permettent de mieux comprendre le processus de sportivisation d'une pratique physique comme la lutte et les différentes formes de sociabilité qui se développent au sein des écuries de lutte.

⁶ Diop, M- C. (1992). *Sénégal : Trajectoire d'un État*, Codesria, Dakar.

Chapitre 1 : Approche anthropo-techno-didactique, cadre de référence de notre réflexion

La conception du statut et de la place de l'enfant (loi d'orientation 1989) « mettre l'enfant au centre du système éducatif » a entraîné d'une part, des conflits entre les partisans d'une didactique qui effaçait le rôle de la relation interpersonnelle et ceux d'une pédagogie qui minimisait l'impact des savoirs au profit d'un « épanouissement » de l'enfant. Et d'autre part, la réhabilitation des techniques corporelles et l'émergence de la technologie, comme approche rationnelle de la genèse et de la transmission des techniques, ont permis de passer d'une vision essentiellement « technocentré » à une approche « anthropo-techno-didactique » (Bouthier, 2008). Ainsi apparaît un réel travail conceptuel d'analyse des phénomènes d'enseignement et/ou d'apprentissage qui articulent l'intersubjectif aux savoirs avec leurs objets. « *Il s'agit de la question du sujet singulier qui émerge dans, par et pour la relation d'enseignement-apprentissage* »⁷. L'axe privilégié de la recherche procède de l'idée selon laquelle les pratiques d'enseignement-apprentissage se situent à la fois d'un point de vue culturel et d'un point de vue de l'épistémologie des savoirs.

1.1. Les enjeux d'une approche anthropologique et didactique

L'approche anthropologique dans ces différents courants se caractérise par un questionnement sur le propre de l'homme. Aujourd'hui, dans nos sociétés, la conjoncture sur divers plans social, économique, institutionnelle, etc. se traduit par une augmentation de la violence, de l'exclusion, de l'inégalité, de l'échec scolaire, etc. Cette situation entraîne de grandes mutations au niveau des démarches et approches habituelles en matière d'éducation. Il apparaît donc nécessaire de tenir compte dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, de l'appartenance communautaire des acteurs, de leur identité, de la question du sacré, des rites, des mythes, et des jeux qui sous des formes diverses religieuses ou profanes, ont pour fonction de réguler les tensions et les conflits entre les individus et de créer ou recréer du lien social. Pour Durkheim (1979), le sacré est la réalité même du social, le lien social et ses institutions sont (ré)générés par le système rituel fait de prescriptions et

⁷ Martinez-Verdier, M-L. (2004). Approche(s) anthropologique (s) en éducation et en formation : enjeux et défis, *Revue Trema* 23, 3-24, p.5

proscriptions⁸. Sous ce rapport, les approches anthropologiques des pratiques permettent de saisir le système de relations entre la logique interne de la pratique (la structure générale de l'activité), ses usages sociaux et ses productions symboliques (Pociello, 1984).

Laplantine⁹ identifie cinq courants de l'anthropologie. D'abord l'anthropologie symbolique qui vise à éclairer les symboles compris dans les religions, les mythologies, les sociétés pour en dégager le sens. L'anthropologie sociale, second courant, cherche à travers l'étude de l'organisation des groupes, à analyser les systèmes de pensée, de connaissance des membres. Le troisième courant constitué par l'anthropologie culturelle, connaît ses premiers développements avec Boas et les diffusionnistes, qui entendent réagir contre l'évolutionnisme dominant. Les chercheurs Mead, Linton, Benedict et Kardiner ont élaboré une véritable école qui accorde une importance particulière à la culture sur la formation de la personnalité. Ensuite l'anthropologie structurale et systémique vise à reconnaître les structures inconscientes de l'esprit à l'œuvre dans les formations sociales vécues telles que la parenté, le mythe, l'œuvre d'art, etc. Il s'agit d'analyser le passage de la fonction à la norme, du sens au système, du conflit à la règle, etc. (Vinsonneau, 2003). Et enfin l'anthropologie dynamique, dans une perspective historique s'intéresse aux rapports de pouvoir.

Qu'elle se dise sociale, dynamique, systémique ou culturelle, l'anthropologie vise toujours à appréhender l'humain dans sa totalité, soit à partir de ses productions pratiques, soit à partir de ses productions symboliques. Elle se développe conjointement dans plusieurs pays, notamment les Etats-Unis, l'Amérique du nord, la France, dans quelques pays africains, à partir du XIXe siècle. Ce développement présente des enjeux et des particularités locales et théoriques qui marquent encore aujourd'hui la discipline. L'anthropologie au sens large offre aux autres disciplines des sciences de l'éducation surtout, un espace de convergence et de synergie grâce à un mode de questionnement nouveau se référant au sujet, aux finalités et aux valeurs d'éducation. En effet, face aux processus de mondialisation et de l'interculturalité, nos « *sociétés doivent revisiter les fondements de leurs institutions et redéfinir les projets en fonction d'une humanité commune et multiple* »¹⁰

⁸ Durkheim, E. (1979). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.

⁹ Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*, Paris : éditions Seghers (1^{re} édition)

¹⁰ Martinez-Verdier, M-L. (2004). Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation, enjeux et défis, *Revue Trema*, n°23, 3-24, p.4

1.1.1. Développement de l'anthropologie de l'éducation :

Dans le domaine de l'éducation, l'approche anthropologique étudie souvent les fonctions de l'école dans la société ; le fonctionnement de l'établissement scolaire, de la classe dans leurs rapports avec l'environnement. L'anthropologie de l'éducation connaît une évolution rapide dans plusieurs pays avec l'utilisation de l'ethnographie comme méthodologie de recherche. Cela se traduit par des études longitudinales sur une période relativement longue pour appréhender la vie quotidienne des individus dans leurs contextes (Gobbo, Troman & al. 2004). L'ethnographie s'intéresse plus précisément « aux expériences de vie quotidienne des individus en tentant de mieux comprendre les pratiques sociales dans lesquelles elles s'insèrent. C'est à partir du discours des individus impliqués dans ces pratiques que cette analyse s'effectue »¹¹. En anthropologie, les ethnographes cherchent à décrire les comportements observés et comment les acteurs donnent sens à leur vie quotidiennement. Autrement dit, ils s'intéressent à la culture (Van Maanen, 1988 ; Anderson-Levitt, 2006).

Ainsi dans les pays anglophones comme les Etats-Unis, l'anthropologie de l'éducation émerge de l'école « culture et personnalité » (Mead, 1923 ; George & Louise Spinder, 1955). Leurs études se focalisent sur la transmission de la culture, mais aussi les inégalités de scolarisation de différentes populations ethniques (Rosalie Wax, 2002). En Grande Bretagne, se développe sous l'influence de Malinowski, un intérêt pour l'organisation sociale. Les chercheurs (Atkinson, Delamont & Hammersly, 1988) se situent plus dans une approche sociologique. Néanmoins, les études de Keddie (1971), Willis (1977), Goodman (2001) se centrent sur « la construction sociale du sens des enseignants ou des élèves »¹².

Dans les pays francophones, on relève des apports différents. Pour l'essentiel en France, les travaux sont dirigés par des sociologues (Durkheim, Bourdieu, etc.). Ils accordent peu d'importance à l'éducation. Seules les études de Delbos & Jorion (1984) évoquent la transmission des savoirs en dehors de l'école. Dans les autres pays, des chercheurs comme Perrenoud (1984), Perrenoud & Montandon (1988) utilisent l'ethnographie pour étudier le développement de l'enfant. Ces travaux visent à mieux

¹¹ Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité, *Revue Éducation et Sociétés*, n°17, p.73.

¹² Anderson-Levitt, K. (2006). Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde. Les divers courants de l'éducation, *Revue Éducation & Sociétés*, n°17, 6-27, p.13

comprendre les manières de pensée dans les situations interculturelles (Schneuwly, 2001).

Ce bref survol montre des particularités différentes au niveau de la distribution de l'anthropologie dans le monde. Nous constatons également une anthropologie de l'école en relation étroite avec la sociologie de l'éducation et une anthropologie de l'apprentissage qui prend source dans les conjonctures culturelles et sociales variées et qui renferment de multiples enjeux.

1.1.2. Approche didactique

En tant que champ scientifique, la didactique des disciplines se donne comme objet d'étude les processus de transmission-appropriation de contenus de savoir spécifiques à chaque matière. Les recherches en didactique ont pour but de décrire, classer, comprendre, expliquer, améliorer, concevoir, prévoir et rendre compte des processus d'interaction entre l'élève, le savoir et l'enseignant à propos d'une situation qui met en scène un objet de savoir particulier. Selon Grosst Stephan¹³ au côté de ces trois éléments figurent les différents registres d'investigation didactique : l'élaboration de contenus, l'appropriation des savoirs et l'intervention didactique.

¹³ Grosst Stephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif formation continue associant praticiens et chercheur*, Thèse de doctorat non publié, Sciences de l'Éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne, p.73

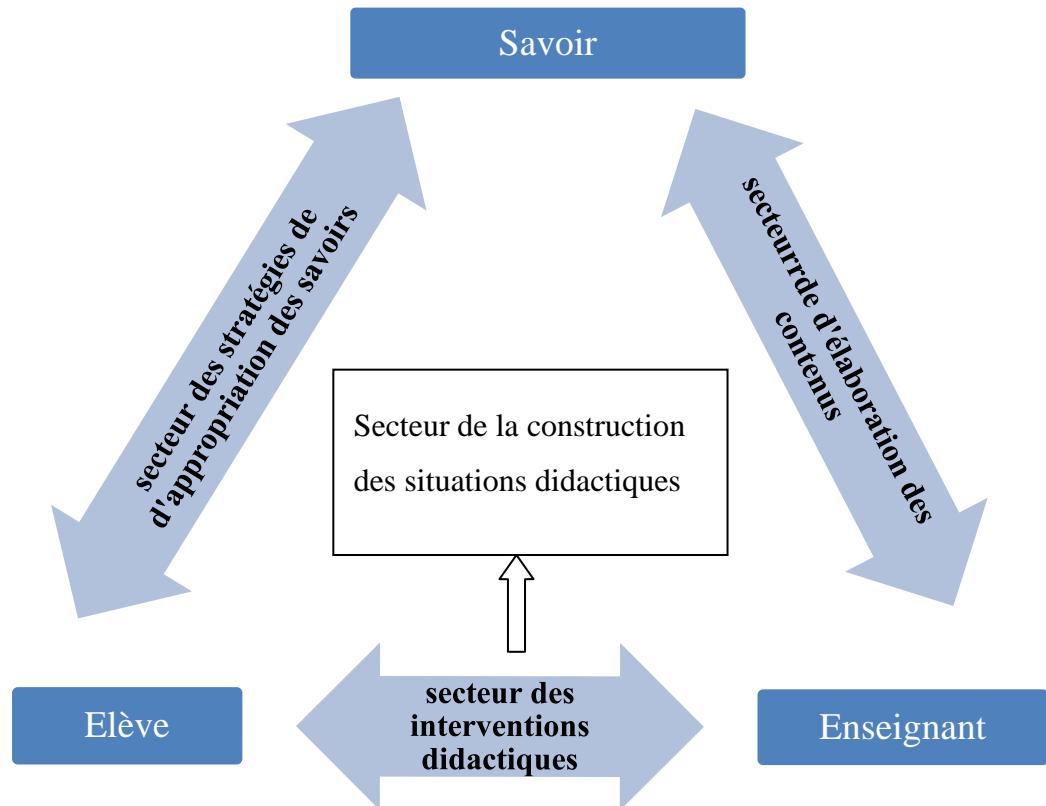


Schéma triangle didactique

Le développement de la recherche en didactique s'explique par l'importance centrale des savoirs dans l'étude et l'analyse des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Cette centration sur les savoirs fonde l'originalité de l'approche didactique qui caractérise l'enseignement comme étant un processus de transmission de savoirs par l'enseignant et d'appropriation par l'élève. Ainsi, nous pouvons dire que « *les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans les contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés, et que, du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différencieres* »¹⁴.

Née au début des années 1980 à l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), les recherches en didactique de l'EPS sont multiples et variées. Cela peut s'expliquer par le fait que les savoirs et surtout les apprentissages en EPS renvoient

¹⁴ Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1, 73-81, p.73

davantage à des adaptations, à des contextes engageant la conduite motrice, qu'à des concepts ou des raisonnements. Autrement dit, ils s'intéressent aux activités scolaires dans lesquelles le corps est à la fois objet de transformation et objet se transformant. (Amade Escot, 2005). Sous ce rapport, Marsenach & coll. (1991), précisent que « *les apprentissages moteurs, bien qu'obéissant à des lois générales (subordination à des activités symboliques ou représentationnelles), ne sont pas des apprentissages tout à fait comme les autres, ils appartiennent à la classe des apprentissages procéduraux, dans lesquels les connaissances qui se réfèrent directement à des procédures d'action (savoir comment ?), sont essentielles. Ils mettent en jeu un objet particulier qui est le corps propre, lui-même se déplaçant dans un environnement d'objets physiques* »¹⁵.

Les travaux en didactique de l'EPS portent d'abord sur l'élaboration des contenus enseignés en contexte scolaire (Amade-Escot & Marsenach, 1995 ; Marsenach, 1989, 1991 ; Marsenach & Mérand, 1987). De fait, les modélisations proposées se centrent davantage sur les relations élève-savoir et laissent au second plan le travail réel de l'enseignant. Les ancrages constructivistes et cognitivistes sont assez marqués dans la plupart des travaux. Depuis peu, ces derniers s'inscrivent dans des perspectives socioconstructivistes, cliniques, etc. et de nombreux auteurs (Lafont & al. 2005, 2006, 2010 ; Terrisse, 1998 ; Terrisse & Carnus, 2009 ; Magendie, 2009 ; Lemonie & Robin, 2010 ; Wallian & Gréhaigne, 2002 ; Alin & Wallian, 2010 ; etc.) tentent de savoir comment se construisent les savoirs spécifiques dans les interactions professeur-élèves. Un ancrage plus fort se fait du côté de la linguistique pour étudier le rôle des activités langagières dans la transmission et la construction de savoirs. Les champs de recherche se sont élargis en dehors de l'école à d'autres contextes d'enseignement et d'apprentissage des APSA : tels que les clubs, les centres d'éducation spécialisée pour personnes handicapées... Ainsi, « *centré sur une analyse ternaire des interactions Professeur-Élèves-Savoirs, le questionnement des chercheurs didacticiens vise à caractériser les processus conjoints d'élaboration des savoirs in situ, en classe ou dans les groupes sportifs* »¹⁶.

¹⁵ Marsenach, J. (1991). *Éducation Physique et Sportive*. Quel enseignement ? Collection Didactiques des Disciplines, Paris : INRP

¹⁶ Amade-Escot, C. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse conjointe en contexte d'intervention, in *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport* sous la direction de Musard & al., Éditions EP.S, p.226

La didactique apparaît comme une discipline à la fois scientifique et praxéologique. Elle est une discipline scientifique car elle vise la production de connaissance sur le système didactique à travers des démarches méthodologiques fiables et valides. D'autre part, c'est une discipline praxéologique visant l'amélioration du fonctionnement du système qu'elle étudie. Pour atteindre ce double enjeu, les didactiques s'appuient sur les concepts de transposition didactique, contrat didactique, pratiques sociales de référence, dévolution et milieu didactique. Ces concepts ont permis dans les recherches en didactique de l'EPS, de rendre compte de la nature et de l'évolution des savoirs enseignés, des interactions didactiques entre les trois pôles du triangle etc. Les cadres d'analyse de ces interactions (transposition didactique, pratiques sociales de référence, contrat didactique) feront l'objet d'un développement dans le chapitre 3. Ainsi en nous appuyant sur l'étude de Groostephan (2010)¹⁷ nous pouvons relever quatre principaux courants de recherche actuels en didactique de l'EPS.

« 1) L'étude didactique de l'enseignement de l'EPS et la didactique comparée sous l'impulsion de Marsenach, Amade-Escot : Ces recherches portent principalement sur le travail du professeur dans les interactions didactiques. Elles s'appuient fortement sur les concepts forgés par la didactique des mathématiques (Théorie des situations de Brousseau 1983). Ces concepts (milieu didactique, contrat didactique, dévolution...) ont fait l'objet d'une transposition et d'une conversion (Amade Escot 2005) afin de tenir compte de la spécificité des savoirs en EPS.

2) L'approche technologique et la didactique professionnelle formalisée et théorisée par Bouthier et Durey (1994) : Ces recherches se centrent d'une part sur la formalisation et la transmission des techniques corporelles (Vigarello, 1991, Bouthier, 2000), et d'autre part sur le développement d'une didactique professionnelle centrée et inspirée par l'ergonomie, sur l'analyse de l'activité de travail. Selon Pastré & col (1995) « *Dans les recherches scientifiques en didactique de l'EPS où l'appropriation des techniques corporelles constitue l'un des enjeux (cf. Instructions officielles) et où il y a une forte composante expérimentale, la prise en compte des points de vue suggérés par la technologie des APSA et la didactique professionnelle, présente sans doute des voies heuristiques à ne pas négliger* »¹⁸.

¹⁷ Grossstephan, V. (2010). Op cit, p.96

¹⁸ Pastre, P., Samuçay, R., & Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue Éducation Permanente*, 123, 35-46, p.36

3) Le courant de la recherche clinique en didactique de l'EPS : Ce courant de recherche sous l'impulsion de Terrisse s'oriente vers l'utilisation des méthodes cliniques pour approcher au plus près de la réalité des interactions qui se produisent en classe, entre un enseignant , des savoirs et des élèves, à travers des pratiques effectives. Ces études de cas le plus souvent s'appuient sur l'utilisation de la vidéo et l'analyse du discours des inter-actants afin de tenir compte de leur singularité. Elles permettent de mettre en évidence les écarts entre les pratiques déclarées de l'enseignant et ce qu'il fait réellement. (Carmus, 2001, 2009 ; Loizon, 2003, 2006, etc...)

4) Un courant psycho-didactique : Ces travaux du groupe GEDIAPS de Créteil mobilisent des éclairages de la psychologie cognitive, sociale, du travail et de la psycho-phénoménologie, pour faire émerger des connaissances utiles à l'enseignement et à l'entraînement dans le domaine des APSA (David, 1996, 2000 ; Mouchet, 2003, 2010 ; Lémonie, 2010 ; etc.) ».

Parmi ces études, les travaux de David portant sur l'étude des représentations sociales des élèves et des enseignants (1996) nous intéressent particulièrement. En effet, elles nous permettent d'identifier deux fonctions principales à la prise en compte des représentations des élèves. La première est une fonction diagnostique du fait que les différentes représentations (sociales, cognitives, affectives de la tâche ou de l'activité) orienteraient de façon significative les actions et l'engagement des élèves dans les situations et APSA proposées. La seconde est une fonction didactique et pédagogique dans la mesure où elle permet d'intervenir sur le couple représentation/action pour transformer les actions des élèves. Ainsi, accéder aux représentations sociales des élèves, des enseignants et des acteurs extrascolaires peut nous permettre de comprendre ce qui fait sens pour eux dans la lutte sénégalaise. Nous nous inspirons également des travaux développés dans les approches technologique et didactique de l'EPS. Elles nous seront utiles respectivement dans la modélisation d'une forme de lutte scolaire et l'élaboration des contenus en classe.

1.1.3. Approche anthropo-didactique

L'approche anthropo-didactique permet d'identifier, d'analyser et comprendre certains effets didactiques directement liés aux transformations de sens issus des nombreuses mutations sociale et scolaire. En effet, « *toute situation scolaire est doublement structuré : d'une part, elle se noue toujours autour d'un savoir (dimension*

didactique), d'autre part elle exige de ses membres la pratique d'un jeu de langage spécifique à la forme scolaire (dimension anthropologique) »¹⁹.

Nous considérons que l'ensemble des dimensions qui définissent la situation (lieux, rôles, statuts des interactants, moment, etc.) contribuent activement à son sens. Autrement dit, « *la prise en compte conjointe des conditions didactiques structurant le milieu et ce que nous appelons des conditions non didactiques - c'est-à-dire toute condition non identifiée dans un modèle didactique mais identifiable dans le cadre d'une approche anthropologique, repérable en tant que modalité d'assujettissement des individus à des formes culturelles - permet de repérer les effets didactiques qui n'auraient pu être perçus seulement dans l'un ou l'autre cadre* »²⁰ (Clanché & Sarrazy, 2002).

Le regard anthropologique sur l'homme en situation d'enseignement/apprentissage et de formation est très présent dans la recherche en éducation. Selon Bruner (1987), il existerait dans toutes les cultures un savoir enseigner, une aptitude à concevoir des supports systématiques et progressifs à l'apprentissage. Cette capacité de concevoir des formats didactiques plus ou moins performants à l'école et en dehors de l'école, serait la grande originalité de l'humain et la clé de son succès comme espèce²¹. Ainsi le fait de n'accorder aucune place aux aspects culturels, rituels et sacrés dans les diverses institutions du social et particulièrement l'école, semble très limitatif. La perspective anthropologie invite, par exemple, à considérer l'élève, l'enseignant et les acteurs extrascolaires comme de véritables acteurs porteurs de sens et cognitions largement marqués par des déterminants socio-ethniques et culturels. Dans ces circonstances, comprendre un individu, c'est le resituer au sein du cadre où il évolue. « *C'est mettre au jour l'interprétation qu'il se donne de sa propre situation ; c'est observer ses comportements en relation avec ceux des autres, c'est en dégager le sens dans la configuration d'ensemble où ils prennent place* »²². Elle cherche à comprendre comment faire entrer l'enfant dans la culture et selon quelle modalité lui transmettre les savoirs symboliques qui le constituent dans son humanité, lui confèrent son

¹⁹ Clanché, P. & Sarrazy, B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak, *Recherches en didactique des mathématiques*, 22.1,

²⁰ Clanché, P& Sarrazy, B. (2002). Idem, p.3

²¹ Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler ?* Paris : Retz

²² Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*, Paris : Éditions Armand Colin, p.6.

appartenance au groupe et qui l'instituent comme sujet ?²³ Autrement dit, il s'agit de relier le sens avec les savoirs afin d'articuler le développement de l'individu avec celui de son environnement. L'approche anthropologique nous permet à travers une analyse historique et culturelle de la lutte sénégalaise de comprendre quels que soient les lieux de pratique, les éléments qui favorisent sa reconnaissance. Il s'agit d'identifier ce qui fait le caractère spécifique de l'activité et de montrer son évolution et ses adaptations au cours le temps. Adopter un tel point de vue, c'est reconnaître l'individu comme un être de culture : à la fois produit de culture et producteur de culture. C'est l'environnement dans lequel il vit qui définit les mécanismes par lesquels la culture s'enracine dans l'acteur social et lui donne forme. Cela nous permet de comprendre comment s'établissent les liaisons, les situations concrètes relatives à la lutte sénégalaise, les significations qui s'y associent, les conduites pour y répondre, les procédés de transmission culturelle et de faire le choix de référence et des orientations pour l'enseignement de la lutte à l'école. L'anthropologie nous est utile pour aborder les réflexions épistémologiques à propos de la forme de lutte et les contenus à enseigner ou à transmettre à l'école. Il s'agit donc d'avancer sur la compréhension de ce qui mobilise les sénégalais pour la pratique de la lutte et de ce qui les pousse à la transmettre aux jeunes générations. Conduire une analyse culturelle de la lutte sénégalaise, c'est s'obliger à déterminer les conditions de naissance de l'activité et à saisir son évolution au cours du temps.

1.2. Approche technologique

La technologie peut être définie comme une science humaine qui étudie la production des techniques. Selon J. Guillerme repris par Bouthier (1993), la technologie est l'ensemble des discours sur la pratique qui visent à se constituer en science normative de la production d'effets. Elle ne se limite pas à une application des connaissances scientifiques et des savoirs faire expérimentuels, elle vise l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'intervention et de transformation du monde. L'approche technologique « *au-delà des réalisations matérielles sophistiquées, est considérée comme une science humaine de l'intelligence mise en jeu dans la conception, la mise au point et l'évaluation de créations, une science de l'artificiel*

²³ Martinez, M-L (2005). Approche anthropologique des savoirs et des disciplines, *Revue Trema* n°24, 1-24.

générant des artefacts cognitifs, matériels et bien sur corporels »²⁴. Et Durey en 1993 souligne que l'approche technologique prend en compte le fait qu'il existe des savoirs en acte « un faire », et qu'il est possible, par une démarche rationnelle, de transformer, d'améliorer aux fins d'optimiser ces savoirs.

Avant de préciser les principes qui fondent et caractérisent une approche technologique en didactique des APSA, nous revenons sur la notion de techniques corporelles.

1.2.1. Techniques corporelles et Technologie : apports de Mauss

Selon Mauss, les techniques du corps sont bien « *les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps* »²⁵. Il se tourne vers les techniques corporelles pour décrire la société, la caractériser et la comprendre. En effet elles sont particulières à chaque société et elles varient infiniment. « *Vous pouvez deviner avec sûreté, si un enfant se tient à table les coudes au corps et, quand il ne mange pas, les mains aux genoux, que c'est un anglais* »²⁶. La technique est dirigée vers une finalité et elle est d'une efficacité sociale. Le fait technique nous permet de comprendre l'essence d'une société puisqu'elle est un des phénomènes qui la constitue, la caractérise et la conditionne.

Déjà en 1901, Mauss élabore une distinction entre les phénomènes sociaux qui concernent la « morphologie » du groupe et ceux qui concernent sa « physiologie ». Autrement il n'y a dans une société que deux choses : « *le groupe qui la forme (...) d'une part, les représentations et les mouvements de ce groupe d'autre part* »²⁷. Mauss réinsère les phénomènes techniques au cœur de la physiologie sociale (de la structure en mouvement). Ainsi, la technologie, étude des techniques, embrasse les multiples rapports entre structure et mouvement, action et représentation. À travers l'étude de la technologie, Mauss (1947) nous invite à considérer les choses concrètes et matérielles comme des faits sociaux. De ce fait, « *tout objet doit être étudié en lui-même par rapport aux gens qui s'en servent et par rapport à la totalité du système observé* ».

²⁴ Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS, Besançon : *Revue eJRIEPS* 15, juillet 2008, p.47

²⁵ Mauss, M. (1936). Les techniques du corps, *Journal de psychologie* n°32. In sociologie et anthropologie, p.365

²⁶ Mauss, M. (1936). Idem, p.368

²⁷ Schlanger, N. (1991). Le fait technique total. La raison pratique et les raisons de la pratique dans l'œuvre de Marcel Mauss, *Revue d'ethnographie de l'Europe, Terrain* n°16, p.115

L'objet doit être considéré en tant que ce qu'il est et en tant que ce qu'il devient »²⁸. Mauss (1936) précise que le premier objet et moyen technique de l'homme, c'est son corps. C'est par les techniques du corps que l'homme va atteindre la totalité de sa personne. « *Exercer l'enfant à nager, c'est l'habituer à dompter ses réflexes, à inhiber ses peurs, c'est créer et sélectionner en lui certaine assurance* »²⁹. Ainsi, les techniques possédant des manifestations spécifiques, particulières et des caractéristiques reconnaissables, la technologie comporte donc une double nécessité scientifique. En effet, par l'application de ses méthodes, elle nous aide à saisir l'objet dans son cadre d'action technique. « *Le métier à tisser est incompréhensible sans documents montrant son fonctionnement* »³⁰. Elle replace aussi le fait étudié dans son cadre de recherche. Le fait technique est un fait social comme les autres, et doit être situé dans le contexte, au confluent des interactions qui lui confèrent un sens (Schlanger, 1991).

Nous pouvons retenir quatre propositions de Mauss :

- les techniques du corps ne se limitent pas à l'usage d'instruments. Dans le domaine des APSA, le corps devient un outil ;
- les techniques du corps varient avec le temps ;
- elles diffèrent avec les cultures ;
- la technologie est instructive. Elle permet d'établir des liens entre techniques, humanité et société.

Ainsi, face à la spécifique culturelle, l'analyse d'une technique corporelle doit tenir compte des contextes psychologiques et sociaux de sa production et de son développement. Ce sont « *les conditions historiques de sa transformation qu'il faut recenser* »³¹.

1.2.2. Intérêts d'une technologie des APSA :

La technologie des APS, porte sur l'analyse rationnelle des techniques dans le cadre de la conception, la mise en œuvre et la réalisation d'un projet d'intervention sur le réel. L'analyse des techniques et leurs relations avec la didactique a fait l'objet de quelques productions dans le champ de l'EPS et des STAPS depuis 1980 malgré de multiples controverses relatives à leur signification et leur place en EPS.

²⁸ Mauss, M. (1947). Manuel d'ethnographie, Payot, pp.26-27

²⁹ Mauss, M. (1936), p.366

³⁰ Mauss, M. (1947), p.12

³¹ Vigarello, G. (1984). Anthropologie des techniques du corps, *Revue Staps*, p.18

La technique a pendant longtemps été stigmatisée, Goirand (1987) reprenant une définition de Fabre (1972) écrit : la technique est l'expérience individuelle, dépersonnalisée, transmise et capitalisée, une manière de faire, l'acte dépouillé de ces motifs. La technique, par sa rigidité s'oppose aussi directement au caractère novateur de l'activité individuelle d'adaptation. Alors que la recherche du mouvement technique juste (adapté à son but) devrait guider l'individu dans une activité d'adaptation à la situation présente, la technique est un frein à l'activité créatrice. Pour lui la technique est rigide. A la même période, Haudricourt (1987), précise que la technique est la connaissance des actes nécessaires à l'obtention du résultat recherché. La technique apparaît donc comme une création de l'esprit humain et contrairement à Goirand, Haudricourt la considère comme son activité la plus caractéristique et la plus rationnelle alors que Vigarello et Vives (1983) soulignent que la technique est un élément déterminant des pratiques corporelles.

En 1988, Vigarello propose une des caractéristiques les plus riches des techniques corporelles. Elles correspondent à des manières de faire, des procédés visant l'efficacité ; un ensemble de repères stables permettant répétition et affinement de l'action ; un ensemble de constructions ou de stratégies motrices susceptibles de perfectionnement. Ces techniques supposent d'abord une organisation « raisonnée », un ordre, une régulation du comportement. Mais elles supposent aussi transmission et description. Elles supposent des informations cumulées dans le temps, un regard plus « armé », des actions se nuançant ou se diversifiant, des instruments se transformant (définition reprise par Bouthier, 1993).

Vigarello, souligne aussi, à propos des techniques corporelles, leur aspect humain et surtout sensible, en même temps que leur enracinement dans le monde culturel, scientifique, économique et social contemporain. Avec cette redéfinition des techniques corporelles, Vigarello met en évidence l'enjeu scientifique et social que constitue la connaissance des techniques pour les STAPS et les intervenants en APS. Ainsi durant les années 90, les techniques vont occuper une place importante dans les recherches en didactique. Amade-Escot (1994) précise que la technique est un élément central de l'interaction enseignant-enseigné, elle est le référent indispensable susceptible de soutenir le regard porté sur les productions des élèves. Elle met ainsi en évidence l'importance de la dimension sociale dans la démarche didactique. C'est un moment important de la réhabilitation des techniques dans les recherches en EPS et en STAPS.

C'est à cette période que Bouthier et Durey précisent cette perspective d'une approche technologique des APS que nous développerons dans la deuxième partie de notre étude.

Bouthier (2004), se référant à une conception cognitiviste du travail humain a reformulé, une définition plus large de la notion de technique. Pour lui, il n'est pas légitime de réduire la partie transmissible que constituent les techniques aux seules formes extérieures des gestes efficaces. Bien d'autres composantes de l'action sont généralement aussi engagées. Cette définition s'inspirant d'une approche tactico-technique en sports collectifs, a enrichi la notion de technique. Elle montre qu'au delà d'une forme gestuelle extériorisée, stéréotypée et dès fois même stigmatisée, la technique ou les techniques corporelles, d'une manière générale, sont des créations humaines complexes. Cela a ouvert la voie, ces dernières années, à la réflexion sur « *les techniques en tant qu'objet culturel d'enseignement et l'EPS comme espace de culture d'enseignement* »³².

Ainsi, partant des problèmes de terrain, les travaux en technologie des APSA, visent les objectifs suivants : « accroître les connaissances sur l'intervention, contribuer à la constitution de savoirs sur la formalisation et la transformation des techniques corporelles, contribuer à l'optimisation des procédures d'entraînement, de formation et d'enseignement »³³.

Les recherches en technologie des APSA portent sur : l'analyse des actions et de l'activité technique des sujets, sur la formalisation et la transmission des techniques corporelles, sur l'élaboration et l'exploitation d'outils d'observation des techniques.

L'étude de Mouchet (2003) sur l'organisation de l'activité perceptive et décisionnelle des joueurs de rugby montre que la prise en compte des logiques singulières et subjectives des joueurs est nécessaire pour optimiser l'intervention sur les conduites décisionnelles. Cela contribue surtout à la création d'une identité collective, en facilitant la construction d'un référentiel commun. Les travaux de Gréhaigne, Caty et Marle (2007) visent à rendre compte de la dynamique évolutive des rapports d'opposition entre deux équipes de sports collectifs. Ces études ont permis de proposer

³² Lafont, L., & Bouthier, D. (2004). Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et t techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS. In G. Carlier (Dir.) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Éducation Physique*, Éditions AFRAPS-Montpellier, 85-98, p. 87

³³ Mouchet, A., Amans-Passaga, C. & Gréhaigne, J.-F. (2010). L'approche technologique. In Sciences de l'intervention en EPS et en sport, sous la Dir. De Musard & al. Éditions, EP.S, 201-221, p.201

des modélisations du jeu grâce à l'identification d'un ensemble de configurations prototypiques de jeu appelé espace de jeu effectif en attaque et en défense suivant la position du ballon et des joueurs.

En ce qui concerne l'élaboration d'outils d'observation, les travaux de Berchebru, Meunier et Gréhaigne (2009) proposent d'exploiter à l'aide de la vidéo, les configurations de jeu prototypiques. Ce faisant, ils proposent des situations de débats d'idées aux élèves pour exploiter les savoirs produits. Ces différents travaux, visent une meilleure connaissance des rapports aux savoirs techniques, tactiques et stratégiques des sports collectifs. Dans cette optique, Mouchet, Amans-Passaga & Gréhaigne (2010) précisent que « *les recherches en technologique des APSA ne s'inscrivent pas dans une logique classique de démonstration de la preuve, mais dans un souci de compréhension d'objets complexes et de transformation du réel* »³⁴. Ces auteurs ont montré que la caractérisation, l'analyse, la formalisation des techniques mobilisées par les acteurs en situations, sont centrales dans une optique de capitalisation et d'enrichissement des savoirs d'action, et dans une logique d'optimisation de l'activité du sujet.

S'agissant de l'analyse de l'activité technique des sujets et la transmission des techniques corporelles, les travaux de Bouthier & Durey, 1994 ; Eloi, Uhlrich & Bouthier, 2011 ; Mouchet, 2011) suggère alors d'utiliser le concept de registre de technicité pour caractériser et rendre intelligible l'activité technique des apprenants, pour mettre en évidence du point de vue d'un chercheur mais aussi d'un intervenant, le fonctionnement propre du sujet dans son rapport à la culture technique. Les auteurs soulignent que ces registres peuvent être exploités différemment à des fins de recherche ou de formation, soit en se focalisant sur l'un d'entre eux, soit en mettant en lumière la dynamique d'articulation des registres en fonction du contexte et en tenant compte de la dimension temporelle. Dans ce cas, Mouchet (2011) à propos de l'étude de la subjection dans les décisions des joueurs de rugby d'élite en match, précise qu'il convient « *d'envisager un système avec un registre dominant et des registres présents de manière secondaire selon la situation étudiée* »³⁵. Eloi et al. (2011)³⁶ parlent de registre principal

³⁴ Mouchet, A., Amans-Passaga, C. & Gréhaigne, J-F. (2010). L'approche technologique. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Dir.) *Sciences de l'intervention en EPS et en sport*. Résultats de recherches et fondements théoriques, 201-221, p.218

³⁵ Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité : un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA? Besançon : *Revue eJRIEPS*, 23, 76-92, p.89

³⁶ Eloi, S., Uhlrich, G., & Bouthier, D. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs, Besançon : *eJRIEPS*, 23, 20-45, p.25

et des registres associés. C'est donc le contexte de la situation qui donne du sens à une configuration particulière des registres pour un sujet donné. Cependant il estime également envisager un registre préférentiel chez un même sujet plus prégnant que les autres, et cela indépendamment du contexte. La technicité est à la fois une aptitude individuelle et un comportement collectif³⁷. C'est une pensée, une forme de réflexion de constructions d'idées. Cette notion sera utilisée par Martinand (1994) pour essayer de comprendre et de rendre compte de la complexité et de la spécificité de l'activité de l'enseignant. Mais aussi pour élucider de façon plus radicale le rapport de l'école aux pratiques de référence qui sont souvent extrascolaires. Ces différents registres de technicité (maîtrise, lecture, transformation et participation) semblent utiles pour décrire et analyser l'activité des sujets dans la pratique. Ils pourront nous être utiles dans la poursuite de notre recherche (la phase de diffusion) pour mieux comprendre et analyser l'activité de l'enseignant et celle des élèves durant le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lutte.

Le recours à une approche technologique nous conduit à réfléchir sur les conditions d'élaboration d'une forme de lutte scolaire dans le contexte du Sénégal et notamment, en EPS et les compétences mises en jeu. Cela nous amène également à une analyse des différentes formes de pratique de la lutte sénégalaise pour identifier les éléments qui permettent d'envisager des pistes de solutions aux problèmes que peuvent rencontrer les élèves dans cette activité. Il s'agit donc au travers d'une démarche compréhensive, d'investiguer le processus de diffusion de la lutte au Sénégal, de productions des formes et techniques de lutte. En nous appuyant sur les travaux de Bouthier & Durey (1994) nous utilisons une approche systémique en trois plans pour mieux décrire l'activité. Une analyse macro pour étudier le contexte et les représentations des différents acteurs. Une analyse méso qui porte sur la classe durant un cycle de lutte pour étudier les conditions de faisabilité d'une forme de lutte scolaire. Et enfin une analyse micro qui se propose d'approcher l'activité de l'enseignant et celle de l'élève durant la séance et en situation de combat. Ainsi les techniques rapportées aux activités de luttes peuvent être qualifiées « d'adaptatives » (d'objet culturel ancré dans une civilisation), « d'instrumentales »

³⁷ Combarnous, M. (1982). La culture face à la technique, *Culture Technique* 7, 227-241, p.228

(manières de faire basiques et peu diversifiées), de « didactisées » (formalisées dans les manuels) ou encore « sportives » recherchant l’efficacité compétitive³⁸.

1.2.3. Conclusion :

L’ensemble de ces travaux permet de justifier l’intérêt et l’utilité de croiser les approches anthropologique, didactique et technologique pour mieux comprendre les phénomènes d’enseignement-apprentissage, de formation et d’éducation. Pour refonder le sujet de l’éducation, penser l’individu comme processus singulier et collectif, il faut articuler dans l’enseignement-apprentissage, la question du développement du sujet, la question du sens, de la socialisation dans le groupe à celle des spécificités des champs symboliques des savoirs, des pratiques et de leurs genres. Cela nécessite des approches et des démarches interdisciplinaires et transdisciplinaires. Ainsi nous pensons qu’il paraît désormais difficile d’étudier les contenus ou les phénomènes interactifs sans examiner, en même temps l’environnement, « la culture de la classe » très souvent liés aux convictions pédagogiques, épistémologiques idéologiques du professeur (dimensions anthropologiques), les conditions objectives de la satisfaction des intentions pédagogiques (dimensions didactiques) et les conditions d’analyse des techniques pour réaliser une tâche particulière (dimensions technologiques), pour mieux comprendre les fonctions et les effets des contenus et des interactions dans les situations scolaires. « *Construire des contenus d’enseignement pertinents exige une mise en relation entre anthropologie, technologie, épistémologie et didactique. L’EPS, l’initiation et l’animation sportive, la réadaptation physique ne peuvent pas se permettre de négliger ou de séparer ces connaissances scientifiques sans courir le risque de présenter des contenus d’enseignement pertinents ou vite épuisés* »³⁹.

Se situer dans une approche anthropo-techno-didactique, c’est pour nous, rechercher l’articulation entre une activité physique, sportive et artistique pratiquée dans la société sénégalaise et son passage à l’école. Autrement dit quels rapports les pratiques de luttes comme espace de symbolisation, de production et de transmission de techniques corporelles, entretiennent avec les mythes, les rites les représentations et les croyances qui structurent, donnent sens et organisent les relations interpersonnelles dans

³⁸ Leziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS In M. Musar, M. Loguet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l’intervention en EPS et en Sport, Résultats de recherches et fondements théoriques*, Paris : Éditions EPS, 179-200.

³⁹ Léziart, Y. (2010). Op. Cit., p.197

le contexte du Sénégal ? Cela nous conduit d'une part, à analyser en profondeur les influences multiples et les implications humaines dans la lutte sénégalaise pour accéder aux significations sociales des pratiques, les finalités visées, les fonctions remplies, les valeurs sous-jacentes privilégiées. Et d'autre part, s'interroger sur le processus de production, d'évolution et de transformation des pratiques et techniques de lutte pour repérer ce qui semble nécessaire de faire apprendre aux élèves dans les diverses formes de pratique de cette activité et les compétences mises en jeu.

Chapitre 2 : La lutte sénégalaise, signification et diffusion

D'une façon générale, la lutte est une pratique populaire dans de nombreux pays. Elle est certainement une des disciplines individuelles les plus pratiquées dans le monde (Clément & Lacaze)⁴⁰. A la fois pratiques sportive et artistique, la lutte se pratique sous une forme spontanée chez les enfants. Dans certaines sociétés (notamment dans les pays de l'Europe de l'est, en Egypte, en Turquie, au Sénégal), elle revêt un caractère prestigieux.

La lutte au Sénégal, s'inscrit dans le processus de passage des jeux aux sports selon le phénomène de sportivisation des jeux traditionnels, identifié par During (1984)⁴¹ et Bourdieu (1984)⁴². Elle apparaît comme une pratique sportive à part entière. Elle n'en reste pas moins, pour nous, une pratique sportive traditionnelle issue des traditions culturelles sénégalaises. En effet, la lutte reste ancrée dans l'imaginaire sénégalais, lié au monde des croyances et des superstitions. Nous définirons l'activité à travers l'analyse de son environnement social et culturel premier : la société traditionnelle sénégalaise. L'ancrage culturel peut s'observer à travers les différents déterminants de la pratique : les lieux et les moments de lutte, les modes d'entrée dans l'activité, les tenues vestimentaires, les pratiques magico-religieuses, les techniques elles-mêmes. L'analyse de ces déterminants et la mise en évidence d'une permanence autour des modalités de pratique nous renseignent sur la culture de l'activité qu'il conviendrait de transmettre à l'élève en EPS.

Ainsi, nous allons d'abord présenter quelques formes de pratiques de luttes existant dans le monde. Ensuite, nous parlerons des différentes formes de luttes pratiquées au Sénégal. Il s'agira ici d'analyser l'évolution, le sens et les logiques de la lutte suivant les localités et l'appartenance ethnique et religieuse. En effet cette dernière occupe une place considérable dans la vie socio-économique et socioculturelle des sénégalais, avant d'insister sur la place de Dakar dans la délocalisation et le développement de la lutte avec frappe. Nous évoquerons ensuite les enjeux et les problèmes de la lutte avec frappe pour terminer sur une analyse stratégique de l'activité.

⁴⁰ Clément, J-P. & Lacaze, L. (1985), *Contribution à l'histoire sociale de la lutte en France*, in Travaux et recherches en EPS n°8.

⁴¹ During, B. (1984). Des jeux aux sports, deuxième partie, Vigot, Paris, p.52. During analyse le passage des jeux aux sports à travers le contrôle de la violence, en prenant l'exemple du rugby et de la soule.

⁴² Bourdieu, P. (1984). Comment peut-on être sportif ? In Questions de sociologie, Éd. Minuit, Paris

2.1. Présentation de la lutte dans le monde

Petrov⁴³ précise « aussi longtemps que l'on remonte dans le temps, on découvre des traces, des vestiges qui attestent de la permanence d'activités physiques. Les fresques du tombeau de Beni-Hassan (2000 à 1800 ans avant notre ère) représentent 400 poses de lutte ». Toutes les cultures possèdent une tradition ludique corporelle lointaine reflétée par les peintures et monuments que le temps a épargné.

Dans la Grèce antique, à Rome, en Inde, au Japon, en Egypte etc., la lutte semble être parmi les pratiques les plus anciennes⁴⁴. Elle est présente lors des premiers Jeux Olympiques rénovés, en 1896 à Athènes (Bui Xuan, 1987)⁴⁵. La lutte a survécu à beaucoup d'autres disciplines parce qu'elle s'est parfaitement adaptée aux conditions culturelles offertes par les différentes époques traversées. Jeu(1977) considère que dans les pratiques de lutte, on est proche des symbolismes Terre-Mère et par conséquent des cultes agraires. « *La lutte c'est avant tout une fixation au sol de l'adversaire. Mais le sol n'est pas une réalité neutre. Le sol, c'est la mère qui soutient et donne des forces* »⁴⁶. Chez les Grecs, la lutte était considérée comme un art, une science apportée par les dieux de la mythologie. En Afrique, elle était plutôt symbole de la vie, manifestation hautement culturelle exaltant la puissance magique du corps humain. Comme nous le rappelle Camara (1977)⁴⁷, « *il suffit d'observer dans les villages du Sénégal un champion de lutte... sa motivation plonge ses racines dans le terrain culturel et social* ». On peut dès lors parler de la lutte au « pluriel ». Les pratiques de lutte ont subi de nombreuses transformations et évolutions sous l'influence des religions, des cultures, des volontés politiques, de l'accroissement démographique, de l'apparition de nouvelles technologies, du développement des médias... Toutefois, les luttes ont principalement évolué dans deux directions : les luttes folkloriques et les luttes sportives.

⁴³ Petrov, R. (1984). *Lutte libre et gréco-romaine*, éd. Fila, Lausanne, p. 20.

⁴⁴ Decker, W. (1987). Sports and games in ancient Egypt, Yale university, précise pour les pratiques de combat que chronologiquement chez les Egyptiens, c'est qui apparaît en premier, la boxe arrive après l'escrime

⁴⁵ Bui Xuan, G. (1987). Projection ou tombé ?, *Revue HYPER*, n°157, pp.14-17

⁴⁶ Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*, Paris : Vigot, p.151.

Il analyse les pratiques sportives suivant un imaginaire qui prend appui sur l'histoire et les cultures. Il présente un scénario en temps où l'on rencontre en premier lieu l'épreuve, la descente aux enfers (danse, plongée, gymnastique, etc.). Ensuite il s'agit de la performance, de poursuites et de sacrifices (courses, sauts, lutte et combat, etc.). Et enfin la compétition : c'est la confrontation simulée des forces du chaos et du cosmos (golf, football, cricket, etc.)

⁴⁷ Camara, M. (1977). *Contribution à l'étude du phénomène sportif au Sénégal : championnat populaire*, mémoire pour l'Inspectorat d'Éducation Populaire, INEP, Marly-Le-Roy.

2.1.1. Les luttes folkloriques

On les trouve dès l'aube des civilisations. Très diverses, elles sont fortement liées aux traditions populaires. La grande diversité des caractéristiques présentées par ces pratiques corporelles en fonction de l'époque, du lieu et des groupes témoigne de la forte influence des normes et des valeurs sociales sur la mise en jeu du corps. Les techniques corporelles sont profondément dépendantes des types de culture (Mauss, 1966). Dans cette famille nous pouvons relever :

-en France, la lutte bretonne (le gouren) qui est pratiquée depuis le cinquième siècle, période où les bretons ont envahi l'Armorique (Loyer, 2005). Elle se pratique en plein air sur des pistes de sciure de bois (la lice). Les lutteurs revêtent un pantalon (*bragou*) s'attachant au niveau des genoux et une chemise (*roched*) en toile épaisse, ainsi qu'une ceinture enserrant la taille. Cette lutte se déroule uniquement debout et se caractérise par une utilisation importante des crocs-en-jambe (*kliked*). La victoire est obtenue par projection de l'adversaire sur le dos, les deux épaules devant toucher simultanément le sol avant toute autre partie du corps (*lamm*). « *Seules les actions des bras sur le haut du corps, ceinture comprise, sont autorisées. Les actions bras sur jambes sont interdites* »⁴⁸. La lutte bretonne est le produit d'un environnement, d'une société, d'une culture et d'une histoire singulière. L'étudier, c'est étudier les bretons et leurs comportements face à leur culture, leur patrimoine, leur histoire, leur identité locale (Rauch, 1983)⁴⁹ ;

- en Turquie existe, la lutte à l'huile où les lutteurs sont enduits d'huile de la tête aux pieds, y compris la culotte en cuir qu'ils portent ;
- en Yougoslavie, on trouve la lutte palivaen qui se rapproche de la lutte turque ;
- au Japon, le sumo, pratique simple, a pour but de bouter l'adversaire hors de la surface de combat ou de lui faire toucher le sol par toute autre partie que les pieds ;
- d'autres luttes s'observent également en Inde, au Sénégal, en Ecosse, en Indochine, au Brésil (la capoeira), etc....

Toutes ces luttes se déroulent avec un rituel où la musique est fortement présente. Les notes des différents instruments de musique (tam-tam, tambours, flûtes...) rythment les pas de danse des lutteurs et de leur entourage. Nous ne sommes dès lors plus loin des

⁴⁸ Loyer, F. (2005). Le gouren: exemple d'une technique sportive ancrée dans une culture régionale, In. Legras, J-M. (Dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris : Vigot, 93-118, p.95

⁴⁹Rauch, A. (1983). *Le souci du corps*, Paris : PUF

danses folkloriques. Ces dernières sont des danses structurées et codifiées, transmises par apprentissage, dans lesquelles les déplacements et la musique sont en accord et où les individus qui composent le groupe s'associent pour une expression collective.

2.1.2. Les luttes sportives

Sous l'influence des transformations économiques et sociales liées à l'avènement de la société industrielle, des progrès de la science, des volontés politiques, une certaine pratique de la lutte s'est « sportivisée » (Garassino, 1980) répondant ainsi à la définition de Parlebas (1981)⁵⁰ où « *le sport est un ensemble de situations motrices d'affrontement codifiées sous forme de compétition et institutionnalisées* ». Comme toutes les disciplines sportives, la lutte obéit à des règles qui constituent la loi du jeu et définissent sa pratique.

La lutte est devenue à la fois un art et une science. Delerne⁵¹ précisait que « *la lutte est une science qui s'acquierte sur le tapis. Elle met en jeu tous les muscles du corps* ». Lutter c'est attaquer, parer, riposter. Le dynamisme, la beauté et la diversité de la technique et de la tactique de la lutte, transforment les compétitions en des spectacles riches d'émotions qui captivent et incitent les hommes de différents âges à une pratique systématique. La répartition des lutteurs en catégories de poids, la présence d'un règlement, offrent à tous les concurrents quelles que soient leur corpulence et leur morphologie, la possibilité de s'exprimer dans des conditions égales. Sous ce rapport, des compétitions internationales organisées avec les mêmes règles et le même code donneront naissance à la lutte olympique, où toutes les formes de luttes sont supposées se reconnaître. Cette dernière, se compose de deux styles :

- la lutte gréco-romaine n'autorisant que les actions faites au-dessus de la ceinture et avec le train supérieur;
- la lutte libre, forme moins conventionnelle, qui autorise les actions d'attaque et de défense sur tout le corps et avec tout le corps.

Nous notons que la lutte gréco-romaine n'est pas un héritage de la lutte pratiquée dans la Grèce antique. Cette forme de lutte est européenne et fut appelée à la révolution française de 1789 « *lutte française* » (Petrov, 1984)⁵². Plus tard certains militants de la

⁵⁰ Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en sciences de l'action motrice, Éditions, INSEP Paris, p.237.

⁵¹ Delerne, J. (1904). *Comment devenir fort*, Paris : J-B Baillière et Fils, p.98.

⁵² Petrov, R. (1984), Op. Cit.

lutte, fascinés par les anciennes civilisations grecques et romaines dénommèrent cette lutte « *gréco-romaine* ». Ce style se développe rapidement en Europe et il est présent aux premiers Jeux Olympiques. Le style libre fait son entrée aux JO de Saint-Louis en 1904. A partir de 1920, les deux formes figurent constamment aux programmes des JO.

Pour clarifier son développement, nous retiendrons certaines dates importantes dans l'évolution de la « sportivisation » de la lutte.

1912 : création de la Fédération Internationale de Lutte Amateur (FILA), qui deviendra en 1993 la Fédération Internationale des Luttes Associées ;

1931 : premiers règlements officiels adoptés par la FILA ;

1950 : création de la CALA (Confédération Africaine de Lutte Amateur), structure affiliée à la FILA ;

1959 : création de la Fédération Sénégalaise de Lutte, affiliée à la FILA en 1960.

L'analyse de la lutte au pluriel ou des luttes, montre que celles-ci ont connu au cours des siècles et suivant les contrées, des objectifs et des contours divers : préparation militaire, initiatique, utilitaire, éducation culturelle, ludique... Ainsi, tandis que dans la Grèce antique, la lutte était considérée comme un art, une science apportée par les dieux de la mythologie grecque, en Afrique elle était plutôt symbole de vie, manifestation hautement culturelle, rituelle et festive, exaltant la puissance magique du corps humain. Au début du XIX^e siècle, on note une transformation de ces luttes essentiellement folkloriques en une forme de lutte plus professionnelle, se déroulant désormais dans les foires et salles spécialisées. Cependant, l'Afrique encore traditionnelle, pas du tout emportée par les vicissitudes de la civilisation industrielle, reste toujours fidèle à la première forme de lutte, avérée plus sensuelle et plus vivante, parce que plus « naturelle ». Toutefois, à l'échelle mondiale, la lutte dite moderne se fera surtout connaître grâce aux jeux olympiques.

Il s'agit maintenant de voir ce qui en est de la lutte au Sénégal.

2.2. Les différentes formes de lutte au Sénégal : analyse sociohistorique et culturelle

A l'image des croyances et des rites qui organisent intimement le comportement social et individuel, les jeux et les sports traditionnels constituent une composante essentielle de l'expression totale de l'environnement socioculturel africain et ils peuvent être considérés comme une « école de vie ». Pratique de combat dont les origines remontent à des temps très lointains de l'histoire, on peut affirmer que la lutte est une pratique immémoriale. L'origine de la lutte au Sénégal est difficile à définir, compte tenu de l'absence d'écrits à ce sujet, la culture sénégalaise étant essentiellement de transmission orale. Les plus vieilles recherches historiques remontent à la période de la préhistoire, mais n'apportent pas d'informations sur l'existence de quelques formes de luttes.

C'est en remontant à la période des royaumes sénégalaïs, du XIXe siècle jusqu'au début de la colonisation, que l'on assiste à des déplacements de populations et à des guerres constantes, où nous trouvons quelques indices. La lutte a, semble-t-il, eu pour fonction sociale majeure de préparer au métier de soldat. « *Il n'y a pas si longtemps que le moment décisif d'une bataille était le corps à corps et que les sociétés étaient souvent essentiellement guerrières* »⁵³.

Au Sénégal, on dissocie principalement deux formes de lutte : la lutte traditionnelle dite simple et la lutte traditionnelle avec frappe ou lutte sénégalaïse. La lutte traditionnelle dite simple est, par essence, une activité rurale, alors que la lutte sénégalaïse avec frappe est une activité urbaine. Cependant, si structurellement ces deux formes de lutte se distinguent, il ressort que c'est dans les séances de lutte traditionnelle simple (*Mbapattes*) que les lutteurs font leurs apprentissages avant de frapper à la porte des arènes, véritable cour des grands. Pourtant, au-delà de ces deux formes de lutte, il existe la lutte olympique (gréco-romaine) et la lutte africaine, moins populaire, qui essaient de conserver et de structurer les modèles et les symboles traditionnels tout en se modernisant.

La lutte reflète les manières de faire, d'être d'une communauté ethnique, tribale ou clanique. Elle puise tout son sens symbolique et sa signification dans la richesse

⁵³ Ly, O. (1996). *De la dépréciation de nos activités sportives traditionnelles : Exemple de la lutte traditionnelle*, Mémoire de Maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar, p.20

culturelle du pays. Ainsi pour bien comprendre la lutte, il faut connaître les caractéristiques fondamentales de la société sénégalaise (valeurs, ethnies, pratiques magico-religieuses). En effet, nous pensons qu'il existe des rapports étroits entre l'évolution de la lutte sénégalaise et les réalités socioculturelles et économiques du pays.

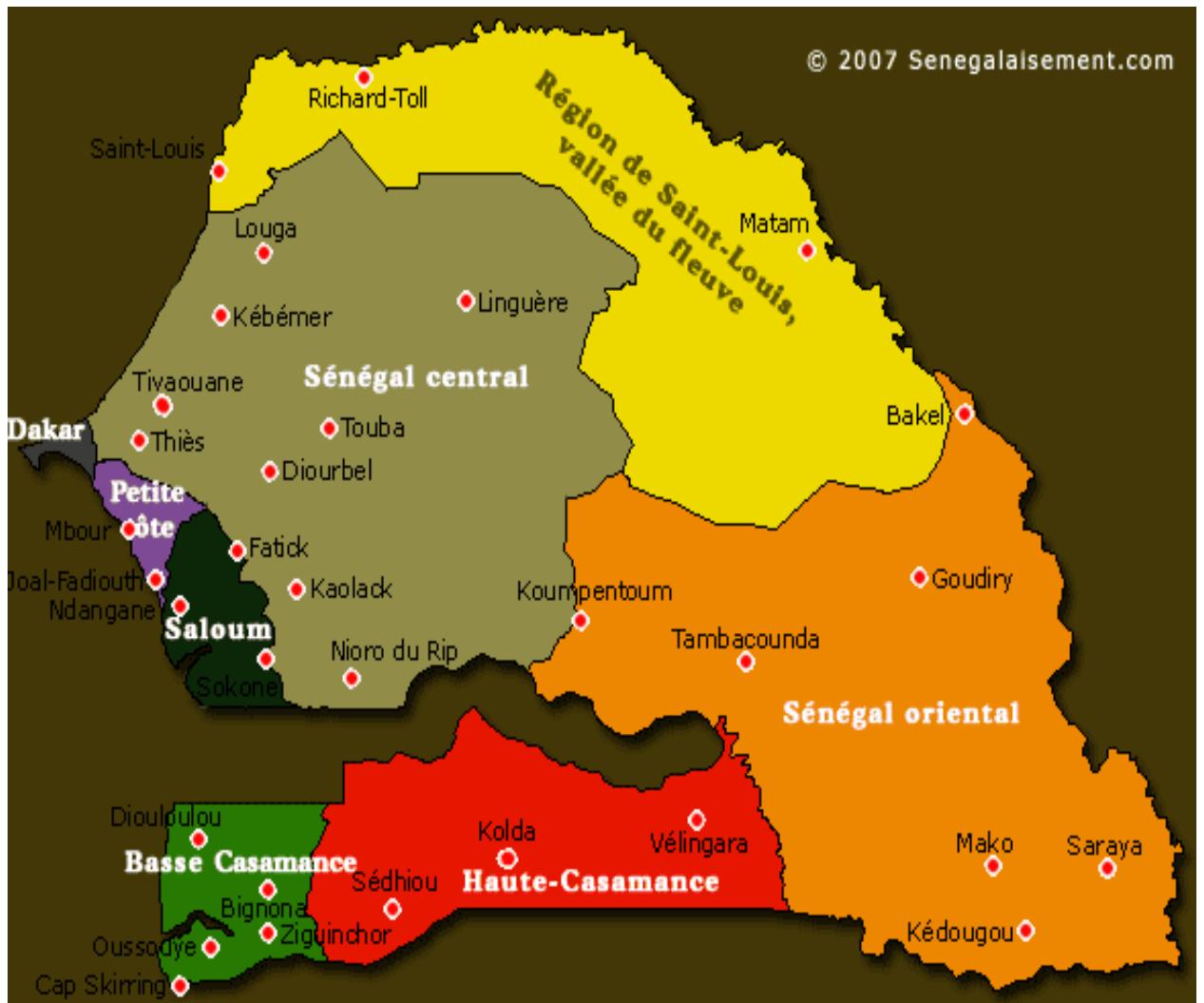
Le Sénégal, situé dans l'extrême ouest du continent africain, s'inscrit dans la liste des pays de l'hémisphère Sud dits en voie de développement. Les élections présidentielles du 19 mars 2000 ont prouvé avec l'avènement d'un nouveau régime politique, par leur déroulement et l'investiture officielle et démocratique de « Maître » *Abdoulaye WADE* à la présidence de la République sénégalaise, que le pays est en train de subir une évolution allant dans le sens des sociétés démocratiques et industrielles de l'hémisphère Nord. Le malaise des jeunes apparaît aux yeux des observateurs comme l'un des facteurs décisifs de ce changement. Au centre du malaise de cette catégorie sociale, se pose explicitement le problème du chômage et du sous emploi. Ainsi, comme l'a subi la France au début du XIX^e siècle, le Sénégal accuse les effets de son développement par une urbanisation importante.

Aujourd'hui le Sénégal est manifestement le terrain d'une objective lutte d'influences activées de l'extérieur par les grandes puissances de ce monde. Ce qu'il est donné d'observer, résulte de la rencontre des sociétés traditionnelles avec des modèles issus de la colonisation et, depuis peu, des tendances qui se sont dégagées depuis l'indépendance en 1960.

Avec 196 .161 Km² de superficie, une population estimé à dix millions d'habitants et une densité de 46 habitants /Km², le Sénégal a une concentration urbaine proche de 50%. Il comporte quatorze régions : Dakar (capitale), Saint-Louis, Louga, Thiès, Matam, Fatick, Diourbel, Kaolack, Kolda, Ziguinchor, Tamba, Kaffrine, Kédougou et Sédiou. La population est inégalement répartie. Dakar est de loin la plus peuplée avec environ trois millions d'habitants. Le territoire sénégalais est occupé par différents groupes ethniques.

Tableau 1 : Pourcentage de la population totale par ethnie⁵⁴

Wolofs	Puulars	Sérères	Diolas	Malinkés	Autres
43,7%	23,2%	14,0%	5,5%	4,6%	9,0%

CARTE SÉNÉGAL**2.2.1. Les fondements de la société sénégalaise**

La société traditionnelle sénégalaise est fortement hiérarchisée. L'observation de l'organisation sociale révèle une division entre les groupes sociaux ayant des statuts différents. En dehors de l'ethnie Diola et des Sérères de la Petite Côte, dite « société égalitaire », l'organisation sociale repose sur la division de ses membres en captifs

⁵⁴ Diagne, B-S. (1992). L'avenir de la tradition, In : Diop, M-C (Dir.), *Sénégal : Trajectoire d'un Etat*, Dakar : Éditions Codesria, p.281.

(*Jaam* : à l'origine des prisonniers de guerres) et hommes libres (*Gor*) et à l'intérieur de ces derniers sur une stratification en ordres généralement appelés castes. La famille constitue la cellule de base. Elle se circonscrit entre une image traditionnelle encore très vivace en milieu rural, la famille élargie autour du patriarche peut compter jusqu'à quinze à vingt membres, et un nouveau modèle, la famille nucléaire, assez fréquente en milieu urbain.

Sur le plan idéologique, le syncrétisme religieux entre les religions traditionnelles et l'islam et le culte des valeurs morales apparaissent comme des piliers de la société sénégalaise.

Etudiant la philosophie morale Wolof, Sylla⁵⁵ constate : « *une observation attentive du comportement, des aspirations et des sentiments religieux du Wolof nous conduit à constater que ces derniers reposent sur des composantes à forte coloration morale. Tandis qu'ailleurs, une métaphysique qu'enseignent la mythologie et les légendes nourrit le sentiment religieux. Chez le Wolof, le Dieu qu'on adore se confond avec le bien* ». Cependant, trois religions sont à prendre en compte au Sénégal, la religion islamique, la religion chrétienne et la religion animiste. Ces trois religions se côtoient et entretiennent des relations très étroites.

2.2.1.1. La religion islamique ou musulmane

C'est la religion la plus importante. Elle est pratiquée par plus de 90 % des Sénégalais. Il s'agit d'un islam essentiellement maraboutique et confrérique qui s'accorde avec le fond des croyances et pratiques magico-religieuses traditionnelles. Les marabouts sont considérés généralement comme des intercesseurs auprès de Dieu. Non seulement ils peuvent, par leur savoir, leur sainteté, guider les hommes sur la voie du salut, mais aussi, par leurs prières et leurs pouvoirs, leur permettre de réaliser leurs vœux dans presque tous les domaines de la vie : santé, économie, politique, bonheur, réussite, sport, etc. Il y a plusieurs sortes de marabouts définis en fonction de leur importance et de leurs fonctions. Les plus grands marabouts sont des savants ou des sages généralement les deux en même temps. La connaissance et la maîtrise des textes religieux, la piété, l'ascétisme font de certains marabouts des représentants vénérés. L'on peut noter par ailleurs, que 95% des musulmans se

⁵⁵ Sylla, A. (1978). *La philosophie morale Wolof*, Dakar, Sankoré, p.60.

réclament, comme appartenant à une confrérie religieuse telle que : le *Mouridisme*, le *Tidianisme*, la *Quadiriya* et les *Layeennes*.

Une confrérie est un regroupement de croyants se réclamant d'un même guide religieux. Elle se caractérise par des pratiques culturelles et rituelles en conformité avec des enseignements spécifiques à la « *Tarikha* » (voie marquant le cheminement de la progression spirituelle de l'individu sur l'itinéraire mystique du soufisme). Cela correspond à la combinaison d'une philosophie religieuse et d'un ensemble de techniques et de pratiques, afin de mener un effort d'introspection qui constitue un moyen de purification morale et d'ascension spirituelle. « *Ainsi, en Afrique noire, jusqu'à nos jours, malgré le caractère formel du texte Coranique, il n'existe pas de croyants qui se vouent seulement à Dieu et à son prophète ; un troisième personnage celui qu'on appelle son marabout, est nécessaire à tous les profanes depuis le peuple jusqu'au souverain* » (Diop, 1959)⁵⁶.

Au Sénégal, les confréries se sont constituées à la fin du siècle dernier, au moment de la conquête coloniale et se sont développées avec l'installation de la colonisation. Au sein des confréries, les relations entre les chefs religieux et les fidèles sont caractérisées par la vénération des premiers et la soumission des seconds. Ceux-là obtiennent des dons considérables en argent et en nature et peuvent bénéficier de prestations, grâce notamment à un travail généralement agricole.

Selon Kane (2005)⁵⁷, « la portée véritable de l'islam est qu'il est le support du nationalisme. Dans le contexte du Sénégal, la lutte contre la pénétration coloniale se fait principalement sous la bannière de l'islam et des chefs religieux musulmans ». Les Wolofs, les Toucouleurs, les Peulhs sont à 99% composés de musulmans.

2.2.1.2. La religion chrétienne ou le christianisme

Deuxième religion la plus pratiquée, les chrétiens sont contrairement aux musulmans très minoritaires, mais leur ferveur est incontestable. Ils sont constitués essentiellement par des Sérères, des Diolas, des Balances... Certains le sont traditionnellement depuis la colonisation (Sérères); d'autres ont été évangélisés au milieu du siècle (Diolas).

⁵⁶ Diop, C-A. (1960). *L'Afrique noire précoloniale*, Paris : Présence Africaine.

⁵⁷ Kane, A-W (2005). *Le sport au Sénégal. Analyse socio-historique de la diffusion et de l'encadrement des pratiques (1920-2005)*, Thèse de Doctorat STAPS, Université Bordeaux 2, p.52.

2.2.1.3. La religion animiste

La population sénégalaise est en majorité croyante. Cependant quelques Casamançais, Bassaris, Coniaglus et Tendas sont ouvertement animistes. Leurs noms, leurs fêtes, leurs rites sont ancestraux et rendent hommage aux esprits et aux ancêtres. Amulettes, gris-gris, potions et rites initiatiques sont toujours d'actualité. A côté de ces animistes de souche, se trouvent la majorité des Sénégalais qui, certes musulmans ou chrétiens, craignent et vénèrent aussi les esprits et les pouvoirs de sorciers. Cela se traduit par l'existence de plusieurs marabouts qui sont maintenant présents dans tous les secteurs de la vie : économique, politique, éducation, sports, social...

Malgré la diversité ethnique, on peut relever une unité réelle au niveau des valeurs qui structurent la vie des différents groupes. Kane⁵⁸ citant le Révérend Père Gravand, précise qu'on peut regrouper ces valeurs autour de trois notions essentielles :

- les valeurs sociales, dans la famille, dans les relations humaines et dans la société politique ;
- les valeurs économiques se rattachant au travail ;
- les valeurs écologiques, touchant la noblesse du travail de la terre, le respect de la nature, les pactes renouvelés avec les puissances de fertilité.

Ces trois groupes se rattachent à un quatrième qui les recouvre tous, celui des valeurs dites personnelles, parce qu'elles construisent la qualité humaine de la personne.

Selon Kane⁵⁹, ces valeurs de base se résument en six grandes notions :

- Le *JOM* : sens de l'honneur et de la dignité. Le détenteur du JOM est prêt à souffrir et à faire le sacrifice de sa vie ou de sa richesse plutôt que d'en être privé. Il est magnifié par les mythes et les légendes.
- Le *WARUGA* : c'est le devoir social vis-à-vis de la communauté. C'est avant tout la valeur d'intégration sociale et de solidarité, à la fois dans la famille, dans le groupe de classe d'âge et dans le groupe social. L'individu existe par le groupe, il vit, agit et se réalise dans le groupe, grâce au groupe.
- La *KERSA* : c'est la retenue, la pudeur qui fait éviter toute désintégration de la personne.
- La *TERANGA* : ou hospitalité, elle est l'expression du sens communautaire.

⁵⁸ Kane (2005).Op. Cit. p.53

⁵⁹ Kane (2005) Op. Cit. p.54

- Le *MUN* : est la patience faite de maîtrise de soi et de force morale.
- Le *NJAMBAAR* : est le courage physique, le sens de l'effort et l'héroïsme. Il exalte la puissance de l'homme dans la lutte, la guerre, les travaux des champs et dans tous les secteurs de la vie sociale.

Ces valeurs morales traditionnelles, dont le culte est au fondement de la société, sont modulées suivant la place occupée. Elles ont subi l'assaut des modes de vie différents, imposés par l'exemple des étrangers résidant sur le sol sénégalais ou de citoyens sénégalais ayant longuement séjourné à l'étranger.

2.2.2. Place et importance des ethnies et des religions dans la vie socio économique et dans la lutte

Au Sénégal, les ethnies et les religions occupent une place non négligeable dans la vie des populations. Ainsi, face à ce que l'on présente trop souvent comme un processus alarmant d'effritement des valeurs dites traditionnelles et de mauvaise transmission de celles-ci d'une génération à une autre, certaines réponses politiques ont été récemment esquissées. Parmi ces réponses, il a été avancé l'idée « *d'insérer le fait culturel dans un projet global de société et de combattre les formes d'aliénation culturelles* »⁶⁰

Pour se faire, l'Etat insiste souvent sur les confréries religieuses pour asseoir cette politique sociale. En effet, ces dernières ont des manières de faire, des normes, des valeurs, des croyances, des rites, qui leurs permettent de vivre en parfaite harmonie. L'ethnie en tant que forme d'organisation sociale et espace culturel, les structures villageoises en tant que communauté de base et les groupes religieux en tant que sociétés égalitaires et idéologiques, constituent des cadres où les populations continuent à préserver leurs structures identitaires et référentielles.

Ici, se développe une forme de « contre-société » et donc de « contre-pouvoir ». En effet, dans les capitales confrériques ou ethniques, on note une relative autonomie où peuvent être en quelque sorte suspendues les lois valables pour l'espace normalement homogène de la République. Cela peut aller de l'interdiction d'y fumer par exemple, à l'affirmation par le « *khalife* » (chef spirituel) des mourides que Touba était considéré comme une ville sainte. Et Diagne (1992)⁶¹ précisait que « *le droit musulman des*

⁶⁰ Diagne, S-B. (1992). L'avenir de la tradition, In DIOP, M-C (Dir.), *Sénégal : Trajectoire d'un État*, Dakar : Éditions Codesria, p. 279.

⁶¹ Diagne, S-B. (1992). Idem, p. 288

obligations, du contrat et de la propriété foncière singulière, introduisit également sur une vaste échelle ses innovations. Le Coran servit de références pour nouer ou affirmer les engagements réciproques. Les règles du prêt commercial, excluant l'intérêt ou l'usure, furent naturalisées dans l'économie. En bref, l'islamisation était également une nouvelle culture juridique, sociale et politique qui investissait profondément la dynamique sociale ». Cette relative autonomie, au sens propre de l'espace confrérique est une constante depuis l'occupation coloniale où la résistance à cette domination se développait. Il y a donc une permanence des difficultés pour les pouvoirs publics à homogénéiser l'espace d'une société politique nouvelle. Certaines autorités politiques, conscientes de ce pouvoir des communautés ethniques et religieuses, n'hésitent pas à faire appel aux guides religieux pour qu'ils donnent des consignes de vote en leur faveur ou des appels à la citoyenneté.

Dans le domaine du sport, et en particulier de la lutte sénégalaise, l'appartenance ethnique peut être déterminante pour l'affiliation du lutteur à une écurie, ses pratiques magico-religieuses, ses techniques de danses, et ses techniques de luttes... Également, il est de coutume de voir que les lutteurs de même ethnité d'origine ne se rencontrent pas. Il apparaît donc ici une première fonction sociale de la lutte, qui favorise les rencontres et confrontations humaines. Concernant les pratiques magico-religieuses, elles dépendent strictement de l'appartenance ethnique ou religieuse. Ainsi, les lutteurs Wolofs, Peulhs et certains lutteurs Sérères s'orientent souvent vers les marabouts musulmans pour qui, le Coran est la seule référence valable. Les lutteurs Lèbous, Mandingues, Diolas et Sérères, ont souvent des pratiques et des rites animistes fondés sur la croyance en des génies tutélaires aquatiques, des bois sacrés, des forces surnaturelles.

Rappelons qu'il soit chrétien, musulman ou animiste, le marabout est souvent assimilé au préparateur mental ; *de l'avis de tous, il est la deuxième force du lutteur, la première étant les qualités physiques ou techniques.*

2.2.3. La lutte traditionnelle simple, une pratique rurale

La lutte traditionnelle est essentiellement rurale et communautaire. C'est l'expression naturelle d'une communauté ethnique, tribale ou clanique. Elle exprime ainsi la vitalité du groupe à travers une « *société participative qui sait bien magnifier la majesté des rites initiatiques préparatoires aux grandes cérémonies* » (Kalalobé,

1962)⁶². En effet, à travers les séances de lutte, on devait veiller à l'exaltation et au respect des croyances et des rites du terroir. Ainsi, même en plein dans l'ambiance cérémoniale de la lutte, les fonctions sociales sont bien partagées entre les différents membres de l'assistance, suivant le rang social, la classe d'âge, la notoriété politique, etc. Alors « *aux griots de battre les tambours, aux marabouts - sorciers de parler avec les esprits et les « djinns », aux femmes de chanter, ...et aux anciens " d'arbitrer »* (Ly, 1996)⁶³.

Les séances s'organisent après les récoltes. Cette lutte appelée aussi *Mbapattes*, se pratique le soir de clair de lune et oppose les jeunes d'un même village ou de villages voisins. Picrochole (1896)⁶⁴ affirmait déjà dans son récit le Sénégal drolatique quand la chaleur est tombée, la lutte paraît être - pour les jeunes tout au moins- un de leurs plaisirs [...] Lorsque la lune est dans son plein, ils passent volontiers la nuit à la belle étoile, jeunes gens et hommes mûrs, criant, hurlant, chantant, gesticulant, acclamant celui-ci, conspuant celui-là, excités d'ailleurs par les griots qui ne discontiennent pas de frapper sur leurs tambours. Ainsi, la lutte est fête, divertissement, en accord avec le rythme des saisons. « *Après les durs labeurs, il faut récolter la belle moisson, et les tambours, les chants accompagnent les jeunes valeureux, de quartier en quartier, de village en village* » (Ndiaye⁶⁵, 1980). C'est un sport de village affirme Beart (1960)⁶⁶.

La réglementation varie en fonction des communautés. Si chez les Diolas, il faut terrasser son adversaire à deux reprises pour être déclaré vainqueur, chez les Wolofs, une seule suffit. Dans le même sens, les prises, les gardes, les danses etc., présentent des variantes selon la localité de référence. Les usages sociaux de la lutte traditionnelle simple sont festifs, rituels et même culturels, selon les ethnies. La lutte participe aux cérémonies populaires. Hopquin (1995)⁶⁷ parle « *des joutes ludiques qui accompagnent, en Guinée Bissau dans la société ballante, chaque événement de la vie : naissance, récolte, mariage, enterrement* ».

⁶² Kalalobe, I. (1962). *La vocation africaine du sport*. Présence Africaine, XLI, 2^e trimestre, p.34.

⁶³ Ly, O. (1996). Op. Cit. p.22.

⁶⁴ Picrochole (1896). *Le Sénégal drolatique*, Paris : imprimerie Paul Dupont.

⁶⁵ Ndiaye, T. (1980). *Réflexion sur la lutte traditionnelle sérère*, Actes du colloque sur la lutte Sérère, Dakar, INSEPS.

⁶⁶ Beart, C. (1960). *Recherches des éléments d'une sociologie des peuples africains à partir de leurs jeux*, Paris : Présence Africaine, p. 123

⁶⁷ Hopquin, B. (1995). Mutchampal, une légende qu'on raconte aux enfants de Guinée Bissau, article paru dans *Le monde* du 17 avril 1995.

La lutte simple, est avant tout une activité visant par sa pratique, à acquérir certaines valeurs allant dans le sens de la socialisation des individus. Dès l'enfance, les jeunes gens y sont initiés ; cela permet de transmettre une éducation des valeurs ancestrales, et constitue une épreuve physique et psychologique pour les individus. En outre, elle est une activité globale d'expression du génie populaire et du symbolisme des différents groupes ethniques. Elle se propose presque partout comme un moyen de valorisation de l'honneur à travers le culte de la bravoure et de l'honneur qu'elle suscite. A travers deux lutteurs au combat, ce sont deux familles, deux quartiers, deux villages, deux communautés qui entrent en compétition pour l'honneur, le respect, la hiérarchisation. Cette forme de lutte n'est pas standardisée ; chaque communauté ethnique a sa propre lutte. Ainsi parle-t-on de lutte diola, de lutte toucouleur, sérière ou wolof.

Dans le but de mieux cerner l'évolution de cette lutte traditionnelle, nous nous proposons d'en voir sa signification, sa fonction, ses spécificités, ses représentations en fonction des différents groupes ethniques : Wolof, Sérères, Diolas, Toucouleurs et Peuhls.

2.2.3.1. La lutte chez les Wolofs

De par sa position géographique (ouest du Sénégal) et sa densité démographique importante, l'ethnie Wolof, qui est la plus représentée, a été sans aucun doute la plus marquée par la colonisation. Dès l'indépendance, le wolof s'est imposé comme langue nationale, juste avant le français qui est la langue officielle. L'expansion générale de cette langue en est un signe. Il s'avère que plus de 80% des Sénégalais parlent wolof, comme première ou deuxième langue (Diop, 1996)⁶⁸. Cette ethnie se rencontre presque dans tout le pays et dans tous les secteurs d'activités et sociaux du Sénégal. Elle se distinguait traditionnellement par l'exploitation de l'arachide.

La diffusion de leur culture a été favorisée non seulement par leur croissance démographique, relativement forte, mais aussi par leur position géographique au nord et au centre du pays. Ils s'étendent de plus en plus vers l'est et le sud. Leur implantation est forte sur la grande côte où se sont développées les plus importantes villes du Sénégal dont Dakar. La colonisation dont ils ont été les premiers auxiliaires, l'expansion urbaine

⁶⁸ Diop, A-B. (1996). Croyances religieuses traditionnelles et islam chez les wolofs. In *Peuple du Sénégal*. Saint-Maur (France), 39-61, Éd. Sépia.

qui les a concernés plus que n'importe quel autre groupe, ont favorisé les Wolofs démographiquement et culturellement, pour faire d'eux l'un des groupes les plus importants du pays, dont la connaissance est essentielle pour la compréhension des réalités socioculturelles sénégalaises.

La religion traditionnelle wolof, dont il ne reste aujourd'hui que des survivances devant la poussée de l'islam qui les considère comme des hétéodoxies (Diop)⁶⁹, est un système religieux mal connu. Il n'a pu être reconstitué en tant que tel de manière précise, mais on connaît certains aspects essentiels. Cette religion était basée sur le culte des génies appelés *Rab* ou *Tuur*. Ce sont des esprits bienveillants ou malveillants, que les wolofs cherchaient à concilier en leur faisant des offrandes et des sacrifices. Certains les considèrent comme des génies ancestraux, des divinités secondaires proches des vivants, dont ils peuvent influer le sort, de manière positive ou négative.

Les *Rab* sont des génies errants dans la brousse qui peuvent fréquenter des endroits particuliers : fourrés, arbres, termitières, souvent de forme ou d'aspect étrange. Ils se manifestent sous des apparences animales : reptiles, serpents notamment ; humaines aussi, avec des particularités extraordinaires : très grande taille, longue chevelure, etc.

Les *Tuur*, eux, sont des *Rab* alliés à des collectivités : villages, lignages, familles qui leur vouent un culte par des offrandes, des sacrifices, pour obtenir d'eux protections et faveurs. Ils apparaissent sous les mêmes formes que les *Rab*. Des autels sont édifiés pour les *Tuur* (*xamb*). Ils sont placés dans un endroit du village ou de la concession et sont constitués d'objets divers : pieux ou pilons fichés en terre, canaris ou marmites en poterie, des roches avec des racines, des écorces, des cornes... (Diop)⁷⁰.

Pour Sylla (1994)⁷¹, les *Rab* et les *Tuur* ne sont pas des divinités mais des génies assez proches des humains par leurs caractéristiques et leurs besoins. Ils peuvent être liés à eux par un pacte qui se traduit en culte ; les sacrifices et les offrandes, en faveur de ces génies, peuvent les satisfaire et, en retour, ceux-ci comblient les vœux des hommes. Il s'agit, pour lui, de croyances magiques. La magie étant définie par un ensemble de pratiques (cultes, rites, cérémonies) fondées sur la croyance en des forces surnaturelles imminentes à la nature et visant à maîtriser et à concilier ces forces.

⁶⁹ Op. Cit. p.41.

⁷⁰ Op. Cit. p.42.

⁷¹ Sylla, A. (1994). *La philosophie morale des Wolof*. Dakar : IFAN, 2^e éd.

Zempleni⁷², quant à lui, pense que c'est une religion ; l'argument essentiel avancé est qu'il existe des rites collectifs, même s'ils sont aujourd'hui rares et décadents. Il s'agit des *Tuur* de villes (rites en faveur des *Tuur* : sacrifices, offrandes), de fêtes de prémices et de semaines, qui empêchent ces rites de basculer dans la magie et leur permettent de demeurer des pratiques religieuses face à un islam triomphant.

Les sacrifices sont généralement faits quand il s'agit d'éloigner une calamité prévue ou présente : sécheresse, maladie, mort, malheur, etc. Poulets, chèvres ou bœufs sont égorgés et leur sang versé sur l'autel aux endroits fréquentés par le *Tuur*. Des offrandes sont faites régulièrement, notamment à la veille de l'hivernage, avant les semis, ou après les premières récoltes, pour les cultes collectifs de plus en plus rares d'ailleurs. Le culte est rendu par les aînés de la communauté fondatrice du village, du lignage ou de la famille. Ils peuvent être des hommes comme des femmes qui respectent, au moment du culte, des interdits et des obligations, d'ordre sexuel et alimentaire, le plus souvent.

Les wolofs croyaient aussi en l'existence de sorcier (*Dëmm*). Ces derniers sont des êtres humains ayant des dons surnaturels qui, après avoir tué leurs proies en s'emparant de leur âme, consomment leur chair. Les *Tuur* protègent aussi contre les sorciers. Il est fait appel à eux pour délivrer les personnes qui sont menacées par ces derniers et qui les rendent malades, avant de les faire mourir. Aujourd'hui, avec l'islamisation générale des Wolof, ce culte des *Tuur* se réduit et s'affaiblit. Il se confine dans certaines familles qui le perpétuent et l'entreprennent, souvent dans une grande discrétion ; familles qui peuvent se trouver dans des situations de vulnérabilité ou de fragilité : atteintes, par exemple, de maladies héréditaires, physiques ou mentales. Cependant les croyances aux *Rab* sont assez répandues.

Riche de leur histoire marquée par la colonisation, les wolofs ont toujours excellé dans les formes de lutte guerrière. On retrouve chez eux la pratique systématique de la lutte sénégalaise avec frappe appelée « *Lamb* », qui constitue la compétition de l'élite. Les séances de lutte simple ou « *Mbapattes* » constituent un lieu d'apprentissage, une école de la lutte. En effet, elles permettent aux jeunes lutteurs d'acquérir un substrat de technique nécessaire pour un éventuel passage à la lutte avec frappe. Les techniques les plus utilisées chez les Wolofs sont les arrachés, les décalages, les hanchés et très rarement les demi souplesses.

⁷² Zempleni, A. (1966). *La dimension thérapeutique du culte des Rab, Ndëp, Tuuru et Samp. Rites de possession chez les Lébou et les Wolof. Psychopathologie africaine*, vol. II, n°3.

2.2.3.2. La lutte chez les Sérères

Les Sérères sont une ethnie dont l'origine suscite un grand intérêt pour beaucoup de chercheurs. Pour Delafosse (1912)⁷³, « les Sérères auraient pour origine le nord du fleuve Sénégal qu'ils auraient quitté, du XI^e au XIV^e siècle, pour fuir l'islamisation puis émigrer en direction du Sud ». Diop⁷⁴ considère que les Sérères seraient originaires de la vallée du Haut Nil et auraient procédé à une migration d'Est en Ouest ; d'où l'influence culturelle nilotique égyptienne relevée dans la culture sérère.

A l'image de cette absence de consensus sur sa véritable origine, la culture sérère est loin d'être le fait d'un seul peuple ou d'une seule civilisation. Elle est le résultat de plusieurs apports biologiques et culturels accumulés au cours d'une longue histoire. Ainsi de ce métissage est née l'ethnie et la culture Sérère contemporaine dans leur unité et leur diversité. C'est une ethnie carrefour.

Dans le temps, ils constituaient avec les Peulhs, les groupes ethniques les plus nomades. Actuellement, les Sérères sont répartis sur presque toute l'étendue du territoire, mais on peut constater des régions à très forte concentration comme : le *Sine-Saloum* (ou région de Kaolack) et la région de *Thiès*. Ils sont répartis sur la côte de *Rufisque* jusqu'à la frontière gambienne et au centre de Kaolack jusqu'à *Fatick* en passant par *Thiès*. Il faut signaler que l'ethnie comporte plusieurs sous groupes :

- dans le saloum et la région de *Thiès* on a : les nduts, les sapénés et les nones ;
- dans la sine-saloum : les sines-sines et les saloums.

Chaque sous groupe a sa spécificité sur le plan culturel, sur le plan traditionnel. Le plus illustre de leur représentant est le président Léopold Sedar Senghor, poète et homme de culture, qui naquit à *Joal* sur la côte. Cette ethnie se distinguait par l'élevage, la pêche et surtout par l'exploitation de l'arachide, du miel et du maïs. La vie de la communauté sérère reste l'une des plus originales sinon, celle qui de nos jours, garde la presque totalité des pratiques et habitudes traditionnelles.

L'ethnie sérère, d'essence animiste, pratique même de nos jours le culte des ancêtres malgré l'emprise des religions comme l'islam et le christianisme. Les Sérères croient en l'existence d'un Dieu, qui est l'Être suprême (*Roog Seen*), maître suprême de

⁷³ Delafosse, M. (1912). *Haut-Sénégal, Niger (Soudan français)*. Tome : le pays, les peuples, les langues, l'histoire, les civilisations. Éd. Maisonneuve. Paris : Larose, pp. 235-236.

⁷⁴ Diop, C-A. (1959). *L'unité culturelle de l'Afrique noire*, Paris : Présence Africaine. Paris.

la vie et de la mort, des hommes et des animaux, des végétaux et des minéraux, des esprits et des forces célestes. « *Les ancêtres sont des membres défunts du lignage, des forces invisibles qui jouissent d'une autonomie et ont la capacité de favoriser ou de faire échouer les entreprises de leurs descendants encore vivants. Ils vivent dans un endroit bien déterminé et à partir de là, ils entretiennent des relations avec les aînés du clan* »⁷⁵. Ils sont représentés matériellement dans tous les villages sérères par des arbres (baobab, tamarinier), des animaux (généralement des serpents dorés ou iguanes), des ustensiles (pilon, calebasse et mortier).

Comme chez les wolofs, on peut rencontrer chez les sérères les deux formes de lutte sénégalaise (traditionnelle avec frappe, traditionnelle simple). Cependant, contrairement aux wolofs, chez les Sérères la première forme de lutte est marginalisée au profit de la dernière qui continue d'être une des activités physiques majeures de la vie. Selon Ndiaye, (1980)⁷⁶ « dans la lutte ce sont également des symboles et des rites. Un drame joué, fait d'objets, de gestes, de personnages issus de la culture vécue par le groupe ».

Dans la société sérère, la lutte est l'occasion d'une manifestation culturelle et folklorique faite de chants, de symboles et les interrelations entre la vie et le monde surnaturel. Sarr⁷⁷ (2002) précise que : « *S'il devait y avoir la mort d'un villageois pendant la fête, au risque de l'interrompre, on procédait grâce aux connaissances magico-religieuses à la suspension de la mort jusqu'à une période où la population sera plus disponible pour organiser des funérailles* ». Lutter dans la société sérère, c'est toute une communauté qui se mobilise, en polarisant toutes ses forces autour du lutteur qui en est le représentant. « *Sa relation avec sa communauté est plutôt une relation de pouvoir. C'est dans son groupe qu'il puise sa force, le groupe participe à sa manière aux combats que mène le lutteur. De telle sorte que le lutteur est plus que tout autre soumis à respecter sa société* » (Sarr, 2002)⁷⁸. Ce sont les sœurs, les cousines, les tantes, les femmes du quartier, du village, la mère du lutteur qui se mobilisent plus particulièrement pour protéger leur fils, lui dédier des chansons et assurer sa victoire.

⁷⁵ Rapport colloque des jeunes, 90 ans Léopold Sédar Senghor, Joal 9- 10 octobre 1996.

⁷⁶ Ndiaye, T. (1980). *Réflexion sur la lutte traditionnelle Sérère*, colloque sur la lutte Sérère, INSEPS, Dakar, p.2.

⁷⁷ Sarr, A. (2002). *Le rôle de la femme dans les pratiques corporelles : exemple de la lutte sérère*. Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar, p.27

⁷⁸ Sarr, A. Op. Cit., p. 26.

La lutte permet au lutteur d'évaluer sa force, son courage et son ingéniosité, mais aussi de défendre l'honneur de son village ou de sa communauté. Chez les Sérères, la lutte participe à la disponibilité des populations, au rapprochement entre villages, à la solidification des liens de parenté et aux réjouissances. Les techniques les plus utilisées sont :

- les hanchés chez les *Safenenes, nones et Nduts* (région de Thiès) ;
- le décalage chez les Sines-Sines et les Saloum-Saloums (Koalack) ;
- l'arraché en percussion chez les lutteurs de la petite côte (*Mbour, Joal*).

2.2.3.3. La lutte chez les Diolas

Situés à l'extrême sud du pays, dans la région de Casamance (*Ziguinchor, Kolda...*), les Diolas sont aujourd'hui dispersés dans toutes les capitales régionales, affectés à divers métiers : militaires, gendarmes, fonctionnaires, ouvriers. Ils sont discrets et fiers de nature. La forêt et les *bolongs* (bois sacrés) n'ont aucun secret pour eux. A Dakar, la plus grande partie de cette communauté vit dans les quartiers populaires tels que *Colobanes, Fass, Grand Yoff* où d'autant plus loin de la Casamance, ils manifestent en leur sein une forte solidarité ethnique.

La conception religieuse des Diolas est cosmique. Pour eux, tout l'univers, c'est-à-dire l'espace rempli de matière, est un domaine d'interactions permanentes entre toutes les composantes de la nature, toutes ses créatures. Dieu, le maître suprême qui se révèle à travers la création et la dynamique de l'univers, distribue sa force et sa puissance à l'échelle cosmique. Toute singularité de la nature que sont les plantes, les animaux, les roches, l'air, la lumière par exemple en sont les manifestations.

Cette manière d'embrasser tout l'univers par la pensée est génératrice de tout le code existentiel du Diola. Pour les Diolas, seul Dieu et les *Ushyn*, ou autels sacrés et souffles divins, en ont le secret total. La nature, par sa perfection, émerveille tout homme ; ils savent que leur propre savoir-faire est incapable d'atteindre tant de cohérence dans l'effort de construction du monde. Ils y trouvent des motifs de célébration de sa religion traditionnelle et de sa culture.

Les Diolas considèrent l'homme à la fois comme esprit et comme force : « L'esprit est à la fois, champ, énergie, capacité interrogative et réflexive, facteur de génération de courants et de flux de toute nature. La force est déformation de l'espace ou vecteur

d'effets de l'énergie » (Diatta, 1996)⁷⁹. L'esprit et la force sont les deux facteurs d'évolution naturelle ou artificielle du monde et de tout l'univers. Leur interaction permanente donne à la vie toute sa réalité et tout son sens.

Composés essentiellement de cultivateurs de riz et d'artisans, les Diolas ont conservé une très forte tradition dans leur pratique de lutte. Selon Monseiller (1985)⁸⁰, qui cite Abdou Badji, la lutte reste dans la société diola, à côté de l'initiation, un facteur déterminant de l'insertion des jeunes adolescents dans la vie sociale. « *Il y découvre la stratification de la société, les limites de la hiérarchie, les différences fondamentales entre les cercles des hommes et des femmes, il acquiert le respect dû aux anciens et le sens de l'adoration des principes établis par le conseil du village* ».

Pourtant divisée en trois sous groupes : (les *Diolas Fogny, de Bignoma* ; les *Diolas Kassa, d'oussouye* ; les *Diolas Blouf*, dans le *Tendouk*), en lutte, on a pris l'habitude de les grouper en deux zones. D'une part, le « *Kassa* » qui présente des particularités propres et, d'autre part, le « *Fogny* » et le « *Blouf* » dont les règles de lutte sont similaires (Faye)⁸¹. Chez les Diolas, on retrouve essentiellement la lutte traditionnelle simple. Et compte tenu des différents sous-groupes ethniques, cette lutte revêt plusieurs formes.

Ainsi dans le *Blouf*, la forme de corps (technique) la plus utilisée est le décalage souvent combiné de crochet de jambe « *galgal* ». Ceci semble lié à l'utilisation quotidienne dans les rizières du « *Kadiando* » dans le maniement duquel le paysan du *Blouf* est amené à faire un mouvement de torsion pour décaler l'instrument en prenant appui sur son genou, et ceci continuellement pendant toute la journée.

Dans le *Fogny*, l'utilisation du « *donkoton* » (instrument très petit avec une manche courte utilisée pour la culture du mil et de l'arachide) expliquerait peut être l'étonnante musculature du train supérieur et de la zone dorsolombaire du cultivateur local. Il

⁷⁹ Diatta (1996). L'esprit et la force dans la culture Diola. In *Peuples du Sénégal*. Saint-Maur (France), Éd. Sépia, 11-38, p.13.

⁸⁰ Monseiller, A. (1987). *La formation des Professeurs d'Éducation Physique et Sportive au Sénégal*, Thèse 3^{ème} cycle non publié, Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.

⁸¹ Faye, V. (1984). *La lutte traditionnelle, son importance, sa signification en fonction des ethos et des habitus ethniques au Sénégal*, Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar, p.14.

excelle surtout dans les techniques d'arraché avec les bras sur contrôle de la ceinture de l'adversaire⁸².

Dans le Kassa, l'interdiction formelle de la prise de la ceinture ou « *Ngemb* » limite le répertoire technique des lutteurs. C'est pourquoi, ils adoptent une garde basse et ont une préférence pour les techniques en passage dessous suivi d'un double ramassement de jambes. Toujours est-il que chez les Diolas, la lutte apparaît comme un moyen d'éducation privilégié. Elle vise :

- Sur le plan corporel, le développement des qualités physiques (vitesse, agilité, résistance, force) ;
- Sur le plan social, l'intégration des règles, des normes et des valeurs sociales. Sow (2002)⁸³ précise « *le jeune Diola qui refusait sciemment de se mettre à l'épreuve de lutte encourait l'isolement, alors que celui qui excelle en bravoure devient rapidement populaire* ». Les affrontements à l'intérieur d'une classe d'âge restent un moyen de réjouissance mais servent également à établir des comparaisons et une hiérarchie sociale.

En milieu Diola, l'image symbolique de la communauté villageoise (dont la force physique n'est pas manifestée par le chef traditionnel) est la termitière. La reine n'y est pas établie et ce sont les termites qui constituent la composante importante de cette structure. Chaque habitant y exerce des fonctions spécifiques. Chaque homme fait don de sa force à toute la communauté et le lutteur sera célébré par le village comme un symbole vivant, dépositaire de toutes les forces psychiques et de toutes les capacités créatrices. « *Champion pour tout le village et non pour sa propre gloire, il doit faire une action de grâce pendant la période où il lutte et au moment où il quitte les arènes pour se marier* »⁸⁴.

Sa force de lutteur apparaît comme un bien commun, elle est mise au service de la communauté et la structure sociale lui rend tous les honneurs. Spontanément, les dépositaires de cette force reçue de Dieu, se font les serviteurs de tous pour l'ordre de la société.

⁸² Ethyopiques. (1982). *Revue trimestrielle socialiste de culture négro africaine*, Éditions, Grande Imprimerie Africaine, p. 14.

⁸³ Sow (2002). Op. Cit.

⁸⁴ Diatta (1996). Op. Cit., p. 21.

Ici, « l’homme fort est considéré comme un parapluie dans la communauté. A l’entrée des arènes, le lutteur est chanté, loué, littéralement chauffé par le rythme de tambours, de bâtons ou de claquettes. Sa parure laisse apparaître ses muscles, son cri est aussi puissant que celui de l’aigle ; son regard menaçant comme celui de la panthère. Hommes, femmes et enfants chorégraphient à l’unisson dans leur marche ordonnée, précédant l’affrontement sans merci avec des adversaires valeureux. La danse du lutteur (ekonkon) est celle de tous. Elle est la démonstration de la maîtrise du corps, l’exploitation de rythmes palpitants sous-tendus par le murmure d’un tam-tam mâle (ewembele ou bombolong) modulé par des tam-tams femelles au son strident »⁸⁵.

Le lutteur gardera ses chants personnels jusqu’à sa mort et pour l’au-delà. Ces derniers ne seront jamais repris comme chants de lutte. Ils peuvent devenir des chants de lamentation et de combat. Là se perçoit bien le lien pertinent entre l’énergie et la force. Aux réserves énergétiques du lutteur s’ajoute l’énergie du village savamment orchestrée de manière à produire les meilleurs effets. La perte d’énergie du lutteur se transforme en une chorégraphie moins vive mais plus parlante. Ainsi le Diola vit ou joue un psychodrame subtil difficile à reprendre en d’autres langues.

2.2.3.4. La lutte chez les Pulaars (Toucouleurs et Peulhs)

Ils sont constitués par deux groupes ethniques : les Peulhs et les Toucouleurs.

Les Peulhs

Ils sont surtout localisés au nord et à l’est dans les régions de Saint-Louis, Matam et au sud dans la région de Kolda. C’est incontestablement une des ethnies les plus connues d’Afrique et sûrement la plus disséminée. On les rencontre au Niger, au Tchad, en Guinée, à Djibouti. A travers le pays, on les appelle de différentes manières : *Peulhs, Falas, Falanis, Pulaars, Hacel-Pulaars*. Ils parlent presque la même langue et conservent leurs coutumes inchangées depuis des siècles.

La civilisation des Peulhs est fondamentalement une civilisation de pasteurs et de nomades. Ils sont, selon l’expression de Anselin (1981)⁸⁶ « *les gens du bœuf* » ou plus exactement de la vache. Le pacte qui lie le Peulh à la vache et réciproquement, est très solide ; ce sont elles qui écartent la misère et le mettent à l’abri du besoin. La vache

⁸⁵ Diatta, Op. Cit, p. 21

⁸⁶ Anselin, A. (1981) *La question peule*. Karthala. Paris

confère au Peulh sa raison d'être c'est-à-dire son statut de Peulh. Un Peulh dépourvu de vache est, dit le dicton populaire, une coque de pain de singe qu'on jette après l'avoir ramassée.

La vache est donc la principale richesse du Peulh. Elle a une fonction sociale importante. Elle sert à toute occasion et son utilité touche à toute la communauté. Leur activité traditionnelle est l'élevage, mais au fil des années, les difficiles conditions climatiques et l'explosion démographique les ont forcés à exercer d'autres professions de service telles que : chauffeur de taxi, coiffeur, commerçant...

Leur petite taille, leur teint clair et leurs traits fins les font souvent passer pour des métis. L'esthétique du corps est marquée chez les Peulhs par une nette différenciation entre l'homme et la femme. Chez l'homme, l'aspect physique doit être l'expression de la force contenue mais toujours prête à exploser pour anéantir l'adversaire. Chez la femme, l'accent est davantage mis sur la beauté physique. Une belle chevelure très fournie et très noire, des attaches fines, des yeux clairs, l'arcade des sourcils régulière, une peau fine, des jambes lisses, un cou frêle et un ventre plat (Bâ, 1994).⁸⁷

Les Toucouleurs

Situés essentiellement dans la vallée du fleuve Sénégal (de Saint-Louis à Matam), les Toucouleurs sont des cultivateurs, des éleveurs et des pêcheurs. L'ethnie est divisée en castes. Elle est très cloisonnée et très hiérarchisée. Ainsi on peut différencier des castes qui luttent et d'autres qui ne luttent pas, mais qui président les séances. Ces considérations relatives au rang social, sont très importantes.

Les *Pulaars* ont eu comme les wolofs, un passé guerrier. Leur existence a toujours été marquée par l'élevage extensif. Les besoins de défense et de survie ont fini par faire d'eux des spécialistes de la lutte et des experts dans l'art de manier le bâton et le couteau.

La lutte *Pulaar* est, semble-t-il, la forme de lutte la plus spectaculaire dans le territoire sénégalais. Chez les *Pulaars*, la pratique de la lutte est influencée par la classe sociale et l'appartenance à une caste (*Torrodo-Thioubalé*). L'on peut noter que dans ces groupes ethniques, la lutte traditionnelle simple est la seule forme de lutte pratiquée.

⁸⁷ Bâ, A-H. (1994). *Kaïdara*. Récit initiatique peul. NEI.- Edicef. Abidjan.

Elle apparaît comme un moyen d'éducation et d'intégration sociale. Par le biais de la lutte, les jeunes apprennent à se servir de leurs corps mais aussi à respecter la stratification sociale. La lutte constitue également pour eux des moments de convivialité très intenses. Deux formes de corps ou techniques y sont généralement utilisées :

- le hanché fait à partir de plusieurs positions qui se termine par des techniques et projections de grandes amplitudes ;
- la souplesse, technique spectaculaire, dans laquelle le lutteur se jette dans un déséquilibre arrière vers un espace sur lequel il n'a pas de contrôle visuel.

2.2.3.5. Conclusion

La lutte est une école de la vie, on y apprend les valeurs fondamentales de la société traditionnelle sénégalaise. Les différentes formes de lutte peuvent être analysées comme un système de relations à l'autre et aux autres. Les valeurs humanistes sont mises en avant et restent plus importantes que la quête du résultat. La spiritualité joue un rôle important dans les pratiques. La lutte s'enracine dans tout un imaginaire symbolique collectif et participe à l'épanouissement personnel et collectif. Lutter, c'est participer à la vie d'un village, d'une communauté, c'est favoriser des connexions sociales. La lutte n'est pas seulement un entraînement du corps, c'est une forme de religion. Elle permet de vivre en harmonie. Le respect de l'adversaire est essentiel. Pour cela, les pratiques rituelles permettent d'isoler dans le temps et l'espace, la confrontation qui doit respecter des règles strictes. Les lutteurs doivent montrer leur adresse, leur courage, leur sens de la mesure, de la stratégie et la maîtrise de qualités mentales, techniques et physiques afin de séduire les jeunes filles en âge d'être mariées et d'avoir le respect des anciens. Une grande signification doit être accordée aux finalités formatrices, éducatives et aux aspects techniques. En fonction des ethnies, on note une différence sur la technique usuelle. Et selon Petrov⁸⁸ « *la technique, c'est l'armement du lutteur. Elle se subdivise en prise, parade, ripostes au moyen desquelles le lutteur va essayer d'accéder à la victoire. La technique déterminera le style, la physionomie individuelle des lutteurs* ». La lutte simple confère à ses champions de village ou de contrée un important capital social. Elle est une condition pour désigner le plus fort d'une génération. Celui qui à la veille de son mariage, sera sacré champion de sa génération, passera dans la légende des plus célèbres lutteurs de la région.

⁸⁸ *Op. Cit.* Petrov, p. 172

Par contre, cette forme de lutte n'est pas lucrative. Les vainqueurs gagnent des trophées en nature estimés en bétail, en céréales ou en tissus, à la différence de la lutte avec frappe où les combats sont estimés en millions de francs CFA (CFA : Communauté Financière Africaine). Les techniques façonnées au fil des temps par nos ancêtres liés à leur culture corporelle, vont être réinterprétées dans les séances de lutte avec frappe surtout avec l'avènement des coups de poing qui peuvent souvent faire la différence.

2.2.4. La lutte sénégalaise avec frappe, une pratique urbaine

A la différence de la lutte traditionnelle ou lutte simple, il existe une forme de lutte avec frappe qui se caractérise par l'administration des coups de poing à mains nues associés aux techniques de lutte. Comme le stipule les règlements généraux de cette discipline " les lutteurs utilisent les techniques de la lutte sénégalaise, plus les coups de poing en usage dans la boxe anglaise ". (Article 28). C'est une activité qui occupe une place importante dans l'univers sportif de notre capitale. A Dakar, plus que partout ailleurs, elle est présente à travers les médias comme la radio, la télévision, les journaux. La lutte avec frappe, draine des foules, déchaîne des passions et est exploitée à des fins commerciales. Si actuellement Dakar a le monopole de cette forme de lutte, il y a quelques années seulement, on pouvait assister régulièrement à des combats de lutte avec frappe dans les autres capitales régionales comme Saint-Louis, Louga, Thiès, Kaolack, Diourbel...

2.2.4.1. Dakar : milieu multiethnique et lieu d'acculturation

Avec environ trois millions d'habitants, Dakar, capitale du pays, est de loin la ville la plus peuplée. Sa population, toujours croissante, issue de l'exode rural et d'un accroissement naturel important, entraîne un développement urbain qui occupe aujourd'hui la presque totalité de la presqu'île du Cap Vert. Ainsi la densité est de 5000 habitants/km² pour une surface de 525 Km².

L'agglomération regroupe 90% des entreprises sénégalaises. De plus, par sa situation géographique, Dakar joue un rôle d'interface internationale essentiel. Son port et son aéroport en font un lieu de transit important vers le reste de l'Afrique, l'Europe et l'Amérique Latine. Ce faisant, pôle de rencontres internationales, agglomération

industrielle et ville universitaire, Dakar attire, et se caractérise par une occupation multiethnique très importante.

La structure urbaine de la capitale se décompose en plusieurs zones ou quartiers se différenciant nettement, où chaque Sénégalais manifeste à travers sa religion, son nom, son habillement, sa manière de danser, etc., son appartenance culturelle, ethnique, religieuse et locale. Ainsi, Dakar, partie de la ville au sud du port, est le secteur le plus ancien : c'est le centre ville administratif et culturel. La *Médina*, immédiatement au nord-ouest de cette zone est une résidence indigène *Lébous*. Ensuite on trouve Grand-Dakar, beaucoup plus étendu et très contrasté. On y rencontre des Wolofs, des Peulhs, des ressortissants de la Casamance. La proche banlieue est constituée d'anciens villages *Lébous*, tels que *Yoff*, *Ngor*. Enfin, l'on peut relever les quartiers populaires tels que : *Grand Yoff* (constitués de *Diolas*, de *Mandjaques...*), *Pikine* (*Wolofs*, *Sérères*, *Toucouleurs...*), *Parcelles Assainies* (*Wolofs*, *Toucouleurs*, *Diolas*, *Sérères*). Cette zone est essentiellement habitée par des familles issues de l'intérieur du pays.

Le Sénégal, riche de cette diversité ethnique et culturelle, construit sa capitale sur la base d'une croissance urbaine forte, ayant pour originalité de regrouper une population multiethnique, dense, représentative du pays et de sa culture. Au sein de ce brassage multiethnique, de nombreux changements s'opèrent. En effet, les différentes ethnies vivant au Sénégal ont toutes leurs particularités, leurs coutumes, leur univers symbolique, leurs croyances, leurs rites et leur langue.

Le brassage interethnique qui s'opère dans le développement de Dakar implique de la part de tout immigrant de s'adapter à ce nouvel univers, qui n'est déjà plus celui des Dakarois d'hier. La culture est une construction dynamique qui s'élabore à tout instant, par les actions et les réactions des différents groupes en présence. Cette multiplication de contacts, la prolifération de groupes et la pérennisation du fait migratoire, provoquent une recomposition de l'intérieur qui fait apparaître des traits culturels inédits.

Perçu comme une construction culturelle entièrement nouvelle, issue du métissage des cultures en interpénétration, l'univers symbolique dakarois se construit. Il est la reconnaissance des diversités culturelles et ethniques. Il est le résultat d'une nouvelle société. Chaque arrivant, quelle que soit l'ethnie dont il fait partie et à des degrés divers, va donc réaliser une adaptation au milieu tout en préservant son identité. Ce processus

d'acculturation se construit sur la base d'un ensemble de facteurs opérant perpétuellement par déculturation et réorganisation culturelle. Chacun au cours de ce processus acculturatif, participe à la construction de son propre univers symbolique qui, lorsqu'il sera confronté aux autres membres de la société, prendra toute sa valeur et contribuera à l'élaboration d'un univers symbolique social nouveau.

Au total, la société sénégalaise contemporaine est divisée en plusieurs parties où vivent des ethnies, se différenciant par leur mode de vie. Cette multiplicité ethnique et par conséquent culturelle, se retrouve inévitablement représentée dans le processus d'urbanisation toujours croissant de Dakar, la capitale. Ainsi les croyances, les usages sociaux, le langage, les coutumes, s'unissant à travers une identité sénégalaise sont issues d'une part, d'un processus de réenculturation intervenu à l'indépendance et d'autre part d'un processus d'acculturation dû au phénomène d'urbanisation.

2.2.4.2. Bref rappel historique de la lutte avec frappe

En Afrique, et plus particulièrement dans la sous-région de l'Afrique subsaharienne, les combats avec coups de poing à mains nues sont apparus dans les royaumes du *Cayor*, du *Baol*, du *Djoloff*, et dans une partie du *Walo* et du *Sine*. En effet, ces derniers étaient en guerre de manière permanente. « *La violence est souvent présentée comme étant le moyen privilégié de conquête du pouvoir. Elle apparaît même comme l'unique occasion de domination politique dépassant les limites de la petite communauté patriarcale ou territoire* »⁸⁹

Cette situation sera accentuée durant la période de l'esclavage. On notait l'existence d'armées redoutables et l'épisode final de toutes les batailles était le corps à corps. La lutte remplissait ainsi les fonctions d'une activité utilitaire préparatoire au métier de soldats. Avec l'islamisation (qui interdit cette forme de lutte guerrière), puis les influences coloniales et l'abolition de l'esclavage en 1848, cette forme de lutte disparaît.

Au Sénégal, c'est vers la fin du XIX^e siècle, qu'on assiste à la naissance de la lutte avec frappe ou « *lamb* » en tant qu'activité récréative et culturelle. Le *lamb* est désormais la lutte réservée à l'élite. Ceux qui prenaient part à ce genre de rencontres étaient sélectionnés sur la base de leurs valeurs morales et athlétiques. Les *lambs* se passent exclusivement en plein jour contrairement aux « *mbapattes* ». Les compétitions

⁸⁹ Diop, A-B. (1992). La société wolof, tradition et changement: système d'inégalité et de domination, p. 127

étaient organisées par des chefs de cantons ou des chefs de village. Elles s'étalaient sur huit jours durant lesquels les meilleurs lutteurs de tous les horizons s'affrontaient pour majorer leur renommée et celle de leur village. Les sept premiers jours étaient consacrés à la lutte sans frappe. Le dernier jour était sacré, il marquait le couronnement d'une semaine d'efforts. Il était réservé pour la désignation du champion. Le combat autorisait l'utilisation de la frappe qui conduisait souvent à des violences inouïes. On tuait des chèvres, des bœufs et des moutons en vue des festivités qui accompagnaient le déroulement des manifestations.

En marge de ces grands rendez-vous, les lutteurs parcouraient tout le pays pour affronter les ténors des différentes localités. Sportifs sans même savoir qu'ils pratiquaient un sport, désireux de mesurer la limite de leurs possibilités, ils étaient obligés de s'exiler quelquefois pour confronter leur réputation à celle d'autres champions, drainant derrière eux des foules et des milliers de supporters.

2.2.4.3. Implantation de la lutte avec frappe à Dakar

Pendant la période coloniale, la lutte, les courses hippiques et les régates étaient les principales occupations récréatives des populations noires à Dakar. Il y avait certes les autres sports d'origine européenne introduits très tôt au Sénégal, dès 1760, par les marins, mais ils étaient l'apanage des blancs.

Vers les années 1920, la lutte simple était devenue une activité de détente organisée pendant les jours fériés dans les différents quartiers de Dakar. Ce sont de ces joutes que sortiront des champions de grande renommée, cités en référence jusqu'à nos jours dans le milieu de la lutte. Il s'agit de *Pathé Diop de Yeumbeul, Ndeumbane Thiaw et Babacar Thiaw de Yoff*.

Vers 1924, ces séances connurent de grands bouleversements avec l'arrivée de trois grands champions venus du *Cayor* et du *Baol*. Il s'agit de *Médoune Khoulé, Sanor Dieng et Diéry Sadio*. Ces derniers n'acceptaient pas de lutter sans l'usage de coups de poings. C'est donc à travers eux qu'est introduite la lutte avec frappe à Dakar. Champions dans leur contrée d'origine, ils se distinguaient par leurs accoutrements, leurs chants, leurs danses, à chacune de leurs sorties. Face à leur popularité grandissante, les champions de la ville s'initierent à la lutte avec frappe. C'est ainsi que

les séances de lutte avec frappe se substituèrent progressivement aux séances de lutte simple qui attiraient de moins en moins de monde.

Intéressé par le succès de ces manifestations de lutte avec frappe, cela amena, dans les années trente, un distributeur cinématographique français du nom de Maurice Jacquin à organiser un combat de lutte dans une salle de cinéma de Dakar (1929). Les spectateurs payent le ticket d'entrée pour assister au spectacle. Les lutteurs sont rémunérés. L'importance grandissante de l'affluence va déplacer la nouvelle forme de lutte des salles de cinéma désormais exiguës vers les terrains vagues, les arènes de fortunes et plus tard les stades. Les cachets étaient discutés librement entre les lutteurs et les organisateurs. Très vite, ils connurent des variations et furent révisés à la hausse. Le 14 juillet 1931, le cachet du combat opposant *Ousmane Séne et Babacar Thiaw* de Yoff était de 25000 francs CFA (soit 38 €) dont 15 000 francs CFA (22 €) au vainqueur. Le 8 juin 1940 *Fanlang Ndiaye* au sommet de sa gloire reçu 130.000 francs Cfa (198 €) pour affronter *Modou Diakhaté* de Rufisque (1€ = 656 francs CFA Communauté Financière Africaine).

L'atmosphère qui régnait lors des combats était souvent très tendue et les conflits entre supporters ne manquaient pas. Ils aboutissaient quelques fois à de véritables batailles rangées et à la destruction des arènes. L'essentiel des activités était basé sur la recherche du profit. C'est dans ces conditions que fut créée en 1959 la fédération sénégalaise de lutte. Nous sommes dans la période où le Sénégal obtient le statut de République autonome (1958), puis en 1960 son indépendance. Cette fédération aura pour objectif principal l'organisation de la lutte et la codification de la lutte traditionnelle pour en faire un sport.

2.2.4.4. La « sportivisation » de la lutte

L'on peut noter ici que c'est le modèle de la boxe anglaise, qui a fonctionné dans la sportivisation de la lutte. En quittant le milieu rural et en s'enrichissant des coups de poings, la lutte changeait de signification. Ce processus rappelle le changement des fonctions sociales, des pratiques sportives comme l'analyse Bourdieu (1984)⁹⁰ lorsqu'il fait cas de la divulgation du sport des écoles d'élite aux associations sportives de masse.

⁹⁰ Bourdieu, P. (1984). *Comment peut-on être sportif?* In question de sociologie, Éditions, Minuit, Paris, p. 184.

Cette divulgation du sport, selon lui s'accompagne nécessairement d'un changement des fonctions assignées à la pratique par les sportifs eux-mêmes et par ceux qui les encadrent, et du même coup d'une transformation de la pratique sportive elle-même qui va dans le même sens que la transformation des attentes et des exigences du public désormais étendues bien au-delà des anciens pratiquants. Ainsi ajoute-t-il, l'exaltation de la prouesse virile et le culte de l'esprit d'équipe que les adolescents d'origine bourgeoise ou aristocratique des publics schools anglaises ou leurs émules français de la belle époque associaient à la pratique du rugby, ne peut se perpétuer chez les paysans, les employés ou les commerçants du Sud Ouest de la France qu'au prix d'une profonde réinterprétation.

Bourdieu dans son explication de la transformation des significations des pratiques sportives occidentales, met l'accent sur le rapport que les classes sociales entretiennent avec le corps propre. La transformation de la signification des pratiques est liée à l'habitus des acteurs. Arnaud et Broyer (1985)⁹¹ proposent une autre façon d'interpréter le processus de sportivisation des pratiques physiques de tradition. Citant les travaux de Monseiller, de Mbodj et de Djitté, ils estiment que le « *passage des techniques du corps aux techniques sportives, de la convivialité initiatique à l'enseignement est le principe même du processus d'acculturation, démesurément amplifié par l'école. Ce phénomène, à peine perçu dans les pays occidentaux prend toute une ampleur dans les pays en voie de développement* ». Cette acculturation motrice se produit, à partir de deux phénomènes.

- Le premier est la substitution des pratiques physiques. Les pays tendent à substituer à leur culture physique traditionnelle (jugée peu valorisante) une culture importée et cela d'autant plus aisément que l'illusion est forte d'appartenir au concert des nations dites « civilisées ». Ces pays pourraient assister prochainement à une sportivisation des activités physiques traditionnelles (et donc une déludisation) à l'instar du sort qu'ont connu les arts martiaux. Toute la question est pour Arnaud et Broyer, de savoir si les institutions éducatives sauront résister à l'impérialisme du sport et renouer avec leurs histoires et traditions propres.
- Le second phénomène est la rationalisation pédagogique et didactique qui consiste à traiter toutes les activités physiques traditionnelles comme sportives, selon un

⁹¹ Arnaud, P., et Broyer, G. (1985). *Des techniques du corps aux techniques sportives*, In la psychologie des activités physiques et sportives, Privat, pp. 155-156.

mode logique qui aboutit à terme à leur décontextualisation. Il est à craindre conluent Arnaud et Broyer qu'une telle exploitation de ces pratiques conduit purement et simplement à la transformation des significations des pratiques physiques traditionnelles qui, en devenant des objets d'études, se décomposeront en exercices et en progression pédagogiques, dont la seule légitimité sera de justifier la compétence des enseignants. La question n'est donc pas, selon les auteurs, de savoirs si telles pratiques peuvent être introduites dans les contenus de l'enseignement de l'éducation physique, mais bien plutôt de savoir si elles le doivent compte tenu de l'enjeu. (Arnaud. & Broyer, idem)⁹²

Aux questionnements de ces auteurs qui semblent avoir une préférence pour les pratiques authentiques, c'est aux milliers de spectateurs et de téléspectateurs sénégalais, qui remplissent les stades à l'occasion des combats de lutte, qu'il faut laisser le soin de répondre. La sportivisation est en marche dans la lutte entraînant ce que peut-être Arnaud appelle la décontextualisation et la déludisation. Dans cette forme de la lutte, on est loin d'un retour aux sources. Et pour autant, l'adhésion et l'intérêt des individus pour ces pratiques s'expriment avec force. C'est peut être l'affirmation des identités, qui permet de comprendre le rapport que l'on entretient avec cette forme de lutte.

2.2.5. Les luttes sportives

Il s'agit des activités de combat faisant l'objet d'une codification précise et d'un championnat permettant d'être reconnues par la Fédération Internationale de Lutte Amateur (FILA). Les deux formes olympiques, la lutte libre et la lutte gréco-romaine sont les plus connues et les plus répandues à travers le monde. Elles sont un moyen de représentation du pays sur la scène internationale. Il existe d'autres formes de luttes sportives peu connues des européens. L'une d'entre elles est la lutte africaine.

2.2.6. La lutte africaine

Née aux colloques organisés par la CONFEJES (Conférence des Ministres de la Jeunesse et des Sports des pays d'Expression Française), en 1983 à Niamey, et en 1984 à Dakar, elle a connu plusieurs championnats interafricains. Son objectif principal est la codification des différentes luttes traditionnelles simples des différents pays membres en une seule lutte, afin de développer une lutte traditionnelle faisant référence à des

⁹² Arnaud P. & Broyer G. (1985). Op. Cit.

valeurs africaines. Reconnue par la FILA, la lutte africaine est une lutte sportive réalisée d'après des règles, qui se veulent unifiées et ayant pour principal but de vaincre l'adversaire. D'un point de vue technique, la victoire s'acquiert en amenant son adversaire au sol. Il n'y a pas de combat au sol.

L'instauration de catégories de poids, de temps de combat et de récupération, la délimitation d'une aire de combat et l'adoption de juges arbitres montrent, malgré le fort caractère traditionnel affiché, que cette lutte tient aussi à prendre place au sein des formes de luttes olympiques reconnues. Cependant, bien que méconnue dans ses règles par les sénégalais, cette forme de lutte a valu beaucoup de satisfactions avec les titres de champions d'Afrique de *Alioune Diouf, Double Less, Amboise Sarr, Pape Diop, Rock Mbalack, Morfadam, Yékini*.

Tous ces éléments montrent à quel point ces luttes présentent de fortes similitudes tout en affichant des différences fondamentales. Chacune, avec ses spécificités, procure un engouement particulier.

2.3. Le milieu de la lutte avec frappe

La lutte avec frappe jouit d'une grande popularité en milieu urbain, notamment à Dakar. Chaque fois qu'un combat est programmé, le stade est pris d'assaut plusieurs heures avant le début de la manifestation malgré le coût souvent élevé des billets d'entrée. Elle est devenue une source de revenus importante surtout pour les lutteurs, leur entourage, les organisateurs, les organismes dirigeants. C'est la seule discipline sportive qui puisse rapporter au participant l'équivalent du salaire annuel d'un cadre et ceci en un seul combat. Le milieu de la lutte avec frappe s'articule essentiellement autour des organismes dirigeants, des amateurs, des lutteurs et de leur entourage (écuries), des managers et des marabouts.

2.3.1. Organisation et gestion de la lutte avec frappe

Depuis 1959, date de la création de la Fédération de Lutte Amateurs et Disciplines Assimilées (FSLADA), l'organisation de la lutte au Sénégal a connu de nombreuses transformations. Elle ne prendra le sigle de FSL (Fédération Sénégalaise de Lutte) qu'en 1978 suite à une demande du ministère de tutelle par lettre du 10 février de la même année. Cette fédération avait été régie d'abord conformément à l'article 06009 du 1^{er}

septembre 1960 puis conformément à l'article 76040 du 19 janvier 1976. Elle est affiliée à la Confédération Africaine de Lutte Amateurs (CALA), à la Fédération Internationale de Lutte Amateurs (FILA) et au Comité National Olympique et Sportif Sénégalais (CNOSS). Elle a pour mission :

- de développer et de contrôler la pratique de la lutte dans toutes ses formes et sur l'ensemble du territoire national ;
- d'augmenter le nombre d'adhérents, d'assurer leur formation, leur perfectionnement et leur participation aux compétitions nationales, africaines et internationales.

De 1959 à nos jours, l'organisation et la gestion de la lutte a connu six changements qui ont affecté la marche de cette dernière. C'est dans cet ordre d'idée que Ndour (1990)⁹³, précisait que « *le passage d'une organisation à une autre a toujours été la conséquence d'une crise profonde. Mais le raisonnement inverse n'est pas valide : le retour à une organisation de type fédéral ne signifie pas forcément, que les problèmes que prétendait régler le Comité National Provisoire (CNP) par exemple ont trouvé une juste solution* ».

On peut noter :

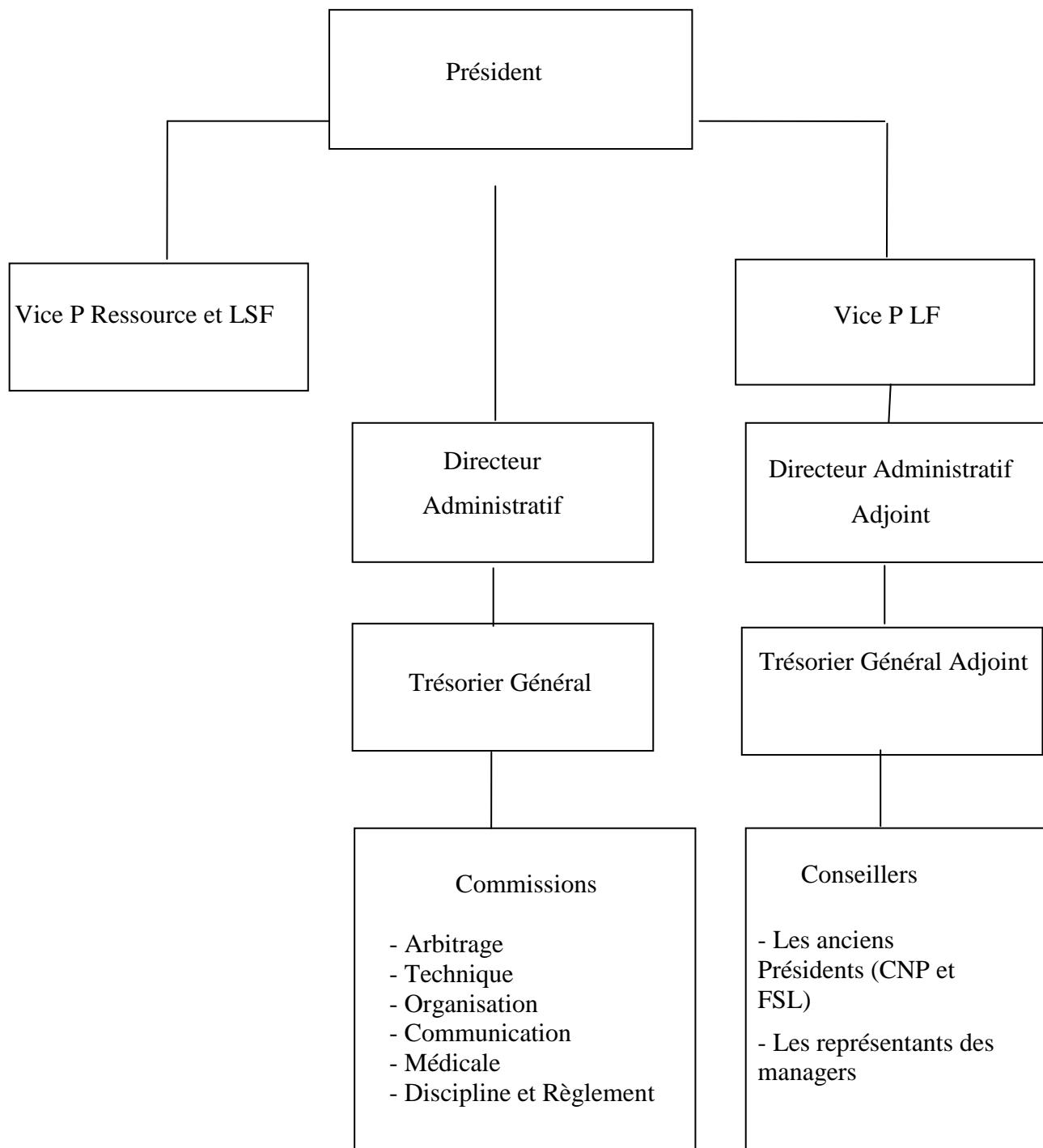
- 1959 - 1969 : Fédération Sénégalaise de Lutte Amateurs et Disciplines Assimilées (FSLADA) ;
- 1969 - 1973 : Comité National Provisoire (CNP) ;
- 1973 - 1979 : Fédération Sénégalaise de Lutte (FSL) ;
- 1979 - 1986 : Comité National Provisoire (CNP) ;
- 1986 - 1990 : Fédération Sénégalaise de Lutte (FSL) ;
- A partir de 1990, il y eut une rupture totale de gestion de la lutte, avec d'un côté, le Comité d'Administration et de Contrôle de la lutte avec frappe et de l'autre, le Comité National Provisoire de la lutte amateur.
- 1994 à nos jours : retour à la gestion unitaire et à la mise en place du Comité National de Gestion (CNG) avec l'arrêté n°2020 du 21 mars 1994. Rappelons que le CNG s'occupe de toutes les formes de lutte.

Conformément aux missions qui lui sont assignées, nous remarquons que le CNG n'arrive pas jusqu'à présent à assurer le développement et la divulgation des 3 formes

⁹³ Ndour, C. A-T (1990). *La lutte olympique au Sénégal: les problèmes liés à son développement*, Mémoire de maîtrise, INSEPS, Dakar, p. 25

de lutte. En effet, la lutte avec frappe reste l'apanage des citadins et plus précisément des Dakarois, la lutte olympique souffre de moyens, d'infrastructures et est méconnue de la majeure partie des sénégalais. Quant à la lutte traditionnelle sans frappe, elle est plus développée dans les régions de l'intérieur et elle n'est pas médiatisée.

SCHÉMA n°1 : ORGANIGRAMME DU CNG



2.3.2. Mode de structuration original : les écuries

La lutte sénégalaise est structurée en écuries de lutteurs. « Les écuries sont des associations qui fonctionnent selon le modèle des clubs sportifs. Mais nous avons à faire dans ce contexte à des sociétés sportives tout à fait singulières »⁹⁴. Leur particularité tient au type de relation qui permet de comprendre le lien entre les différents sociétaires. Ce sont des références ethniques, locales, régionales ou communautaires qui permettent de rendre compte des rapports entre les lutteurs ainsi que la façon dont les combats sont organisés. On distingue entre autres :

- l'écurie Sérère, qui regroupe les lutteurs de l'écurie Sérère ;
- l'écurie Diola est le club des lutteurs Diolas ;
- l'écurie Ndiambour regroupe les lutteurs originaires de la région traditionnelle du même nom (actuelle région de Louga) ;
- l'écurie de Fass est l'association des lutteurs Lebous, quartier traditionnel de Fass ;
- l'écurie Pikine réunit les lutteurs de la banlieue de Pikine ;
- l'écurie de Baol, les lutteurs originaires de la région de Baol ;
- les écuries Boulefalé, NDakarou, Rock Energy, Force Tranquille, qui constituent la nouvelle génération de lutteurs. Ils se caractérisent par leurs diversités ethniques, sociales et culturelles, etc.

Les écuries sont des cadres de socialité sportive à partir desquelles s'exprime une affirmation identitaire locale, régionale et ethnique. La lutte est, à l'instar du football, pour paraphraser Bromberger (1995)⁹⁵, « *une machine à fabriquer des oppositions* ». En tant que tel, un combat de lutte ne met pas uniquement face à face deux lutteurs mais ce sont les deux communautés ethniques, les deux régions ou localités d'appartenance de ces athlètes qui s'opposent. C'est dans les écuries que se construisent les sociabilités communautaires. Les relations que les lutteurs entretiennent en tant que pratiquants ne dépendent pas de leurs convenances personnelles. Elles sont relatives aux codes culturels qui définissent la nature et les contenus des liens de ce type.

Les lutteurs de la même écurie ne s'opposent pas. Dans le même sens, il est inconcevable que des lutteurs appartenant à des écuries différentes et partageant la

⁹⁴ Dia, A-I., & Kane, A-W. La lutte sénégalaise, entre logique communautaire et logique monétaire, document non publié, p.5

⁹⁵Bromberger, C. (1995). *Le match de football, Ethnologie d'une passion partisane à Marseille*, Naples et Turin, Paris : Éditions de la maison des sciences de l'homme, p. 46.

même ethnies se retrouvent face à face dans l'arène. Ceci semble être une exigence de ceux qui font la force de ces sociétés sportives c'est-à-dire les membres, les supporters, les sympathisants de ces structures. A l'image des pratiques magico-religieuses, des chants, des danses et « backs » qui participent à la théâtralisation de la lutte, l'attachement aux valeurs communautaires, qui empêchent comme disait Callede (1985)⁹⁶ « *les logiques d'accomplissement de soi de triompher sur les logiques d'affiliation* », constituent aussi une illustration de la persistance des pratiques traditionnelles.

Chaque écurie a son champion qui joue le rôle de leader. Ici, ce sont les qualités de bagarreur, la réputation d'invincibilité, la force physique, le succès dans les arènes qui déterminent la place que l'on joue dans la structure. Tyson est le chef de l'écurie Boulefalé, Yékini celui de l'écurie NDakarou, Bombardier, le patron de l'écurie Mbour. Derrière le chef de file, se construit une hiérarchie tacite qui permet de classer les lutteurs de second rang (les « *Souxs* »). Il est une règle non écrite, mais acceptée de tous les milieux de la lutte qui consiste à vaincre les lieutenants (« *Souxs* ») avant de défier le champion d'une écurie. Les « *matches makers* » sénégalais font bien fonctionner cette loi pour organiser les combats de lutte.

2.3.3. Les managers

Ils s'occupent des engagements des lutteurs et perçoivent leurs cachets. Cette fonction est reconnue officiellement sous le nom de directeur sportif. Pour l'exercer trois conditions sont retenues :

- avoir été licencié pendant au moins 5 ans à la fédération comme pratiquant ;
- avoir fait preuve d'une bonne moralité et d'un excellent esprit sportif ;
- être en mesure d'assurer la direction d'au moins 5 lutteurs.

Les managers sont généralement constitués d'individus d'un âge assez avancé. C'est de leur habileté à négocier des contrats avantageux que dépend la richesse de leurs protégés. Les managers sont rassemblés au sein d'une amicale depuis 1966. Ce regroupement se veut indépendant du CNG et se fixe comme préoccupation la défense des intérêts matériels et moraux de ses membres. Cependant, la majeure partie des managers se livre à une exploitation de leurs poulains.

⁹⁶Callede, J-P. (Oct-dec-1985). La sociabilité Sportive, intégration sociale et expression identitaire, Ethnologie Française XV, 4.

2.3.4. Les lutteurs

Ils sont pour l'essentiel constitués de champions de lutte traditionnelle sans frappe. Après quelques années d'apprentissage de la boxe et de certains sports de combats (judo surtout), ils décident de s'adonner à la frappe. Pour se faire, ils doivent avoir une licence et être représenté par un manager. Une étude⁹⁷ entreprise sur l'origine socioéconomique de ces lutteurs a donné les résultats suivants : 82% étaient pêcheurs, artisans ou cultivateurs ; 10% des cadres subalternes (chauffeur, planton) et 10% des cadres moyens policiers et soldats.

De par la lutte, ils acquièrent le minimum de confort, maison, bétail, ils se lancent dans le monde des affaires. Aujourd'hui il n'est pas rare de voir parmi eux des étudiants, des jeunes...

2.3.5.Les marabouts

Ils occupent une place très importante dans la société sénégalaise. Pour bien comprendre l'importance de leur rôle, il faudrait interroger l'histoire, voir les fonctions que les marabouts ont assumées très tôt dans la société sénégalaise, depuis l'époque monarchique, au moment de la conquête coloniale et après celle-ci durant la colonisation. Ils ont rempli, non seulement des fonctions religieuses, mais aussi administratives, politiques. Sous la monarchie, ils ont défendu leurs adeptes contre la violence politique sur laquelle reposait en grande partie ce système. Ils ont résisté au commerce esclavagiste et ils l'ont quelquefois combattu au péril de leur vie. Selon Diop (1996), « *ils ont proposé des valeurs morales, enseignées par leur religion, de respect de la vie et de la personne, de reconnaissance de ses droits et aussi de ses devoirs définis par les textes sacrés* »⁹⁸.

Il a toujours existé plusieurs sortes de marabouts. Sous la monarchie, dans les différents royaumes, certains collaboraient avec le pouvoir politique et pouvaient même avoir des fonctions de commandements territoriaux. D'autres jouaient essentiellement un rôle religieux. C'est en faisant allusion à eux que Boilat⁹⁹ (1984) relève que les marabouts sont des hommes qui moralisent le peuple, donnent généralement des

⁹⁷Faye, V. (1984). Op. Cit. p.9

⁹⁸ Diop, A-B. (1996). Croyances religieuses traditionnelles et islam chez les wolof, In *Peuples du Sénégal*, Éditions, SEPIA,, p. 46.

⁹⁹Boilat, A-D. (1984). *Esquisses sénégalaises*, Paris : Bertrand, 1853, 2^e éd., Paris : Karthala, 1984.

conseils de paix, de conciliation. « *Sans leur influence les villages des Wolofs ne seraient que des réunions de brigands, de scélérats et d'assassins. Pour lui, le marabout est l'homme de privation et de mortification. Il n'est d'aucune soirée. Il jeûne rigoureusement pendant le ramadan ou le carême et il se prive alors d'un verre d'eau malgré des chaleurs excessives. Il prend sur son sommeil pour prier dieu. Il ne fait point de commerce et n'amasse point de fortune pour ses vieux jours. Il vit d'aumônes* »¹⁰⁰.

Mais tous les marabouts n'ont pas cette attitude exemplaire et dans ce même ouvrage, Boilat en décrit d'autres qui font commerce de leur prétendu savoir et pouvoir, en confectionnant par exemple, des gris-gris pour tous les besoins de l'homme : le délivrer des sorciers, le préserver du diable, le guérir de toutes sortes de maladies, le rendre invulnérable, faire mourir ses ennemis, d'où le nom de maraboutage.

Ce dernier couramment utilisé dans la société sénégalaise, est le signe de l'importance qu'elle accorde à ces pratiques magico-religieuses. De plus, les maladies, comme les malheurs de toutes sortes sont attribuées à des « marabouts » entretenant des pratiques occultes sur la demande de clients voulant nuire à leurs semblables, dont ils sont les adversaires ou les ennemis, les rivaux. Ces mêmes « marabouts » peuvent leur obtenir la guérison, le succès, la réussite, la richesse, le bonheur. Ils officieraient dans le cadre de l'islam, mais leurs pratiques sont rejetées par l'orthodoxie musulmane, du moins dans certaines de leurs références et de leurs formes, notamment dans les fonctions assimilables à celles de la magie noire.

Les marabouts, qui se réclament le plus de l'orthodoxie font des prières et invoquent Allah, mais ils confectionnent fréquemment aussi des amulettes et ils fabriquent du « *saafara* », sorte d'eau bénite utilisée comme potion ou lotion. D'autres moyens sont préconisés pour obtenir satisfaction y compris l'immolation de bêtes, mais selon le rite musulman.

Il n'y a donc pas de séparation tranchée entre ces « *pratiques appelées maraboutage et les pratiques magico religieuses traditionnelles, ni dans leurs formes, ni dans leurs fonctions* »¹⁰¹.

¹⁰⁰ Boilat, A-D, Op. Cit. p. 47

¹⁰¹ Diop, A-B. Op.Cit, p. 58

Si l'utilisation des « *khons* » (pratiques occultes) existe fort bien dans les sports acculturels (football, volley-ball, handball), elle reste encore discrète, implicite. Par contre, c'est dans la lutte que cette pratique est manifeste au vu et au su de tout le monde. Chaque lutteur fait appel à un ou plusieurs marabouts. Ces derniers font partie intégrante du décor de la lutte par leur présence effective et pour certains sur l'aire de combat. Ils constituent pour certains lutteurs la première force. Pour d'autres, c'est la deuxième force après les qualités physiques et techniques du lutteur.

Le marabout joue un rôle très important dans la vie du lutteur et dans le déroulement de ses combats. C'est lui qui décide de la place à occuper sur l'aire, de la manière de s'orienter, de la manière et du moment d'entrée dans le stade. Il peut même influencer l'heure du combat. Il donne au lutteur des amulettes, de l'eau bénite et il prédit souvent l'issue du combat. Il est assimilé à un préparateur mental. En contrepartie, il encaisse des sommes importantes pour ses services. Ce sont souvent les consignes des marabouts qui sont à l'origine des désordres et des retards dans les programmations.

2.3.6. La persistance des pratiques culturelles et rituelles

La lutte traditionnelle issue en général du monde rural, explique la persistance des pratiques culturelles qui empêchent les logiques sportives de triompher entièrement. Si la volonté de réglementer ces pratiques à l'instar du modèle sportif a permis une simplification des procédures et une meilleure organisation, elle n'a pas encore réussi à départir cette forme de lutte de la mise en scène, qui prend en compte des données fondamentales de la culturalité africaine comme les rituels magiques.

La mise en scène des combats est tout à fait spectaculaire. Le combat ne se réduit pas à l'opposition entre deux poids lourds. L'avant match est l'occasion d'un interminable balai de rituels magico religieux compris dans la durée de la cérémonie. En effet, le lutteur et son entourage se voient dans l'obligation de se soumettre à des pratiques mystiques à des fins de protection, mais aussi pour se rassurer et se motiver. Ces rituels magiques, qui traversent la vie sociale sénégalaise de part en part ne sauraient pas épargner cette pratique. Ces pratiques sont présentes aussi bien dans les secteurs encore fortement marqués par les pratiques natives comme les mariages, les baptêmes, les deuils et autres circoncisions, que dans les activités sociales liées à la modernité comme le travail à l'usine, la politique, etc.

Il existe une autre pratique rituelle des lutteurs, qui n'entrent pas dans l'arène sans effectuer le « *tousse* » qui est à la fois une danse ethniquement et/ou régionalement chargée et un rite d'entrée dans le lieu de confrontation. A la fin du « *tousse* », le lutteur doit communier avec ses supporters et défier ses homologues du monde de la lutte, ne serait-ce que par formalité. Les lutteurs Sérères tout comme les Wolofs et les Diolas ont leur propre façon de danser suivant un rythme et un tempo qui leurs sont propres.

Les danses des lutteurs Sérères du Sine-Saloun, qui reproduisent la démarche lente et basse de l'animal totem « *bar mbossé* » (gueule tapée) en est l'une des plus originales. Celles des lutteurs Lébous, caractérisée par des lancers de jambes et des tourniquets, qui mettent en exergue les nombreux tissus et pagnes dont l'athlète se pare. La façon de s'habiller et de danser des lutteurs Lébous semble avoir un rapport avec leur urbanité. Ils mettent en valeur les produits de l'économie moderne que symbolisent les tissus et les étoffes.

Le chant de lutte est un rythme qui est fonction du lutteur et du groupe participant. Lent et silencieux, rapide et saccadé parfois, il est ponctué par les différents tambours. Il est histoire, référence, encouragement, enseignement, conseil et redynamisation, parlant directement au lutteur, mais aussi à tous les participants.

Cette forme de théâtralisation de la lutte constitue, avec les chants dont les femmes ont la charge, la dimension artistique de ces pratiques qui intéresse les spectateurs au même titre que le face à face des lutteurs. Il importe aujourd'hui de s'interroger sur les nouveaux modes vestimentaires des lutteurs. Il se produit comme une révolution à ce niveau. Les lutteurs qui accompagnent leur sociétaire, entrent dans l'arène avec des survêtements aux couleurs unies comme le font les équipes de football. Les sponsors exploitent ces belles images que les écrans de télévision diffusent largement. Ainsi, ils se présentent comme les partenaires financiers qui constituent les principaux pourvoyeurs de fonds.

Mais, il importe de retenir la persistance des pratiques rituelles et traditionnelles dans la lutte sénégalaise, qui constituent un temps important et apprécié par ceux qui défendent un cachet africain dans ces pratiques. Pour autant au Sénégal, la lutte est devenue un enjeu économique et social qui ne laisse aucun acteur indifférent.

2.3.7. Conclusion

La lutte avec frappe, toujours très populaire, se présente de plus en plus comme un mode de socialisation dans les villes, qui offrent une profession à des centaines de jeunes ruraux, venant chercher une hypothétique insertion sociale. Elle est issue de la lutte traditionnelle simple. Cette dernière a été recontextualisée selon des visées compétitives. Le déplacement des pratiques de lutte vers les centres urbains, pénétrés par la professionnalisation et l'occidentalisation, est déterminant dans la transformation du sens de ces pratiques. Les médias parlent même de « *sports de chez nous* » (titre d'une émission de la télévision du Sénégal) ou de « *sports nationaux* ». Ces pratiques, qui étaient anciennement comprises dans les jeux traditionnels, développent aujourd'hui une logique de sportivisation au regard de leur théâtralisation en terme d'opposition, de compétition, de spectacle, de production d'images et de leur institutionnalisation à travers des structures fédérales. Activité lucrative drainant des foules immenses, la lutte avec frappe apparaît aujourd'hui comme une activité essentielle dans le champ des sports sénégalais. À travers la pratique de la lutte, nous souhaitons une grande diffusion de ces valeurs, afin d'aboutir à une meilleure intégration des citoyens sénégalais par le biais d'un sport authentique et moderne vraiment de « *chez nous* » (autochtone). Abordons maintenant les enjeux socioéconomiques de la lutte et les problèmes qu'ils soulèvent.

2.4. Enjeux, marchés et contradictions de la lutte avec frappe

Les APS ont investi en profondeur la vie sociale. Elles n'ont cessé de se développer au fil du temps au point qu'aujourd'hui elles occupent une place essentielle dans notre société. Elles donnent lieu à des discours sociaux de nature différente, politique, économique, journalistique, qui oscillent entre l'éloge et la vision désenchantée. C'est sans doute l'ethnologue Mauss (1934) qui a le premier souligné que les techniques du corps sont des actes montés chez l'individu non pas simplement par lui-même, mais par toute son éducation, par toute la société dont il fait parti et à la place qu'il y occupe. Depuis les APSA sont devenues un objet d'étude scientifique. Cependant, leur rayonnement au sein de notre société contemporaine est mis en évidence par la sociologie du sport.

C'est en 1979 qu'a été publié le premier numéro spécial explicitement consacré à la sociologie du sport. Cela a marqué la naissance d'une spécialité qui jusque là était restée un objet d'étude exceptionnel et le fait de pionniers souvent isolés¹⁰². Déjà, Bouet (1968)¹⁰³, s'appuyant sur divers auteurs, présente une importante synthèse de ces fonctions : biologique, éducative, sociale etc., qui se divisent en fonctions manifestes et en fonctions latentes. Les fonctions manifestes comprennent le besoin d'exercice, le développement de certaines qualités morales, l'amélioration du potentiel militaire, l'exaltation du chauvinisme et le rapprochement des classes sociales. Quant aux fonctions latentes, elles consistent à créer des satisfactions compensatrices, à canaliser et détourner sur des voies de garage l'esprit de compétition et de révolte, à attacher les ouvriers à l'entreprise et à offrir un moyen de publicité rentable. Clouscard, dans son article des cahiers internationaux de sociologie (34^e cahier, premier semestre, 1963) esquisse l'étude didactique des « *fonctions sociales du sport* » que sont : la fonction éducative (scolaire, civile et militaire), la fonction agonale, la fonction professionnelle (spectacle), la fonction de distraction et la fonction industrielle (sports mécaniques). Pour Dumazedier, le sport renferme une fonction éducative, une fonction de loisir, de compensation, d'ajustement et une fonction du sport comme métier (sport professionnel). Ces différentes approches montrent encore une fois la pluralité des fonctions des pratiques physiques et sportives.

Cet élan se confirme au cours des années suivantes avec la création en 1981 de la société française de sociologie du sport en 1983 (Irlinger & al. 1991).

L'analyse sociologique postule que les transformations des pratiques physiques sportives au fil de l'histoire tiennent au rapport dialectique s'établissant entre la logique interne des sports et les divers usages sociaux qui en sont fait¹⁰⁴. La sociologie du sport représente aujourd'hui un domaine actif de recherche avec une prolifération de manuels relatifs au sport surtout en France¹⁰⁵. Ce faisant l'espace de la sociologie du sport notamment en France est un « *espace différencié selon les thèmes et les groupes d'acteurs. C'est aussi un espace de tension entre courants fondamentalement différents.*

¹⁰²Dumazedier & al, 1950, regards neufs sur le sport ; Clouscard, 1963 ; Magnane, 1964, sociologie du sport ; Meynaud, 1966, sport et politique ; Bouet, 1968, signification du sport.

¹⁰³Bouet, M. (1968). *Signification du sport*, éditions universitaires, pp. 447-448.

¹⁰⁴ Labridy, F. (1987). Territoire de pratiques, trajectoires de sujets. In *actes des premières journées d'études, Sport et changement social*. Bordeaux, Société française de Sociologie du Sport, Maisons des sciences de l'Homme d'Aquitaine.

¹⁰⁵ Thomas (1993), Defrance (1995, 2003), Pociello (1999), Duret (2001), Bodin et Heas (2002), Cornellou (2002), Laure et Falcon (2004) etc.

En effet, on peut distinguer des types d'approches sociologiques du phénomène sportif qui dépassent les distinctions en termes de thèmes privilégiés »¹⁰⁶.

De fait les travaux portant sur l'analyse du sport et de la culture sportive dans son ensemble (Magnane 1964), les effets socialisateurs du sport (Thomas, 1975, 1993 ; Bromberger, 1995) et les fonctions d'identification socioculturelles du sport (Callède 1987, Faure 1989), constituent un thème central de la sociologie du sport notamment en Amérique du Nord, Allemagne, France durant les années 80. Bromberger propose une approche ethnologique fondée sur l'observation participante dont le compte rendu reste proche de la monographie ethnologique, comme en témoigne son ouvrage de 1995. Ces études éclairent sur le rôle joué par le sport au début du siècle, à l'accès à la culture dominante, l'utilisation du sport comme moyen d'insertion sociale chez les handicapés physiques et de réinsertion chez les prisonniers, la place des APSA en lien avec les systèmes de production des cultures locales et populaires, à l'accès à une identité socioculturelle.

D'autres auteurs comme Le Pogam (1979), Pociello (1984, 1998), Menesson (1994), Menesson et Clément 2003, Chantelat et Fodimbi (1998) s'intéressent à la transformation des sports (nouvelles pratiques de glisse, pratiques d'aventure) et davantage à une sociologie urbaine qui envisage les formes sportives dans la ville comme témoins d'une nouvelle forme de culture urbaine. Ils intègrent le sport à la théorie de l'habitus de classe et le considèrent comme un champ hiérarchisé de luttes et de domination. Parlebas (1986) se fonde sur une analyse de la structure interne des activités physiques et sportives pour comprendre ensuite leur insertion culturelle et sociale. Brohm (1975) à travers une sociologie critique du sport conçu comme un outil d'aliénation de l'être humain au même titre que le travail, tente de dénoncer le sport professionnel qui écrase les cultures locales.

S'agissant de l'approche socio économique et politique et de l'analyse des métiers du sport, les travaux se basent sur une approche organisationnelle qui se centre sur les dimensions politiques des organisations sportives locales ou sur les aspects du management sportif, du marketing du sport et des loisirs (Desbordes, Tribou, 1999 ; Chifflet, 1998, 2001 ; Callède 2002 et Ohl, 1989, 2004). Ils produisent des analyses générales du phénomène sportif en les reliant au contexte social général (Ehrenberg

¹⁰⁶ Collinet, C & Taleb, A. (2007). Sociologues et sociologies du sport. In Sociologie et Sociétés, vol 39, n°2, p. 238 (pp. 225-249)

1987, 1991, Irlinger, 1997; Duret 1998, Mignon 2002, la santé et le dopage ; Vigarello, 2004 ; valeurs de l'éthique sportive).

Les pratiques physiques sportives renferment ainsi plusieurs fonctions et enjeux variables selon les lieux et les époques. Après avoir analyser comment la lutte s'enracine dans la culture et dans l'imaginaire sénégalais, nous nous interrogeons ici sur l'impact qu'il a dans la société sénégalaise contemporaine ainsi que les liens souvent forts qu'elle entretient avec les secteurs économique et politique.

2.4.1. Les enjeux de la lutte sénégalaise avec frappe

Ce paragraphe a pour but d'analyser la situation actuelle et les difficultés de la lutte avec frappe. Cette forme de lutte, très populaire, alliant prise et frappe, apparaît comme le sport préféré de la population. Cet engouement à la fois affectif et spectaculaire, qui a facilité sa délocalisation en ville, explique aussi la forte exploitation commerciale dont elle fait l'objet. Elle est devenue une source de revenus profitables surtout aux lutteurs et à leur entourage et aux organismes dirigeants.

Les travaux des sociologues du sport cités ci-dessus, ont mis en exergue les fonctions des pratiques physiques sportives dans la société contemporaine. Ils ont énoncé des pistes de réflexion sur une utilisation du sport comme instrument de progrès. Nous nous appuyons sur ces études et des articles de journaux portant sur la lutte au Sénégal pour montrer la place qu'occupe aujourd'hui la lutte dans la société sénégalaise. Nous relevons les propos de Menaut (2001) qui estime que « *l'arrêt Bosman du 15 décembre 1995, en affirmant que le sport est une activité économique comme les autres, a fait sauter le verrou du particularisme sportif en introduisant un certain désordre dans le monde en apparence bien tranquille du sport* »¹⁰⁷. Pour lui, « *c'est du côté d'une pratique sportive engagée et productrice plutôt que consommatrice que l'expérience psychologique et historique transforme l'appartenance en identité et l'identité en participation. L'expérience sportive entendue comme mise en pratique d'une motricité singulière représente sans doute une des formes de résistance possible aux intégrismes de toute sorte* »¹⁰⁸. Ce point de vue nous semble faire sens rapporté à la lutte sénégalaise, dans la mesure où la lutte constitue un patrimoine

¹⁰⁷ Menaut, A., et Reneaud, M., sur le sport de haut niveau et le sport professionnel en Région(s) Aquitaine, p. 18.

¹⁰⁸ idem, p. 22.

transmis de génération en génération dans l'intérieur du pays. On pourrait s'interroger à propos de son devenir face à l'accroissement des cachets dans la lutte avec frappe, où le risque de perdre toute sa richesse initiale au fil du temps pourrait exister. En effet, la lutte sénégalaise avec frappe, beaucoup plus que l'exercice effectif d'une activité ou pratique corporelle appréciée et recherchée pour la jouissance et les bienfaits qu'elle procure, est devenue de nos jours, un spectacle privilégié et un facteur économique d'une importance considérable. C'est une pratique sportive orientée vers la recherche du champion, de la promotion socioéconomique, de la performance et du spectacle. Elle entend produire une réalité présente, effective qui est exhibée ; c'est celle d'une confrontation interindividuelle ou intergroupale, interethnique, rigoureusement codifiée et contrôlée. Qu'il soit pratiquant ou non pratiquant, tout amateur de sport et de lutte en particulier ne peut échapper aujourd'hui à la tentation d'être le spectateur, sinon ébloui des exploits des champions et plus généralement des confrontations jugées les plus prestigieuses (par exemple, la Presse parle de « Grand Combat » ou « Quand s'affrontent deux phénomènes » à la une du quotidien Sud n°1815 du 24/01/1999, affiche Manga 2 « Roi des arènes » contre Mohamed Ndao « Tyson » nouveau « Prince » de la lutte, sur le quotidien SUD n°1786 du Vendredi 19 mars 1999). On peut lire aussi à la Une du quotidien d'information de proximité le Populaire n°935 jeudi 26 décembre 2002, au lendemain de la chute de Mohamed Ndao alias Tyson : « le mythe Tyson s'est effondré ». La lutte sénégalaise avec frappe renferme aujourd'hui des enjeux culturels et éducatifs, sociaux, politiques et économiques.

2.4.1.1. Les enjeux socioculturels et éducatifs

L'utilisation des Activités Physiques, sportives et Artistiques (APSA) à des fins éducatives n'est pas nouvelle. Thomas (1993)¹⁰⁹ définit l'insertion comme « *un processus de pénétration d'une institution, d'une société nécessaire à l'acquisition d'éléments d'existence socioéconomique d'un groupe d'étrangers* ». Les APS se faisant généralement en groupe, en vue de la réalisation commune des tâches apparaissent comme un bon moyen d'insertion des membres d'une communauté. Ainsi, un travail ethnographique¹¹⁰ effectué a permis d'identifier trois fonctions sociales de la salle de boxe dans le ghetto noir américain. Selon l'auteur, elle est d'abord un « *bouclier protecteur contre la violence et l'insécurité qui règnent dans les quartiers* ». Elle est

¹⁰⁹ Thomas, R. (1993). *Sociologie du sport*, Paris : PUF, p. 75

¹¹⁰ In Thomas, R. Op. Cit. p. 76

aussi un espace culturel où on retrouve les systèmes de valeurs tels que : l'esprit de discipline, la solidarité, le respect d'autrui, le courage. Enfin, elle représente un moyen de débanaliser la vie quotidienne, un moyen d'affiliation à un groupe et de s'attirer l'admiration de la société locale.

Sous ce rapport, la lutte sénégalaise, à l'image de la salle de boxe dans le ghetto noir américain, reconduit dans son organisation et son déroulement les strates sociales du groupe. Chacun a sa place et le Champion est fêté, consacré et élevé. Il est reconnu par les siens, sa famille, son groupe. Les récompenses et les gains permettent au lutteur d'accéder à une meilleure position sociale. En milieu urbain, la lutte avec frappe, par le biais des écuries, constitue un moyen de transmission des valeurs, des coutumes, des rites spécifiques à une ethnie ou groupe ethnique. Les écuries sont les cadres de la sociabilité sportive à partir desquelles s'exprime une affirmation identitaire locale, régionale, ethnique. Par ailleurs, l'écurie, telle qu'elle est organisée à travers une hiérarchie tacite qui permet de classer les lutteurs, constitue un espace d'éducation reconnu et accepté par tous les lutteurs. Elle offre au lutteur un cadre d'identification et d'épanouissement. C'est aussi un espace éducatif et culturel important. En milieu rural, la lutte traditionnelle reste un vecteur fort de socialisation, d'initiation, et d'éducation. Elle cultive chez l'enfant les valeurs de dépassement, de maîtrise de soi et lui procure la joie d'agir, de vivre, le goût de la décision, de la lutte et contribue à la formation de la personnalité. Ainsi, il s'avère que dans un pays sous développé comme le Sénégal, la lutte sénégalaise offre au champion une reconnaissance locale, voire nationale et de multiples avantages sur les plans économique et médiatique, que les autres disciplines sportives les plus populaires comme le football n'arrivent pas à accorder à leurs sportifs. Les possibilités éducatives de la lutte sont donc multiples et dépendent souvent des contextes de pratique. À l'heure de la mondialisation et de l'affirmation des identités nationales, les éducateurs, les responsables politiques, les chercheurs n'ignorent pas que la lutte en tant que pratique sociale occupe une place importante dans les systèmes de production et de transmission des cultures locales. Ces dernières, constituent l'ensemble des pratiques, des représentations, des croyances, des mythes, des normes, des mœurs et des coutumes qui se transmettent entre les membres d'un groupe et qui évoluent dans le temps. Dans cette optique nous pensons que la lutte a toute sa place à l'école pour contribuer au maintien des valeurs culturelles sénégalaises en donnant du sens aux apprentissages des élèves.

2.4.1.2. Les enjeux politiques

Au plan politique, les activités physiques constituent un enjeu proportionnel à sa puissance de mobilisation sociale et à sa capacité à symboliser les différences entre nations. Les deux augmentent avec le temps. Dans l'espace des relations internationales, en premier lieu au sein des rapports entre nations impériales dominant des colonies, se développent des rivalités multiples. Elles prennent un tour plus vif entre nations européennes dans les années trente¹¹¹.

Dans les pays développés, les associations sportives sont une composante du système politique, censées permettre une démocratie participative, lieu d'élaboration de demande sociale. L'État met à leur disposition des subventions, des équipements, des services. Le mouvement sportif est pour l'État, un moyen de contrôle (lutte contre les pratiques de déviance qui menacent la jeunesse : drogue, violence) et d'intégration sociale. Le club est « *un lieu d'expression de la démocratie, situé entre la sphère des intérêts strictement privés et le pouvoir étatique proprement dit* »¹¹².

Dans les pays en voie de développement ou les pays sous développés, l'absence d'une véritable vie démocratique tend à assurer une omniprésence de l'État dans toute vie sociale. Ce dernier exerce un contrôle administratif et financier sur l'organisation sportive à travers l'affectation de fonctionnaires dans les locaux des organisations sportives, la désignation par le ministre du tiers des membres de leur comité de direction.

La politique a aujourd'hui changé la face des pratiques physiques et en particulier celle de la lutte au Sénégal. L'intérêt des hommes politiques se manifeste de différentes manières selon leur idéologie et la conception qu'ils se font de leur mission au niveau de responsabilités qui sont les leurs.

Certains politiciens exploitent l'arène de la lutte (le milieu de la lutte) pour illustrer la suprématie de leur système socio-économique ou de leur régime politique, pour affirmer leur existence, pour dénoncer une injustice ou encore lever le voile sur une mystification. C'est dans cet ordre d'idée qu'en 1974, le Président Léopold Sedar Senghor avait dénoncé l'aspect violent et primaire de la lutte qu'il jugeait déshonorante

¹¹¹ Defrance, J. (2003). Op.cit. p. 4.

¹¹² Callède, JP. (1993), Approche sociologique des transformations du club sportif : contribution à une analyse des politiques sportives, In *Les cahiers de l'Université sportive d'été*, 3, 1988, p.73.

pour l'image du pays. Face à ce cri du cœur du Président, qui avait suggéré la suppression du coup de poing, les responsables ont mis en avant les sommes d'argent importantes apportées par la lutte au sein des ressources fédérales, qui participent au développement des différentes formes de lutte et à la formation des cadres.

D'autres politiciens, conscients de l'importance du transfert des significations sportives sur le plan politique, ne ménagent aucun effort pour favoriser le succès de leurs compatriotes dans l'espoir de s'attribuer le bénéfice de leur prestige.

Se faisant, il est très fréquent de voir les hommes politiques présider ou parrainer les combats de lutte. C'est ainsi que l'on peut lire sur des affiches : « sous la présidence effective de M. le Ministre d'État, ou le Président du groupe parlementaire, le drapeau du chef de l'État, le drapeau du Président de l'Assemblée Nationale ». L'interférence du politique dans le milieu de la lutte devient de plus en plus importante.

2.4.1.3. Les enjeux économiques

La lutte tend à fonctionner aujourd'hui comme un marché largement dominé par la logique économique. Elle se veut entreprise, vend son spectacle et entretient avec les médias des transactions fructueuses. Au Sénégal l'emprise du système commercial sur l'univers de la lutte s'est mise en place dès les années 60, à la faveur de la sportivisation des pratiques. La sponsorisation de l'activité, le pouvoir de la télévision améliorent et transforment la représentation sociale de l'activité. Les effets de la médiatisation de la lutte jouent un rôle non négligeable sur l'augmentation du nombre de pratiquants et son développement. L'évolution de la lutte et l'importance de ces mutations au cours des dernières années ont fait émerger une dimension économique importante. Les lutteurs touchent d'importants cachets. « 60 millions FCFA sur la table » soit 91469 euros pour reprendre ce titre à la une du quotidien d'information SUD du 19 mars 1999 montre que la lutte sénégalaise en tant que pratique et spectacle apparaît comme un moyen d'investissement rentable. Le poids des impacts directs et indirects trouve son origine dans la multitude des acteurs tant privés que publics qui interviennent. Ces acteurs sont constitués en trois sphères : celle des consommateurs, celle des producteurs et celle des catalyseurs¹¹³ (l'État et les collectivités locales). Véritable spectacle des temps

¹¹³ Sobry, C. (2003). *Socioéconomique du sport. Structure sportive et liberalisme économique*. Bruxelles : Deboek Université p. 12.

modernes, la lutte avec frappe attire d'importants capitaux. Son organisation est confiée à des professionnels et les sponsors occupent une place de plus en plus importante.

G. Mbengue disait avoir investi, en 1994, près de 200 millions FCFA soit 304898 euro pour promouvoir des combats et avoir payé près de 12 millions (18294 euros) pour la retransmission du spectacle à la télévision. Le 25 décembre 2002, Bombardier et Tyson ont touché chacun plus de 30 millions de FCFA, soit plus de 45735 euros pour 11 secondes de confrontation.

Mais comme disaient Dia et Kane dans la lutte sénégalaise, entre logique communautaire et logique monétaire, la question qui est posée ici n'est pas simplement l'augmentation fulgurante des gains dans la lutte, mais la problématique de l'opposition entre l'argent et les valeurs communautaires. Effectivement, Manga 2 et Mohamed Ndao « Tyson » sont tous les deux de la même ethnie des Sérères. Leur affrontement ne pourrait être accepté si l'on se réfère uniquement aux valeurs qui ont jusque là régi la façon dont les combats se construisent. Est-ce là l'expression du triomphe du monétarisme sur le communautarisme. Nous croyons que plus le Sénégal avance dans le système de l'économie marchande et se fraie un chemin vers la mondialisation et plus les considérations communautaires et identitaires auront des difficultés à s'exprimer. Au-delà de cet enjeu financier, d'autres secteurs tirent aussi profit du développement et de la spectacularisation de la lutte. C'est le cas du tourisme qui attache un intérêt particulier à la tradition, aux aspects culturel et folklorique que revêt cette pratique. Fort appréciée des touristes, cette activité fait aujourd'hui partie de leur programme de séjour et des circuits qui leurs sont proposés. La lutte sénégalaise dynamise également le secteur informel et fait vivre beaucoup de personnes. En effet, elle entraîne le développement d'un vaste réseau: celui du marché de la lutte avec frappe et par extension les producteurs et consommateurs de biens et de services.

2.4.2. Les marchés de la lutte avec frappe

L'essor de la lutte sénégalaise dans la population et sa forte médiatisation ont contribué à la création de plusieurs marchés formant un véritable secteur économique. La demande de spectacles sportifs et la diffusion de ceux-ci par la télévision, la radio et la presse écrite sont à l'origine du marché des services sportifs. Celui-ci s'articule autour du marché de la publicité, du sponsoring et du marché des biens sportifs.

2.4.2.1. Sponsoring et publicité

Le désir de parrainer une activité physique en tant que sponsor semble en pleine expansion. En effet, le sponsoring donne l'occasion :

- de montrer que l'entreprise est en prise directe avec la société ;
- de faire converger les regards sur un produit ou un commerce de façon continue avec pour conséquence un accroissement des ventes ;
- de se trouver en concurrence avec d'autres sociétés et d'autres entreprises dans un lieu différent du marché habituel ;
- de susciter l'intérêt des médias et une excellente publicité.

Ainsi dans les combats de lutte, on note l'utilisation de formes traditionnelles de publicité : placard dans les journaux, annonces orales, fanions, diffusion de prospectus, etc. Les sponsors imposent aussi aux lutteurs de nouveaux modes vestimentaires. Les lutteurs qui accompagnent leur sociétaire disputant le grand combat au programme, entrent dans l'arène avec des survêtements aux couleurs unies comme le font les équipes de football.

A l'occasion du combat Toubabou Dior contre « Tyson » on dénombre une quinzaine de sponsors : Shell, Maniz, Select, Lonase, Port Autonome de Dakar, Distingo, etc. Le combat du 2 mai 1999 opposant *Zâle Lô* à *Mane Ndienmbam*, 12 sponsors figuraient au bas de l'affiche annonçant la confrontation. Pour celui opposant le 25 décembre 2002 « Tyson » à « Bombardier » plus de 15 sponsors ont été dénombrés. Ces sponsors ventent des produits de consommations (Riz, Select, Shell...), des téléphones mobiles (Alize, Sentel, Orange, Tigo), des entreprises du bâtiment, etc.

Les sponsors participent au financement et à la promotion de cette discipline.

2.4.2.2. Le marché du spectacle sportif

La demande du spectacle est liée à la qualité du spectacle et au confort dans les stades. Les télévisions se livrent à une guerre économique pour s'assurer les meilleures exclusivités. Les relations économiques entre le sport et la télévision sont basées sur une convergence d'intérêts. La télévision permet aux organisateurs de manifestations sportives de faire une propagande et de promouvoir leurs activités. Selon Andreff et Nys (1997) « *elle permet au système sportif mondial d'atteindre quatre objectifs :*

*universaliser les pratiques, rentabiliser les grands évènements, diffuser les consommations, internationaliser les compétitions »*¹¹⁴.

Avec la télévision, l'importante capacité de la lutte dans la création d'images valorisantes et dans la production de spectacles sportifs est mise en exergue. Les sponsors deviennent de plus en plus attentifs et s'intéressent de près à l'organisation des combats de lutte. Les promoteurs de combats investissent des millions pour les droits de retransmission. La télévision occupe une place importante dans le développement et la divulgation de la lutte.

Les organisateurs de spectacles de lutte et les hommes de médias exercent aussi des pressions en essayant de modifier les règles sportives dans le sens d'une plus grande valorisation du côté spectaculaire : créer des affrontements dramatiques, sensationnels ; favoriser les demandes du public plutôt que celles des lutteurs ; privilégier et récompenser les dimensions visuelles des confrontations, tels que les exhibitions, l'esthétique du geste. Cela a entraîné la retransmission à la télévision des signatures de contrat entre les lutteurs comme c'est le cas à la boxe.

2.4.2.3. Le marché de la presse sportive

Les revues sportives occupent aussi une place importante dans le développement et la promotion des disciplines sportives. Au Sénégal, les manifestations de lutte occupent une place conséquente dans les programmes d'informations des journaux.

Connaissant l'engouement et la passion des Sénégalais pour cette lutte, ils ne ménagent aucun effort pour relater ces combats de lutte ou tarir d'éloges les champions. C'est rare de parcourir un quotidien d'informations sans pour autant y trouver des programmes de lutte. Au contraire, les grands combats occupent souvent la une des quotidiens d'informations.

2.4.2.4. Les autres marchés

Ils sont multiples. Parmi eux on peut citer :

- le marché des articles de sport. Aujourd'hui la pratique du sport nécessite l'utilisation d'articles, y compris de chaussures, de survêtements et d'appareillages sophistiqués (salle de musculation, etc.). L'engouement des populations pour la

¹¹⁴ Andreff, W. et Nys, J.F. (1997). *Économie du sport*, Paris : PUF, p. 102

lutte a permis le développement d'une industrie des articles de sport. L'on peut noter l'utilisation des photos d'un champion dans des produits de consommation (vêtements, chaussures, etc.). Egalement, les industries se battent pour gagner le marché de survêtements des écuries.

- les sportifs (lutteurs) consomment aussi des produits diététiques, des boissons et des produits dopants.

Se faisant, la lutte sénégalaise, nous paraît, de par ses multiples enjeux et fonctions, comme « un fait social total » pour reprendre l'expression de Mauss (1966). Et, dans un contexte dominé par une économie de marché capitaliste, l'investissement d'importantes sommes d'argent dans la lutte se fait dans la perspective de rentabiliser l'économie des sponsors, des promoteurs, de remporter des victoires, etc. Tout cela témoigne du développement remarquable de la lutte sénégalaise durant ces dernières années. Cependant, elle rencontre certains problèmes et contradictions qui entravent souvent son fonctionnement et son évolution.

Ce sont ces contradictions que nous allons essayer d'étudier dans la section suivante.

2.4.3. Les contradictions

La lutte sénégalaise constitue pour toutes les couches de la population confondues, un véritable phénomène social. C'est la seule discipline, caractérisée par un ancrage fort dans les traditions culturelles du pays qui réussit à s'organiser sur des bases professionnelles à partir des recettes de ces manifestations¹¹⁵. Malgré ses enjeux multiples et sa place importante dans la société, la lutte est confrontée à de nombreuses contradictions. Kane (2005), reprenant les propos de Mignon, souligne que « *les associations sportives sénégalaises ont ceci d'exemplaire qu'elles indiquent, à travers leur réaménagements successifs et les modèles dissemblables qu'elles proposent à une même époque, d'une part la mutation violente des formes d'organisation des groupes sociaux et, d'autre part, des antagonismes que ces organisations suscitent. A travers les oppositions, voire les conflits nés de la confrontation entre le moderne et le traditionnel, le scolaire et le non scolaire, s'esquisse un aspect de l'image de la société sénégalaise partagée entre ses valeurs et ses institutions* »¹¹⁶. La coexistence entre une lutte

¹¹⁵ Les cachets des lutteurs ont évolué de 2 millions Fcfa en 1980 à 60 millions Fcfa en 2010

¹¹⁶ Kane, A-W. (2005) Op. Cit. p.257

traditionnelle et une lutte professionnelle, entre une pratique sportive et une pratique festive, éclaire déjà la complexité. La lutte offre des configurations et des contradictions différentes suivant le cadre institutionnel, socioculturel de référence.

Sur le plan administratif, les sports de compétition comme ceux de loisir, de la santé, sont au Sénégal sous tutelle de l'état et des fédérations. Ils sont souvent gérés par des personnels du ministère de la jeunesse et des sports formés soit à l'INSEPS soit au CNEPS. La lutte, discipline sportive la plus médiatique, lucrative et populaire est souvent administrée par des personnes n'ayant pas de formation spéciale, ni de vécu spécifique dans ce domaine. Il est très rare de voir un ancien lutteur ou un professeur d'EPS ou un responsable du ministère des sports dans les instances de décision. Le milieu de la lutte a souvent été composé de cadres subalternes, de cultivateurs, de pêcheurs en un mot d'analphabètes. Se faisant, il paraît tout à fait normal que des hommes extérieurs à ce milieu tels les médecins, des administrateurs civils assurent la gestion et l'organisation de la lutte. Ces derniers nommés par le ministre de tutelle, définissent leurs objectifs en fonction de leur visée personnelle souvent politique. Ce fonctionnement laisse apparaître quelques contradictions relatives à la gestion et au développement de l'activité, à la formation des acteurs, etc. En effet, étant le sport le plus populaire, et malgré les importantes sommes d'argent, la lutte n'a pas jusqu'à présent une arène capable d'abriter les manifestations en dehors des stades de football. La lutte se caractérise également par une absence de politique sportive réelle et cohérente. Elle est depuis 1994 sous la direction d'un Comité National de Gestion et non d'une fédération sportive. Cette dernière ne dispose pas de budget pour assurer ses missions. Ainsi, les combats de lutte sont financés et organisés par les promoteurs privés qui cherchent à faire du profit. Ils démarchent les lutteurs, choisissent leurs dates, spéculent sur les cachets. Cela entraîne un développement inégal des différentes formes de lutte et peut expliquer le manque criant d'infrastructures. A l'instar des autres disciplines sportives, la lutte arrive à bénéficier de sponsors et de publicité. Elle est la seule discipline sportive qui peut permettre aux lutteurs d'obtenir des cachets très élevés. Cependant, nous avons relevés au cours de nos entretiens avec 68 lutteurs, qu'un seul déclare vivre de son sport. Pour les autres la pratique baigne encore dans l'amateurisme, bien qu'elle constitue leur métier. Les lutteurs déplorent aussi la difficulté d'obtenir des combats. En effet, les organisateurs de combat ne s'intéressent qu'au champion du moment, c'est-à-dire aux affiches qui peuvent rapporter beaucoup

d'argent (Wane, 2004)¹¹⁷. Paradoxalement ces lutteurs qui gagnent des millions de francs CFA dans un combat, ne trouvent pas un cadre adéquat pour se préparer. Ils sont souvent amenés à aller dans les pays européens ou aux Etats-Unis pour trouver des installations adaptées aux performances attendues. Par contre les autres lutteurs de l'écurie, durant cette période, sont soumis à des entraînements très longs sur des dunes de sables, qui peuvent être préjudiciables à leur santé. Ils n'ont pas les moyens de fréquenter des salles de sports privés du Sénégal, en attendant d'avoir un combat assez lucratif.

Sur le plan technique l'une des contradictions les plus importantes concerne l'absence de formation des acteurs. La lutte se caractérise par un manque notable de cadres qualifiés, de spécialistes capables surtout d'innover et de définir des orientations et des contenus d'entraînement précis. La plupart des écuries s'entraînent au bord de la mer, sur le sable. Elles ne disposent pas de salle de musculation, ni de kinésithérapeutes, ni de médecins. L'entraînement est souvent fonction du combat contractualisé à venir. Il est aussi rare de voir le CNG organiser des sessions de formations pour les entraîneurs, les administratifs. La pratique baigne encore, à ce niveau, dans l'amateurisme. Seules des sessions de formation des arbitres sont organisées, suite à de fortes tensions causées par des erreurs d'arbitrage. Ainsi, on lit à la une du Quotidien d'informations SUD que « les combats de lutte de ces dernières semaines ont alimenté une vive controverse quant aux décisions prises par l'arbitre ». Et Monsieur *Yeri Diakhate* Manager de *Khadim Ndiaye* de poursuivre dans les colonnes de *WALFADSJIRI* qu' « *il n'est pas donné à n'importe qui, fut-il ancien lutteur, d'appliquer correctement le règlement de la lutte, comme stipulé. Du fait que la plupart sont des analphabètes. Et la règle la plus élémentaire en matière d'arbitrage, c'est de consulter ses juges avant de prendre la décision* ».

Au niveau de l'impact social, la médiatisation de la lutte, a atteint son paroxysme. Toutes les télévisions se bousculent pour avoir le droit de retransmission. Mieux, elles ont créé des émissions comme « caxxabal » pour la RTS (lundi), Lambji pour Walfadri, et pour 2STV (Bantamba). Les entreprises commerciales se battent pour les sponsors à cause de la popularité de la lutte sénégalaise. Mais nous pouvons souligner ici, des

¹¹⁷ Wane, C-T. (2004). *La lutte sénégalaise, entre prise et frappe: Quelles perspectives de formation*, Mémoire de Master 2 Recherche STAPS, Mention : Acteurs et stratégies d'intervention, Université Bordeaux 2

contradictions d'ordres géographiques et de pratiquants. Seuls les gens qui vivent à la capitale tirent profit des retombées financières de cette activité. Les autres régions du pays, lieux d'origine des lutteurs, sont souvent oubliées. Du point de vue du nombre des adeptes avec 603 licenciés pour 25 écuries, la lutte apparaît comme une discipline peu pratiquée. Ces données d'une valeur relative, montre le caractère informel dans lequel s'inscrit cette pratique. Les écuries ne sont pas bien structurées et les lutteurs attendent souvent d'avoir un combat pour prendre une licence. S'agissant de l'impact social et des moyens qui y sont consacrés, la lutte et le football occupent les premiers rangs parmi les disciplines sportives. La lutte est un véritable phénomène national. Elle fait l'objet de paris et de grandes passions engageant toutes les communautés.

2.4.4. Conclusion chapitre 2:

Si la lutte dite simple est une pratique sacréalisée, non officielle, rituelle et même cultuelle selon les ethnies, un prétexte pour les loisirs, l'hygiène et la santé corporelle, la lutte africaine est une activité physique permettant par la compétition de s'opposer aux autres pays africains. Elle est récente et en pleine évolution. La lutte avec frappe, phénomène social marquant de la société sénégalaise contemporaine, a connu de nombreuses évolutions sous l'influence forte des volontés politiques et des transformations socioéconomiques. Elle peut au fil des évolutions de ses usages, remettre en cause mythes, rites et valeurs que ses adeptes s'efforcent encore de préserver par des pratiques relevant de la mise en scène théâtrale et du spectacle. Les valeurs traditionnelles fondamentales sont parfois bafouées au bénéfice du profit. *M. Daouda Faye*, le promoteur du combat du 4 juillet 1999 opposant Manga II de l'écurie Sérère à Mohamed Ndao de l'écurie Bul Faale, Sérère lui aussi, tient à préciser qu'il n'a pas opposé deux lutteurs séries mais « *que c'est l'argent qui les a opposés (le combat était pratiquement acquis). Le seul problème, c'était le cachet, je l'ai réglé* » (Le Quotidien Le Matin, mardi 4 mai 1999).

Et pourtant, l'on pouvait relever dans le quotidien d'information n°1786 du 19 mars 1999 que Manga II qui disait « *qu'il ne pouvait lutter contre Tyson parce que ce dernier était considéré comme un Sérère et un frère à lui* ». Au responsable du Comité de Soutien de Tyson de préciser à la suite de cette déclaration de Manga II, « *dans la mesure où il est revenu sur sa décision antérieure, nous pensons qu'il n'y a plus d'obstacle pour l'affronter* ».

L'organisation de ces pratiques paraît complexe puisque accueillant une lutte professionnalisée et marchande avec des règles fluctuantes et des luttes sportives, nationales et olympiques très peu médiatisées. Ainsi en maintenant dans une même structure sport, profit et tradition, le Comité National de Gestion (CNG) joue de cette complexité pour assurer un développement inégal des luttes dans un contexte où les enjeux politiques et économiques prennent au détriment des enjeux socioculturels et éducatifs. Cela, malgré de multiples contradictions d'ordre technique et socioprofessionnel qui entravent son évolution.

Néanmoins, la lutte traditionnelle constitue l'une des activités qui a permis au Sénégal de briller sur la scène africaine avec plusieurs médailles. Par conséquent, elle mérite une attention toute particulière, qui justifie ce travail. La lutte sénégalaise s'explique et se comprend dans un contexte local où valeur, tradition, religion et économie contribuent à l'unité communautaire. Les enjeux de la lutte apparaissent étroitement liés, voire interdépendants ; le politique ne peut être dissocié de l'économique sur lequel il axe ses stratégies. Le social se partage entre le culturel et l'économique ; le culturel semble devenir un faire valoir pour l'économique. Malgré des logiques de pratiques souvent différentes, il est possible en nous inspirant des travaux de Margnes (2009)¹¹⁸, de mettre en évidence quelques similitudes comme le montre le tableau ci-après.

¹¹⁸ Margnes, E. (2009). Conceptions de l'activité, conceptions de l'enseignement. Étude de cas de deux formateurs de judo en STAPS, in A. Terrisse & M-F. Carnus (Éds.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles, De Boeck Université, 49-61.

L'auteur distingue deux conceptions du judo (p.52). Un judo « traditionnel » qui représente une éthique martiale rénovée ou dite éducative, selon l'inspiration de Kano. Ce judo repose sur des visées humanistes et des valeurs morales traditionnelles qui se concrétisent, à la fois, autour d'un certain idéal technique et d'une éthique relationnelle. Un judo « sportif » dont le souci majeur est l'efficacité pour gagner ou ne pas perdre le combat. Son éthique est celle de la compétition puisqu'il s'agit de s'affirmer dominant par rapport à un adversaire (comparaison sociale).

Tableau 2 : Conception de la Lutte sénégalaise

Lutte traditionnelle	Conception de l'activité	Lutte sportive professionnelle
- Épanouissement personnel par l'entraide et la prospérité mutuelle (socialisation, éducation)	Valeur de l'activité – Objectif	- Valorisation de soi au travers de la compétition
- Perfectionnement technique. - Travail souplesse, esthétique + efficacité, festive	Sens du combat	- Rentabilité et efficacité technique - Moyens technico tactiques se centrent sur le résultat
- Travail, confrontation en duel ou duo sans frappe - Rencontres festives - Importance du respect des rites et des rituels - Respect des règles tacites	Indicateurs	- Affrontement en duel avec utilisation de coup de poing - Respect du code sportif et du règlement du CNG
- Diversité technique	Formes de corps	- Formes opérationnelles en compétition à une stratégie au profil du combat
- Implication de tous - Confrontation ouverte offensive - Pas d'actions inutiles - Respect des normes et des valeurs sociales	Comportements Attitudes	- Opposition régie par la performance, le gain - Stratégies, fausse attaque

Nous étudions une approche de la lutte à visée didactique dans le troisième chapitre. En effet, nous croyons que la lutte sénégalaise offre aujourd’hui de réelles opportunités pédagogiques.

Chapitre 3 : Traitement didactique des sports de combat : essai d'analyse

Depuis vingt ans, la didactique de l'EPS a fait l'objet d'un certain nombre de recherches développées dans différents laboratoires universitaires, soit dans les STAPS, soit en Sciences de l'Éducation. Les disciplines d'enseignement, si elles sont envisagées du point de vue de la transposition didactique, présentent différentes modalités d'élaboration du Savoir à enseigner. Ainsi, en ce qui concerne les mathématiques, Chevallard (1991), développe l'idée de « savoirs savants » à l'origine des savoirs à enseigner ; alors que pour les disciplines technologiques, Martinand (1994) montre que les savoirs de référence sont fortement ancrés dans les pratiques sociales.

Dans le domaine de l'EPS, le choix de se référer aux pratiques corporelles (jeux, sports, arts) semble décisif, mais souvent remis en question par les transformations sociotechniques de ces pratiques. Leziart (1997) signale l'intérêt d'une réflexion à mener à propos de la désignation des savoirs pour être enseignés et leur caractérisation¹¹⁹.

En effet, face aux fortes évolutions de certaines APSA, l'EPS risque de reproduire des pratiques d'enseignement détachées du sens social local. Ces pratiques ont plus tendance à se focaliser sur le modèle visuel du geste sportif. Dans les pays en voie de développement comme le Sénégal cela se traduit par l'enseignement des APS comme le football, le basket, la gymnastique, le volley-ball, etc. qui sont importées oubliant ainsi les jeux traditionnels et activités corporelles qui constituent les manières de faire, de vivre de tous les jours des populations.

Ce chapitre, a une visée didactique et se rapproche du cadre méthodologique des recherches en technologie des APS (Bouthier et Durey, 1994), dans le sens où elle a pour but l'élaboration, la mise en œuvre, la transmission et l'évaluation d'un projet technique d'enseignement. Il s'agit de déterminer : comment peut-on enseigner une APS qui respecte les intentions éducatives de l'EPS, sans perdre le sens social qui s'attache à la référence sociale ?

Autrement dit, pourquoi et comment, une pratique sociale, en l'occurrence la lutte sénégalaise avec frappe, non conçue a priori pour être scolarisée, doit-elle et peut-elle être enseignée ?

¹¹⁹ Leziat, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en EPS, *Revue STAPS*, 42, 59-77.

Notre travail, ne vise pas à définir un enseignement idéal de la lutte avec frappe en marge des réalisations scolaires courantes. Il a pour but d'étudier les conditions de viabilités (finalités, contenus, démarche...) qui peuvent rendre possible un enseignement. C'est pourquoi proche des recherches en ingénierie didactique, compte tenu des contenus eux-mêmes en gestation, nous aurons plus recours plutôt à une approche technologique. Pour ce faire, nous allons réaliser en premier lieu une analyse préalable des productions portant sur l'enseignement des sports de préhension et de combat (judo, boxe, lutte), ainsi que les exigences des institutions officielles de l'Éducation Nationale Sénégalaise. Le choix porté sur ces activités de combat s'explique d'une part par l'usage du coup de poing dans la lutte et les différentes formes de corps que l'on retrouve aussi dans le judo. D'autre part, par le fait que les risques d'accidents dans ces pratiques sont bien répertoriés : chutes, étranglements, croisement des doigts pour les verrouillages, coups, traumas, saignement,... Ici le corps est fortement sollicité, il est le lieu de passage des affects. À travers, leurs règles, leurs techniques, leurs saluts et la signification qu'on leur attribut, le judo et la boxe ont permis de ritualiser la violence, de la codifier et par voie de conséquence, de la symboliser et ainsi de trouver leur place à l'école

Dans un deuxième temps, il sera question d'élucider les concepts de transposition didactique, de pratiques sociales de références, de contrat et dévolution didactique, de compétence et de contenus d'enseignement pour envisager une voie possible d'élaboration des contenus scolaires. Enfin, nous dégagerons des perspectives en vue d'une construction d'un projet d'enseignement de cette discipline.

3.1. Enseignement et apprentissage de quelques sports de combat et de préhension

L'analyse des productions portant sur l'enseignement des sports de combat et de préhension montre qu'ils ont toujours été enseignés selon un modèle général, nommé modèle technique ou isolé, qui se caractériserait fondamentalement par la séquence linéaire des phases suivantes : la sélection d'une habileté technique, son entraînement isolé et répétitif, son inclusion dans un contexte simulé de jeu et enfin son intégration dans le contexte réel de compétition.

Et selon Bronchart (1990)¹²⁰ « *trop souvent encore, l'observation des pratiques en club ou à l'école permet de constater, dans le domaine de l'enseignement des sports de combat, l'hégémonie de la pédagogie du modèle : le maître démontre, l'élève reproduit* ». A partir des années soixante-dix, on a assisté, dans divers contextes, surtout en Europe, à la naissance d'une série de propositions qui coïncidaient avec l'idée d'essayer de diminuer l'importance de la technique associée à l'enseignement en sports afin de se diriger vers un modèle d'enseignement orienté vers les aspects tactiques¹²¹.

Gresser (1992)¹²² précisait que l'évolution de l'enseignement des sports de combat a été marquée par les étapes suivantes :

- la première basée essentiellement sur un apprentissage analytique et systématique de la technique sous la forme de prises, parades, ripostes, indépendamment de l'adversaire (adversaire étant considéré comme un mannequin) ;
- la deuxième (1965-1975) où l'accent est porté sur l'enfant, celui-ci devant chercher à résoudre les problèmes qui lui étaient posés, à partir d'une situation réelle de combat.
- la troisième (1976-1985) a été caractérisée par une approche épistémologique de l'activité combat afin de définir plus précisément sa spécificité.

A partir de ces observations, nous allons analyser ces points dans l'enseignement du Judo et de la Boxe anglaise. Ensuite nous tenterons de décrire la spécificité et les traits constitutifs de la lutte sénégalaise sur laquelle est centrée notre recherche.

Le choix du Judo s'explique par l'utilisation fréquente des techniques de judo (hanché, fauchage de jambe, ...) dans la lutte sénégalaise avec et sans frappe. Il n'est pas rare de voir, aujourd'hui, les lutteurs s'inscrire dans les clubs de Judo afin de parfaire leur potentiel technique. Ce faisant, nous partirons d'une analyse des productions portant sur l'enseignement du Judo en milieu fédéral, puis, nous étudierons son enseignement en EPS. Celui de la Boxe anglaise se justifie par l'utilisation de coups de poing à mains nues à côté de la technique de lutte, le combat pouvant se gagner par

¹²⁰ Bronchart, B. (1990). Judo-Lutte-Sambo, *Revue EPS*, n°226, 74-78, p.74

¹²¹ Read, B. & Devis, J. (1990), repris par Molona, Juan Pedro & Villamon, Miguel, In Principes stratégico-tactiques des sports de combat: l'exemple du judo, p. 176. *Recherches en sports de combat et arts martiaux; Etat des lieux*, Éditions Revue EPS, Mars 2000.

¹²² Gresser, B (1992). *Lutte, trois mômes sur un tapis*, *Revue EPS* n° 233, 69-73, p. 69.

KO. Le combat de lutte sénégalaise peut donc être remporté par une projection après une saisie et un déséquilibre ou par le KO avec l'usage d'un coup de poing

3.1.1. L'enseignement du judo

La spécificité du judo est liée au fait qu'il a su conserver à l'activité un mélange d'éthique constitutive et d'idéal technique ; et cela depuis sa création par J. Kano. En effet, le Judo est, dès le départ, présenté comme un moyen d'éducation physique, intellectuelle, morale, émotionnelle et esthétique. Le combat n'est pas un but, mais un moyen de s'approprier un principe universel contenu dans des techniques. C'est dans cette perspective que Margnes (1996) précise que « *des visées humanistes apparaissent d'ailleurs dans son projet d'ériger le Judo en principe général d'éducation, prônant, la permanence de trois aspects du Judo : comme éducation physique, comme morale, et comme sport, reposant sur les deux grands principes bien connus des pratiquants : l'utilisation efficace de l'énergie dans l'usage qui est fait de l'esprit et du corps et l'entraide et la prospérité mutuelles* »¹²³.

Ainsi, au-delà d'une simple méthode d'attaque et défense, le Judo ou « voie de la souplesse » a pour but de favoriser une harmonie du corps et de l'esprit, de même qu'un style de vie.

Cette caractérisation du Judo renvoie à des manières de faire, des normes, des valeurs, des représentations, bref à une éthique de la pratique dans laquelle la technique qui comprend toutes les manières de faire pour se placer, saisir, déséquilibrer, projeter l'adversaire, l'immobiliser, l'étrangler, etc., devrait rester fondamentale. Autrement dit, c'est la technique qui est éducative, le combat n'étant qu'une application de celle-ci (Kano, 1974)¹²⁴. Cette approche du Judo traditionnel, où la recherche d'une éthique originelle et d'un idéal technique sont les maîtres mots, a, pendant longtemps, été la base de l'enseignement du Judo dans les clubs et les écoles. « *Il faut apprendre des mouvements avec un partenaire avant de combattre contre un adversaire* »¹²⁵ (Barbot

¹²³Margnes, E. (1996). Réflexions sur les valeurs du Judo et perspectives de transposition didactique en EPS. In Y. Kerlirzin & G. Fouquet (Éds.), *Arts Martiaux et Sport de Combat*, Insep-Publication, n°12-13, p.175.

¹²⁴Kano, J. (1974). L'éducation par le judo. In: J-L. Jazarin, Conférence sur le Judo : Brousse, M. (1989).

¹²⁵Barbot, A. (2003). Approche technologique à visée didactique des phénomènes d'enseignement en sport de combat de préhension : transposition et dévolution d'un problème à des élèves de seconde, in C. Amade- Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Revue EPS, 103-133, p.104.

2003, conception qu'il ne partage pas). Chaque technique est minutieusement décrite en trois temps :

- le « *Tsukuri* » ou placement des corps de Tori et de Uke ;
- le « *Kuzuchi* » ou création de déséquilibre ;
- le « *Kake* » ou la projection (FFJDA ; 1967).

Tori est celui qui exécute et Uke celui qui subit. Selon Brousse (1994), l'enseignement du Judo a toujours accordé une place très importante à l'étude du geste technique. « *La technique épurée et sortie de son contexte est seule éducative. Le combat, comme affrontement réciproque est repoussé, au nom d'une éducation évacuant conflit, inquiétude et désordre* »¹²⁶. Cette approche descriptive, très analytique, propose donc un apprentissage des produits techniques de l'activité sportive qui constituent, selon Loizon et al, « *le savoir technique* ». La technique étant la manifestation la plus directement observable, essentiellement gestuelle et spatiale. Il s'agit des formes de corps que doit s'approprier pour parvenir à la plus grande efficacité gestuelle possible¹²⁷.

Mais, à partir des années 60, la démocratisation du Judo et l'essor du modèle sportif ont entraîné des conflits entre les tenants d'un Judo traditionnel et ceux d'un Judo sportif. Cette période marque la consécration du Judo comme sport de compétition international caractérisée par l'introduction des catégories de poids et d'âge par la FIJ dans tous les championnats officiels, de nouvelles formes d'entraînement, par sa diffusion dans toutes les couches de la population (hommes, femmes, enfants, handicapés...), par l'influence d'autres sports de combat (lutte, sambo,...). Ce succès du Judo sportif va donner un sens nouveau à la pratique en la faisant évoluer tant sur le plan de l'éthique que celui de l'idéal technique et entraînant par la même occasion de nouvelles approches dans son enseignement. On assiste ainsi, à partir des années 70 à la naissance d'une pédagogie de mises en situation avec :

- d'une part, une conception rénovée de la technique impliquant d'analyser les actions d'un combattant dans l'interaction du couple, à partir des actions réalisées

¹²⁶ Brousse, M. (1994). La technique ou l'ordre du Combat. In Dossier EPS n°19, *Techniques Sportives et Éducation Physique*, Paris : Éditions, Revue EPS, p.85

¹²⁷ Loizon, D ; Margnes, E et Terrisse, A (2004). Analyse des Pratiques d'Enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo; *Revue eJRIEPS*, IFUM Besançon, 63-85, p.68.

par l'adversaire et non comme s'il était seul¹²⁸. Boulat (1973) précise que la compétition sera considérée comme un moyen d'éducation pour la jeunesse.

- Et d'autre part, l'opposition réglementée, impliquant une analyse du couple en situation de combat ; dans ce cas, « *le mouvement n'est plus un but, mais un moyen pour résoudre le problème posé par l'adversaire* »¹²⁹. Pour lui, le combat est l'objet d'étude, c'est la référence.

A partir de 1977, on note une tentative de différencier des approches dans l'enseignement du Judo en fonction des tranches d'âge 6-9 ans ; 9-12 ans ; 13-15 ans et 16-17 ans, etc. Ainsi, pour les plus jeunes, on relève l'utilisation des formes jouées et, pour les compétiteurs une pédagogie des situations.

Cette démarche a abouti à la production de 1990 de la Méthode française d'enseignement du Judo-Jujitsu qui est en vigueur actuellement, dans laquelle nous pourrons relever que : « *La volonté de proposer aux élèves un apprentissage actif, vivant, dynamique, conduit à ne pas couper l'apprentissage des techniques du contexte favorable à leur réalisation et à proposer une progression dans les situations d'étude. Cette démarche dépasse la logique élémentaire de l'apprentissage des prises « à blanc ». Elle intègre, bien évidemment, les séquences analytiques et détaillantes d'apprentissage des formes de corps, mais en les replaçant systématiquement dans leur contexte d'utilisation. Les situations d'étude mobilisent des procédés pédagogiques destinés à recréer le contexte favorable à l'application d'une technique et que les élèves apprendront à retrouver dans les séquences d'opposition. Elles reviennent à isoler, amplifier et répéter un « état de forces en présence « à partir duquel des actions d'attaque et de défense vont se développer*

¹³⁰. L'on peut noter que l'enseignement du judo en milieu fédéral a connu un réel engouement. La technique paraît encore éducative bien que la référence au combat sportif du judo ou pédagogie de mise en situation soit devenue une réalité incontournable.

Dans le domaine de l'EPS, des propositions existent et peuvent se révéler contradictoires. Pour Boulat (1973), il faut insister sur le combat corps à corps dans les

¹²⁸ *Kumi-Katas*, publication en 1973 FFJDA de l'ouvrage

¹²⁹ Albertini, P. (1983). Pour une pratique et une pédagogie de l'opposition codifiée, *Revue Judo*, 59, 41-44

¹³⁰ Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du judo en EPS. Dévolution du problème à des élèves de seconde lors d'un cycle de SCP en EPS*, Thèse de doctorat en STAPS, non publiée, Université Paris XI, Orsay, p. 135.

pratiques d'EPS et une diffusion de la pratique sportive extrascolaire. Il propose de se centrer sur les mouvements les plus efficaces en compétition. Sa méthode d'enseignement analytico-globale, consiste en une répétition des mouvements en statique avant de les utiliser en Randori.

Certains auteurs proposent de mettre d'emblée l'enfant en contact avec toute la richesse du milieu du judo, en situation de combat réel, mais en procédant à un aménagement du règlement de combat (Adami et Couturier, 1975 ; Capderon, 1967, 1970 et 1982...). Barthelet¹³¹ (1971) précise que « *le judo est un sport d'opposition et ce serait le dénaturer que de vouloir supprimer cette opposition. Les techniques ne sont pas des recettes à appliquer, mais des réponses à des situations variées. Il faut donc partir de l'étude de ces situations* ». Pour ces auteurs, la mise en situation réelle de combat doit permettre à l'élève de construire sa technique, conçue comme une solution à un problème de combat. Pour cela, l'enseignant doit être centré sur l'observation des élèves en situation de combat. D'autres auteurs proposent d'introduire une rupture entre les phases de duo et celles de duel ou de créer « une opposition » dans laquelle le rapport des forces est déséquilibré. C'est le cas de Terrisse (1996)¹³². Pour lui, le « savoir combattre » prend son origine et sa source dans le combat. « *C'est dans ces situations de confrontation, où l'incertitude de la rencontre oriente les tactiques des combattants, que s'élaborent des savoirs nouveaux, des créations* »¹³³. Cette approche fonctionnelle (Barbot, 1996) met l'accent sur l'investissement des élèves en privilégiant l'appropriation de savoir stratégique. La stratégie peut être définie comme « *un plan d'action organisé dans un but précis, ici, battre l'autre, alors que la tactique serait la mise en œuvre de ce plan, l'adaptation de celui-ci aux contraintes de la situation* »¹³⁴. Le savoir stratégique ou savoir procédural peut se concevoir selon trois niveaux d'expression. « *Le niveau technico-tactique qui se concrétise par le système d'attaque et de défense. Ce système d'attaque très personnel organisé autour d'une technique préférentielle permet au judoka d'envisager différentes solutions face aux problèmes posés par l'adversaire. Ensuite, le niveau des règles d'action, car les énoncés possèdent un certain degré de généralisation (anticipation, succession de techniques...).* Le

¹³¹ Barthelet, D. (1971). Judo – une certaine conception de l'apprentissage. Revue EPS, 112, 73-76

¹³² Terrisse, A. (1996). Analyse de la transposition didactique en judo : évolution du « savoir combattre » dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP, 65-74

¹³³ Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives. *Science et Motricité*, 50, 55-79, p.73

¹³⁴ Loizon, D & al. (2004). Op. Cit., p.69

*troisième niveau correspond à l'énoncé de principes décrits sous des formes particulières qui vont des principes tactiques aux principes opérationnels ».*¹³⁵

Brousse (1993), quant à lui, suggère de ne pas commencer d'emblée par des situations de combat, mais de les introduire progressivement. Il propose effectivement d'apprendre à combattre en situation de coopération avant de combattre en situation d'opposition. « *La situation de combat doit rester un outil pédagogique au service du progrès de l'élève. Sans jamais négliger cet aspect fondamental, nous l'introduisons graduellement en l'adaptant à la maîtrise émotionnelle et au niveau d'expertise, afin que chaque élève puisse s'exprimer dans les meilleures conditions de réussite. La première étape consiste, en fait, à construire des possibilités d'action au sein du couple, à donner à chacun la sensation de l'autre, à permettre la réalisation de gestes techniques dont la justesse garantit la sécurité et libère les craintes*

 ».

Ici, la situation de combat constitue la référence. Contrairement aux premiers, ces auteurs essaient de trouver une adéquation permanente, dans les situations proposées entre la signification sociale et culturelle des activités de combat et le sens que les élèves peuvent trouver aux apprentissages qui leur sont proposés.

3.1.2. Spécificité de la boxe anglaise

C'est un duel pendant lequel on ne peut frapper l'adversaire qu'avec une certaine surface de frappe autorisée sur le gant (la partie recouvrant les têtes des métacarpiens), et l'on ne peut atteindre l'autre que sur une surface cible bien définie (face antérieure du corps au-dessus de la ceinture). Il est obligatoire de rester face à face. Tout boxeur qui tourne le dos, en attaque comme en défense, est aussitôt sanctionné par l'arbitre. Le combat se déroule dans un espace carré (de 5 à 6 mètres de côtés), délimité par 3 ou 4 cordes tendues à l'horizontale les unes au-dessus des autres, pendant un temps découpé en périodes d'actions et de repos. Toute la singularité de la boxe anglaise se trouve ainsi présentée par la simple énumération de ces cinq éléments : face à face, cible autorisée, géométrie de l'espace, chronologie.

La boxe est l'une des seules disciplines où le corps est à la fois l'arme et la cible. Symbolisant un acte de violence primaire, son enjeu éducatif provoque des

¹³⁵ Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo, *Revue eJRIEPS 14*, IUFM Besançon, 63-82, p.65

appréciations contrastées. Toutefois, elle permet à un enfant bagarreur d'exprimer son agressivité sans être socialement réprimé, tout en étant canalisé par des règles. Ainsi, toute tentative d'enseignement de la boxe doit tenir compte du respect des cinq éléments cités ci-dessus. A cela s'ajoute le fait que la boxe est un sport qui interpelle « *l'affectivité du sujet au plus haut point, car le « moi » physique mais aussi le « moi » profond se trouve mis en jeu, par la prise de risque communément admise et la valeur symbolique que confère l'autorisation de toucher le visage* » (Benet ; 1996)¹³⁶. Il faut aussi voir que les ondes de choc issues des échanges de coups répétés peuvent léser significativement l'intégrité physique des combattants. Le combat peut alors devenir synonyme de danger pour l'enfant en pleine mutation physique et psychologique. Aussi, convient-il de proposer une forme de pratique, qui, tout en s'approchant au plus près de la réalité de l'affrontement incontrôlé susceptible de dégénérer rapidement dans ce que Benet appelle le « n'importe quoi » de la bagarre de rue, sera maîtrisée. La finalité de l'assaut est donc de maîtriser l'adversaire par des actions motrices spécifiques, en interdisant toute intention de traumatiser pour mettre hors de combat. Selon Cougoulic et al. (2003)¹³⁷, l'enjeu éducatif de la boxe est double : conduire l'élève à contrôler ses gestes et surmonter ses inhibitions motrices. La boxe éducative permet donc de se battre mais exige un strict contrôle des touches. Elle reconnaît les affects propres au duel et les dédramatise. Des réactions émotionnelles peuvent progressivement être perçues, analysées puis surmontées pour progresser. Pour ce faire, l'aménagement de l'activité doit répondre à 3 exigences :

- S'amuser avec son adversaire ;
- Ne pas nuire à son adversaire ;
- Être sanctionné pour tout comportement violent.

En boxe éducative, les élèves doivent s'imposer par leurs qualités techniques et tactiques, mais en aucun cas par la puissance des coups. La vitesse d'exécution n'est, en rien, modifiée mais doit s'accompagner d'une maîtrise totale de l'impact sous peine de pénalité¹³⁸. La puissance doit expressément différencier la boxe éducative où l'on touche et la boxe combat où l'on frappe. La touche peut être définie comme « *la*

¹³⁶ Benet, A. (1996). La boxe sport Éducatif, in : Y. Kerlinzin et G. Fouquet, *Arts martiaux sports de combat*, n° 12-13, Insep-Publications, pp. 145-154.

¹³⁷ Cougoulic, P., Raynaud, S., Cougoulic, B. (oct 2003). *La boxe Éducative*, Paris : Éditions Amphora.

¹³⁸ Cougoulic et al. (2003). Ibid., p.21

capacité à atteindre son opposant sans lui faire mal. De façon plus pragmatique, une touche est considérée comme étant maîtrisée s'il est possible de l'accepter sur le visage sans crispation. Chaque situation pédagogique devra totalement intégrer cette définition. L'enseignant veillera à sa stricte application »¹³⁹.

Ainsi, à l'inverse d'une activité de coopération, les élèves cherchent de manière permanente à toucher leur adversaire sans se faire toucher. Cette logique doit rester omniprésente dans la démarche pédagogique. Les boxeurs ont des objectifs antagonistes : tout ce que l'un gagne, l'autre le perd et réciproquement. Il serait puéril de nier qu'une certaine violence existe en combat de boxe sportif. Mais, à l'école, la violence sera canalisée, ritualisée, limitée dans le temps, l'espace et les moyens autorisés. Un arbitre (rôle pouvant être endossé par tout élève durant le cycle par exemple) est toujours présent afin de faire respecter les règlements et l'adversaire, afin d'offrir les conditions d'une rencontre loyale. Si en combat, comme dans les autres APSA, on cherche à gagner, on apprend ainsi à perdre et surtout à relativiser le résultat. Ainsi, tout l'aspect mental et éducatif de la boxe prend son sens sociologique. Le respect de l'individu et de soi, la recherche d'un humanisme universel deviennent alors des facteurs essentiels de l'enseignement. Les activités de combat ne répondront à leur fonction préventive et curative de la violence que si son enseignement obéit à une certaine éthique et à un certain code.

Par ailleurs, la boxe est un moyen d'accéder à une satisfaction narcissique et à une redécouverte du corps (musculature, tonicité, souplesse, etc.), du mouvement (technique) et de la coordination spatio-temporelle et motrice (latéralisation, gestion des espaces avant et arrière, timing). « *En dépit de la douleur (mise à l'épreuve des coups), le corps devient agile, souple, rapide, puissant. Le mouvement de découverte s'en voit renforcé et le narcissisme est sauf. Le corps n'est plus cette enveloppe inerte, pesante ou souffrante sur laquelle s'acharnent certains jeunes (mutilations, conduites toxicomaniaques), où se révélait une faille identitaire* »¹⁴⁰.

Par ses règles, ses techniques, ses tactiques, ses saluts et sa signification qu'on lui attribue, la boxe permet de ritualiser la violence, de la codifier et, par voie de conséquence, de la symboliser. Alors la violence peut être élaborée autrement et d'autres solutions se substituent aux passages à l'acte.

¹³⁹ Ibid., p.22

¹⁴⁰ Dervaux, S. (2002). Activités de combat : le corps et l'affectivité. *Revue EPS*, 295, 53-57, p.55.

Pour nous, la première solution sera d'amener les élèves à utiliser la touche telle qu'elle est définie précédemment par Cougoulic et al. (2003) et non la frappe dans la lutte scolaire. Ensuite, permettre aux élèves d'accéder à plusieurs rôles sociaux (lutteur, arbitre, entraîneur-conseiller, marabout...). Elle aura pour but de les responsabiliser davantage dans le processus d'apprentissage et surtout de pouvoir verbaliser, d'exprimer leur violence par des mots. Par les différents rôles sociaux et la parole, le jeune violent accède à la symbolique. Il s'agit en somme, par une méthode appropriée, de les aider à mieux comprendre leur violence, à l'intégrer, à s'y repérer. En quelque sorte, on pourrait dire à « *l'apprivoiser, pour mieux la diluer* » (Dervaux, 2002)¹⁴¹.

Par une pratique cadrée de la boxe, on peut tendre à un phénomène de réappropriation de sa propre violence, de dédramatisation de la relation d'opposition, de ressenti d'autres sensations, en rétablissant les limites d'une prise de risques contrôlée. Nous sommes conscients qu'il convient tout de même de nuancer ce qui vient d'être dit, en rappelant que la boxe éducative ne constitue pas le remède universel en matière de prise en charge des conduites violentes. Elle n'est qu'un mode d'accès possible. C'est dans ce sens qu'il faudra restituer notre tentative d'intégrer la lutte avec frappe à l'école.

L'approche traditionnelle d'enseignement de la boxe consistant à répéter de manière isolée des techniques pour ensuite les reproduire en opposition (position de garde, esquive, crochet, etc.) a longtemps prévalu aussi. L'approche de Cougoulic et al. (2003) vise à proposer des situations pédagogiques dans lesquelles l'élève expérimente des solutions en fonction de ses caractéristiques propres. L'enseignant n'apporte aucune correction motrice mais réaménage les situations en fonction de ses observations. Cette approche offre d'une part, l'avantage à un enseignant non spécialiste d'aborder l'activité sans que son manque de vécu soit ressenti comme un handicap. D'autre part, elle nous sert de support pour l'intégration de la lutte sénégalaise avec frappe en EPS. Cependant, face aux effectifs pléthoriques des établissements sénégalais (40 à 60 élèves en moyenne par classe), à l'hétérogénéité des groupes, nous pouvons recourir, au besoin, à un apprentissage technique de la touche, de la chute, dans le souci de mieux prendre en considération la question de la sécurité.

¹⁴¹ Idem, p.54

3.1.3. Les différentes conceptions de l'Enseignement de la lutte en milieu scolaire

Cette partie a pour but d'analyser les différentes méthodes d'enseignement de la lutte. Ainsi, face à la rareté des ouvrages sur la lutte d'une manière générale et de ces aspects méthodologiques et didactiques, nous nous appuyons sur les articles de la revue EPS¹⁴². Nous pensons qu'ils constituent un échantillon assez complet de toutes les publications professionnelles disponibles dans ce domaine. Elle apparaît comme un témoin riche et privilégié pour analyser des problèmes didactiques liés à l'EPS. Pour Sauvegrain (2001), « *elle est représentative des conceptions d'enseignement et son étude apparaît comme un préalable nécessaire pour mieux comprendre ce qui s'enseigne dans le système scolaire français* »¹⁴³. L'étude de cette revue nous a permis d'avoir un aperçu assez complet de l'évolution des conceptions méthodologiques et didactiques de la lutte sur une période allant de 1959 à 2003. Selon les époques, l'accent est mis sur un modèle technique issu de la pratique de haut niveau, modèle à reproduire le plus parfaitement possible ou bien sur un modèle centré sur l'élève, car issu de mises en situations de découverte, le plus souvent sorties de leur contexte ou enfin, sur un modèle dialectique consistant à tenir compte de la réalité de l'opposition. Ainsi en nous appuyant sur les travaux de Sauvegrain (2001) l'évolution de l'enseignement de la lutte peut se décliner en trois phases. Dans la première, la technique seule est éducative. Le rôle du maître est primordial et l'élève est un « vase à remplir » : c'est l'approche traditionnelle de l'enseignement ou modèle technique. Ici, on fait abstraction de la conscience que peut avoir le sujet apprenant, de l'objectif poursuivi, on se situe dans les théories behaviouristes de l'apprentissage. Dans la deuxième, l'élève devient acteur, c'est à lui de découvrir le savoir. L'enseignement est centré sur l'élève, car issu de mises en situations de découverte. C'est une pédagogie de la découverte. Dans la troisième, enfin, on assiste à une interaction entre l'apprenant et la logique de l'activité : c'est l'approche dialectique ou fonctionnelle¹⁴⁴.

¹⁴² L'étude de la revue EPS comme témoin des conceptions d'enseignement a déjà été effectuée par divers auteurs : Arnaud, 1986; Terrisse, 1996; Vivier, 2000; Sauvegrain, 2001, etc.

¹⁴³ Sauvegrain, J-P. (2001). *Analyse didactique de la décision de l'élève. Etude de cas sur l'utilisation du savoir dans un cycle de lutte en EPS*. Thèse de doctorat non publié, Université Toulouse III, p.115

¹⁴⁴ Sauvegrain, J-P, Op. Cit., p.128

3.1.3.1. Modèle technique de l'enseignement de la lutte

Il est essentiellement basé sur un apprentissage analytique et systématique de la technique sous la forme de prises, parades, ripostes, indépendamment de l'adversaire. L'apprentissage consiste à automatiser des gestes élémentaires simples, qui seront certainement combinés à la fin de l'apprentissage. Cette pédagogie est identifiée comme proche des théories behavioristes. L'acte d'enseigner implique chez l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en réponses, performances, savoirs, mais pas nécessairement le fait de construire, c'est-à-dire de se l'approprier. Les chercheurs s'inscrivant dans ce paradigme ont pour but principal l'amélioration de l'efficacité des enseignants. L'hypothèse fondamentale de ce courant est que l'enseignant, lui-même, constitue une des variables déterminant l'apprentissage des élèves. Ces travaux permettent de mettre en évidence des régularités, des lois, entre les processus, qui correspondent aux comportements adoptés par l'enseignant, et les produits, les performances des élèves. Il est ici question de rechercher un lien de cause à effet dans une situation observable. Les outils les plus fréquemment utilisés sont des études quantitatives sur le terrain dans lesquelles il s'agit de dénombrer les interventions, les comportements similaires de l'enseignant et de chercher un lien entre leurs fréquences et les modifications de la performance chez l'élève. « *La description du comportement est utilisée non seulement pour définir des objectifs pédagogiques, mais également quand il s'agit de modifier le comportement ou d'exprimer une rétroaction en classe* ».¹⁴⁵ Plusieurs limites de ce courant de recherche sont soulignées : le fait de relever les liens de cause à effet dans une situation observable, ne permet pas d'expliquer rigoureusement comment l'enseignant s'y prend pour produire les effets observés ; ne tenir compte que de la variable « enseignant » apparaît comme réducteur. En effet, on ne prend ni en considération l'environnement, ni l'élève lui-même.

Dans le domaine de la lutte, cette méthode ou approche processus/produit émerge vers la fin des années 60 et au début des années 70. Pour Brun, « *cette méthode serait active, précise puisque composée de gestes simples. Elle aurait déjà l'attrait d'un art de « self défense »* »¹⁴⁶. Boulat insiste sur « *l'apprentissage de toute la prise sauf la projection (élément d'étude le moins important) ; le plus intéressant étant évidemment*

¹⁴⁵Goupil, G. & Lusisignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaëtan Morin éditeur, p.27

¹⁴⁶Brun, L. (1958). Sports de combat. *Revue EPS*, 47, 17-18, p.18

de connaître ce qui provoquera la chute de l'adversaire »¹⁴⁷. Il poursuit « *ne jamais oublier que l'efficacité est le fruit d'un travail intense de répétition des gestes ; des dizaines, des centaines, des milliers de fois. Les répétitions s'exécutent d'abord « en statique » (en principe au commandement), puis en déplacements. Elles doivent concerner les plus efficaces des mouvements de compétition »*. (1973 ; Progression sportive de l'école au club - Lutte, Judo, Sambo). Pour l'essentiel, les « *combats doivent refléter les progrès enregistrés lors du travail d'approche ou au contraire mettre en évidence vers quel axe seront orientées les séances de travail à venir »*¹⁴⁸. Le processus d'apprentissage peut être découpé en deux périodes : l'initiation et le perfectionnement.

L'initiation consiste avant tout à définir les règles fondamentales pour donner une vision exacte de la lutte. Pour le collectif FFL, l'initiation aura pour but de faire progresser le groupe :

- en améliorant les réactions d'équilibration des élèves,
- en affinant l'automatisation des contrôles ;
- en modelant leur forme de corps, c'est à dire leur efficacité à faire tomber, ou, au sol, à maintenir l'adversaire sur le dos¹⁴⁹.

Et selon Kouyos et Taberna¹⁵⁰, outre ces trois éléments, l'initiation permet la détermination d'un mouvement favori et la connaissance des différents points de règlement durant des combats tests.

Le perfectionnement s'attache à préciser par une prise de conscience des notions fondamentales, les connaissances minimales que doit posséder le lutteur au niveau des contrôles et des formes de corps. « *Il enrichit le bagage gestuel et technique. Il amène un travail thématique autour des contrôles puis autour du spécial* »¹⁵¹. Ici, ce qui compte, ce n'est pas le résultat (chute de l'adversaire), mais la réalisation de la technique. « *Pour faciliter l'apprentissage d'un geste technique, il est parfois utile de faire exécuter au sujet des mouvements non techniques mais se rapprochant toutefois du geste étudié, par exemple : exécuter des « cambrés » en arrière pour préparer les prises exécutées en souplesse ou en demi souplesse. Ces « cambrés » peuvent être exécutés*

¹⁴⁷ Boulat, R. (1959). Les sports de combats à l'école. *Revue EPS*, 57, 39-41, p.39

¹⁴⁸ Le Collectif Pédagogique de la Fédération Française de Lutte. (1981). Lutte, un programme d'apprentissage, 2ème partie. *Revue EPS*, 172, 56-58, p.58

¹⁴⁹ Collectif FFL. (1981). Lutte, un programme d'apprentissage. *Revue EPS*, 171, 40-44, p. 42

¹⁵⁰ Kouyos, C. & Taberna, P. (1971). Apprentissage de la lutte. *Revue EPS*, 109, 41-48

¹⁵¹ Le Collectif FFL, idem, p.42

seul ou en exercice d'opposition à deux »¹⁵² Les modèles d'analyse de la lutte sont fortement influencés par les modèles experts, avec principalement l'analyse biomécanique des gestes techniques. Et selon le Collectif Pédagogique de la FFL, « *c'est l'étude du haut niveau par l'intermédiaire de la biomécanique qui nous a permis de classifier ainsi les prises ou les retournements au sol* »¹⁵³

3.1.3.2. Modèle constructiviste

Il est centré sur l'apprenant, tout vient de lui. C'est à lui de découvrir le savoir. L'enseignant suscite des situations d'apprentissage qui mettent l'élève en activité, accompagne l'élève dans sa recherche et sa construction du savoir. « *L'apprentissage est un processus de construction personnelle. La pédagogie est fondée sur la capacité de l'enseignant à laisser agir l'élève puis à l'aider, à réorganiser son savoir, à adapter son action à la personne de l'enfant* »¹⁵⁴ (Altet 1997). Dans ce courant, la conception de la lutte évolue, car le modèle technique en tant qu'objet à imiter, perd de son importance. « *L'enseignant a un rôle de mise en place et de choix des situations d'affrontement et des jeux, et de mise en évidence des comportements qui apparaissent chez certains élèves et sont ensuite repris et travaillés par l'ensemble de la classe* »¹⁵⁵. Les études s'intéressent plus particulièrement aux réponses de l'élève, c'est-à-dire à ce qui lui permet de comprendre et d'assimiler la consigne de l'enseignant. Les connaissances ne sont, dans ce cas, ni le reflet du monde extérieur, ni la projection sur le monde extérieur des structures innées. Elle est plutôt « *l'affirmation d'une interdépendance irréductible entre l'expérience et la raison. Le relativisme biologique se prolonge ainsi en doctrine de l'interdépendance du sujet et de l'objet, de l'assimilation de l'objet par le sujet et de l'accommodation de celui-ci à celui-là* »¹⁵⁶. Le sujet ne se construit une représentation du monde extérieur qu'à travers ses propres actions et opérations antérieures à propos de ce monde extérieur. Il insiste sur la nécessité d'utiliser différentes expériences de manipulation d'objets, de procéder à des essais concrets et de faire réfléchir les enfants sur les résultats de leurs expériences ou sur les questions soulevées par celles-ci. Ces thèses accordent un rôle essentiel aux

¹⁵² Ballery, G. (1968). Lutte libre, programme du professorat d'éducation physique et sportive. *Revue EPS*, 96/97, 132-157, p. 134.

¹⁵³ FFL, n° 172, p. 58.

¹⁵⁴ Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF, p.18

¹⁵⁵ Sauvegrain, J-P. (2001). Op. Cit. Thèse de Doctorat, p.136

¹⁵⁶ Piaget, J. (1963). *La filiation des structures en études d'épistémologie génétique*, vol. XV, Paris : PUF, p.21

actions et aux opérations réalisées par le sujet dans la structuration de la pensée. Pour construire ses connaissances, l'individu utilise les connaissances antérieures comme moyen de représentation, de calcul, et de réflexion sur sa propre action. Les connaissances anciennes jouant le rôle de processus d'assimilation des connaissances nouvelles. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà.

Une des principales limites est que l'environnement, le contexte classe, est souvent mis de côté par les chercheurs. De plus, la vision de l'interaction donnée par ce courant est souvent très réductrice dans le sens où l'activité pédagogique est singulière. En effet, le contexte classe, c'est-à-dire la dimension collective est très souvent bafouée.

La transmission du savoir se fait par l'observation de soi-même et des autres, sous l'influence des théories du comportement. Rubio (1977) souligne que « *l'apprentissage peut être proposé sous la forme de situations-problèmes ; les savoirs compris et acquis faisant par la suite, l'objet d'un renforcement moteur, pour gagner en adaptabilité, en rapidité, et en puissance d'exécution* »¹⁵⁷. Pour Texier (1979), la découverte et l'invention sont encore au centre des objectifs ; « l'objectif de ce cycle est l'invention de la lutte par l'élève ». Il précise que « *l'enseignant devra laisser l'initiative aux élèves pour résoudre les situations problèmes posées, et son action devra valoriser la bonne action* »¹⁵⁸. Texier souligne qu'il n'est nul besoin pour cela d'être un spécialiste de la technique, il suffit de savoir reconnaître une action efficace et présenter la lutte comme un jeu à règles multiples. On assiste à l'utilisation des formes jouées, à la notion de « partenaire-adversaire ». Ici, on ne tient plus trop compte du modèle du champion. Il s'agit d'utiliser les expériences et le vécu de l'enfant.

3.1.3.3. Modèle interactionniste ou approche dialectique

Conception la plus actuelle, il consiste à aider l'élève en train d'apprendre, à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier. L'acte d'enseignement est axé sur l'apprenant acteur de son apprentissage, sur ses besoins et ses moyens d'apprendre, sur la prise en compte de sa logique et de ses démarches d'apprentissage et propose des moyens pour lui permettre « *d'apprendre à apprendre* »¹⁵⁹. Le processus s'appuie sur

¹⁵⁷ Rubio, F. (1991). Lutte olympique, contenu de formation en milieu scolaire. *Revue EPS*, 63-67, p.64

¹⁵⁸ Texier, A, (1984). Le combat à l'école. *Revue EPS*, 190, 23-25, p.24

¹⁵⁹ Altet, M. (1997) Op. Cit., p.21

des relations de médiation, d'écoute et d'échange, de négociation, sur un dialogue adapté, qui permet d'individualiser des apprentissages. L'activité de l'enseignant se définit dans un rapport dialectique à celle de l'apprenant en situation d'apprentissage. Par contre pour Eichelbrenner (1988)¹⁶⁰

- laisser l'enfant découvrir ses possibilités corporelles et motrices vis-à-vis du problème posé : c'est la phase de découverte ;
- observer et repérer les comportements adaptés à la situation proposée ;
- relancer en donnant des consignes plus restrictives afin de permettre à tous de s'approprier des solutions efficaces, d'abord en les reconstruisant, puis en les répétant pour une meilleure intégration : c'est la phase de structuration ;
- donner enfin aux enfants la possibilité de réinvestir et de réutiliser leurs acquisitions, soit dans des situations similaires, soit dans des situations réelles (affrontement dans un combat aménagé avec un règlement précis et un arbitrage strict) : c'est la phase de réinvestissement.

Pour Bronchart¹⁶¹, « *seule une méthode active d'apprentissage, basée sur la recherche et la créativité ainsi que sur les acquis moteurs de l'enfant nous semble efficace en sports de combat* ». L'apprentissage sera d'autant plus facile que :

- les mises en situations proposées viseront à réactiver, réorganiser et développer des schèmes moteurs déjà acquis dès le plus jeune âge ;
- les étapes de la progression pédagogique reproduiront les étapes du développement psychomoteur du jeune enfant.

Chez Terrisse (1991), il est question de système d'opposition. Il soutient une démarche dialectique dans l'enseignement des sports de combat. Pour lui, l'orientation pédagogique dépend de la gestion du couple Duo-Duel. « *Une trop grande distance avec la pratique démotive les apprenants(...). La conception des situations d'apprentissages doit tenir compte de la nature fondamentalement conflictuelle de l'opposition, non pour la gommer, ou la survaloriser, mais pour la traiter* »¹⁶². Il propose de partir des deux contradictions, mises en évidence : gagner-perdre qui est liée à la finalité de l'activité et « attaquer-défendre », liée aux modalités de l'interaction.

¹⁶⁰ Eichelbrenner, D. (1988). Jeux de lutte. *Revue EPS*, 212, 27-29

¹⁶¹ Bronchart, B. (1990) Op. Cit., p. 74.

¹⁶² Terrisse, A. (1991). Sport de combat : pour un enseignement dialectique. *Revue EPS*, 229, 23-26, p.25

En 1992, Gresser¹⁶³, se référant au constructivisme, propose une pédagogie de la réussite où l'enfant est constructeur, où les actions positives, la recherche de nouvelles solutions, les capacités réinvestissables et tous les rôles sont valorisés. Il précise que : « *la technique de la lutte devient alors secondaire dans l'apprentissage car, ainsi conçu, c'est l'ensemble des données qui crée la réponse technique et non pas l'apprentissage des techniques qui crée la lutte et ses situations* ».

Ici, ce n'est pas la présentation d'un savoir qui fonde les apprentissages, mais la confrontation à des exigences contradictoires inséparables à la structure de l'activité lutte. Le mode de traitement s'articule autour du rapport « duo-duel », « *situation dans lesquelles l'enseignant introduit de l'incertitude afin que l'élève soit capable de prendre des décisions dans une situation aléatoire, c'est-à-dire incertaine, perturbant* ».¹⁶⁴

Il s'agit surtout de faire confiance dans les possibilités de l'enfant. Pour Not, « *l'enseignement se définit comme une réponse aux besoins de l'apprentissage* »¹⁶⁵. Il s'oppose ainsi à la perspective classique qui définit l'apprentissage comme effet attendu de l'enseignement. Pour lui l'apprendre c'est changer son système de représentation. Le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre. Cette activité est aussi « *dialectique, car elle met en interaction les connaissances du sujet (l'ancien) avec l'objet à apprendre (le nouveau), les unes s'adaptant aux autres et vice versa* »¹⁶⁶. Ainsi, toute situation nouvelle devra permettre à l'enfant de se fonder sur (ou faire référence à, s'appuyer sur ...) des savoirs acquis antérieurement, dans des situations isomorphes ou voisines, tout au moins évocatrices de situations sociales régulatrices connues. Ce qui aura pour conséquence de faciliter la généralisation ou le transfert des procédures (ou des stratégies) déjà éprouvées dans des contextes similaires ou voisins. Ce principe impose à l'enseignant bien évidemment une double tâche : une analyse des compétences à maîtriser (savoirs préalables indispensables, pré-requis,...) et une analyse des représentations déjà là chez l'enfant. La coopération sociale apparaît

¹⁶³ Gresser, B. Revue EPS n° 233, p. 73

¹⁶⁴ Terrisse A., Quesade Y., Sauvegrain J.P., Hiegel P. (1995). Le Savoir-Combattre : Essai d'élucidation ; *Revue EPS*, 252, 26-29, p. 26

¹⁶⁵ Not, L. (1987). *Les Pédagogies de la Connaissance*. Toulouse : Privat

¹⁶⁶ Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socio-constructivisme*, De Boeck, 2002, p.72

pour Vygotski¹⁶⁷ comme un élément très important à l'acquisition des concepts et au développement de l'intelligence. Ainsi, la construction de connaissances par l'élève passe par la reconstruction et l'intériorisation des rapports sociaux de mise en œuvre des savoirs transmis. En classe, la coopération entre l'enseignant et l'élève, de même que l'interaction entre l'enseignant et ses pairs, jouent un rôle de premier plan. Vygotski détermine expérimentalement une zone optimale qui permet une plus grande sensibilité à l'apprentissage. Cette zone de développement potentiel varie en fonction des élèves et les matières enseignées, mais il faut se donner les moyens de le mesurer. Selon Martinez¹⁶⁸, cette zone est finalement située entre le niveau de résolution des problèmes avec l'aide de l'adulte et le niveau de développement sans cette coopération. C'est entre ces deux seuils que se mesure l'aptitude à apprendre. Les dispositifs d'enseignement doivent donc nécessairement prendre en compte et faire varier habilement les situations de co-construction (travaux de groupe), les situations marquées socialement dont les principes de résolutions peuvent être sémantiquement reliées à des régulations sociales connues, et/ou les situations pouvant évoquer des pratiques sociales ritualisées, plus ou moins familières, mais que l'enfant peut résoudre en appliquant des outils cognitifs de traitement de type « schéma ». L'idée consiste en une pratique effective et totale de la lutte. Cela constitue une nouveauté par rapport aux conceptions antérieures. La gestion de l'interaction et des contradictions fondamentales de l'activité lutte, gagner-perdre, attaquer-défendre, dominant-dominé, est essentielle pour l'efficacité du processus enseignement-apprentissage (d'après Terrisse, Rubio, Sauvegrain, Barbot,...). Cette complexité nous amène par conséquent à nous interroger sur les aspects technico-tactiques et stratégiques de la lutte sénégalaise et les éléments qui influencent l'activité du sujet confronté à la production d'une performance en lutte scolaire.

3.1.4. Quelques aspects technico-tactiques et stratégiques de la lutte sénégalaise

La lutte se caractérise aujourd'hui par un perfectionnement rapide de la technique et de la tactique grâce surtout aux progrès de la science, à l'affrontement de différentes écoles de lutte, aux multiples recherches des entraîneurs et de lutteurs. Ce paragraphe n'a pas pour but de passer en revue les différents moyens techniques de la lutte que sont

¹⁶⁷ Vygotski, L, 1934/1986, *Thought and language*, London : The MIT press, p. 30

¹⁶⁸ Martinez, M-L (1989). Le socio-constructivisme et l'innovation en français. *Pratiques*, Metz CRESEF, p. 63

les gardes, les contrôles, les prises, les parades, les déplacements... ou les moyens tactiques, déséquilibre, menace, manœuvre, attaques doublées ou en séries..., mais au contraire, il s'agit pour nous de déterminer les éléments caractéristiques de l'affrontement et les différentes formes de corps.

La lutte avec frappe se caractérise au travers de son objectif fondamental : celui de mettre son adversaire sur quatre appuis, autres que ses deux pieds ou de l'amener complètement au sol (assis, allongé au sol) par la participation du corps comme principale cible et comme moyen de l'action. Le thème général de l'affrontement est la recherche du déséquilibre de l'adversaire (par des déplacements, l'usage de coups de poing, des feintes, etc.), pour l'amener au sol. La victoire acquise a ainsi une valeur symbolique évidente. « *Le combat est dominé par le principe tactique d'action-réaction-action* »¹⁶⁹.

L'avant combat est marqué par un long ballet de rituels magico-religieux, de chants, de danses offrant à l'activité une dimension artistique, spectaculaire et culturelle qui intéresse les spectateurs au même titre que le face à face des deux lutteurs. Le lutteur et son entourage se voient dans l'obligation de se soumettre à des pratiques à des fins de protection, mais aussi pour se rassurer. Ces pratiques d'avant match se résument en deux phases :

- la première est le « *tousse* ». C'est à la fois une danse ethniquement et/ou régionalement chargée de significations et un rite d'entrée dans le lieu de confrontation. Il permet au lutteur de « communier » avec ses supporters. La manière de danser, le rythme des tambours, les chants varient en fonction de l'écurie et de l'origine ethnique et/ou régionale du lutteur.
- la deuxième relève des pratiques mystiques. Elle est dirigée par le marabout lui-même ou par un membre de l'écurie (sur délégation du marabout). Elle consiste à enduire le corps des lutteurs de liquide ou de poudre, à mettre des talismans sur le corps, à se placer de telle ou telle autre manière dans l'arène. Ces pratiques visent à protéger le lutteur, à le rassurer, voire lui prédire la victoire. En ce sens, le marabout occupe une place importante. Il joue le rôle de préparateur mental. Ses pouvoirs et son influence sont parfois même plus forts que ceux de l'entraîneur. Signalons, au passage, que les entraîneurs eux-mêmes ont recours à des marabouts pour avoir des succès.

¹⁶⁹ Fédération Française de Lutte. (1981). Lutte, un programme d'apprentissage, *Revue EPS*, 171, p.41.

Toutefois, ces deux phases servent aussi d'échauffement au lutteur. En effet, ces rituels magico-religieux sont présents dès l'entrée des lutteurs dans l'arène jusqu'au coup de sifflet de l'arbitre.

La lutte sénégalaise ne comporte pas de catégorisation de poids. Le combat se déroule généralement dans les stades de football, au milieu du terrain, sur le gazon ou sur une surface sableuse dans un espace de forme circulaire de 20 à 30 mètres de diamètre, délimité par des sacs remplis de sable. Il dure quarante-cinq minutes, découpées en trois rounds de quinze minutes avec cinq minutes de repos entre chaque round. A l'issue des 45 minutes, s'il n'y a pas de vainqueur, le combat est déclaré nul.

La spécificité de la lutte sénégalaise se résume par l'énumération de ces sept éléments :

- pratiques rituelles d'avant combat ;
- face à face des lutteurs ;
- usage de coups de poing ;
- prises et techniques de lutte traditionnelle ;
- cible autorisée (prises sur tout le corps, interdiction d'étrangler, de toucher les parties intimes, de griffer, de donner des coups de pied sauf les balayages,...) ;
- aire de combat circulaire de 20 à 30 mètres de diamètre entourée de sacs de sable ;
- temps maximal de combat : 45 minutes (3 x 15 minutes avec 5 minutes de repos pour chaque round).

L'on peut aussi distinguer deux phases intimement liées l'une à l'autre dans l'affrontement ou face-à-face des deux lutteurs : « *une phase d'approche des combattants et une phase de combat (corps à corps) proprement dite* »¹⁷⁰.

La phase d'approche : l'exploitation du corps de l'autre se fait principalement par la vue et par le toucher.

1-La vision : selon Rubio (1983)¹⁷¹, elle permet d'embrasser globalement le corps de l'opposant, de repérer certaines parties et leur déplacement (mains, pieds par exemple).

¹⁷⁰ Rubio, F. (1983). Lutte sénégalaise et lutte olympique: approche méthodologique. *Revue EPS*, 60-65, 183, p.60.

¹⁷¹ Rubio, F. idem.

2-Le toucher : un mouvement particulier des bras (balancement), à la limite du rituel, a pour objet d'apprécier la distance séparant les deux lutteurs, tout en cherchant le contact par les mains (saisie) dans la perspective à la fois d'attaquer et de se défendre.

La phase de combat : elle commence généralement par une prise réciproque des mains de l'autre, saisie sécurisante, donnant la possibilité de prendre l'initiative

3-La saisie : Nous pouvons relever comme saisies :

- mains sur mains ;
- mains sur tête ;
- mains sur poignet, coude, bras, épaule ;
- bras dessous en ceinture ;
- mains sur jambes (cuisse, genou, cheville) ;
- jambe sur jambe ;
- mains sur ceinture, etc.

4-La frappe : elle peut être effectuée avec ou sans saisie. Elle constitue un moyen d'entrer dans la garde de l'adversaire. La frappe peut aussi être décisive dans la mesure où le combat peut être gagné par K.O.

5-Le combat ou corps à corps : il se caractérise par une succession d'actions de manipulation et de locomotion.

Ces deux processus combinent des actions simples de la part des lutteurs, de type pousser, tirer, se tasser, soulever, frapper, etc. Pour produire efficacement ces actions, la distance séparant les lutteurs fluctue tout au long du combat. Nous assistons à un jeu de pénétration – sortie du territoire intime de l'un par rapport à l'autre, d'échange de coups de poing, ... Ici, en plus de la vue et du toucher, les sensations kinesthésiques jouent un rôle essentiel. Elles guident les actions des lutteurs. La proximité immédiate des deux adversaires implique que chaque mouvement accompli est fonction du mouvement observé ou ressenti chez l'autre pour attaquer, se défendre, contre-attaquer, feindre [...] « *Décoder l'incertitude que représente l'adversaire apporte au combat sa richesse et son intérêt* »¹⁷². L'objectif de tout combattant est de gagner, c'est-à-dire de transformer le rapport de force au départ égalitaire, en sa faveur. « *Dans tous les cas, la stratégie est de provoquer une faille dans le système défensif de l'autre [...] tout en sachant que*

¹⁷² FFL. (1981). Op. Cit., p. 41

cette intention est réciproque. C'est d'ailleurs cette réciprocité qui constitue l'intérêt de l'opposition en sports de combat et justifie l'utilisation du concept d'interaction à son égard »¹⁷³.

Il apparaît, à l'issue de cette première analyse, que le combat est une activité à forte composante bio-informationnelle. L'enjeu réside dans la maîtrise de l'incertitude liée à la finalité du combat et aux modalités de l'interaction, mais non exhaustive, de l'affrontement que sont : la position des appuis au sol, le placement des mains, la forme de la garde, le sens des déplacements, l'orientation et la vitesse des forces développées, la pression psychologique exercée à l'encontre de l'adversaire (Terrisse, 1991)¹⁷⁴. À cela s'ajoute le décodage des intentions de l'adversaire et la maîtrise de la frappe. En effet, c'est la lecture de ces éléments, leur décodage, qui va déterminer l'orientation dans un certain sens du rapport gagner-perdre.

L'après combat, quant à lui, se caractérise par la récompense des lutteurs. C'est un moment de fête et de liesse populaire, surtout pour le champion. En plus du montant financier fixé lors de la signature des contrats entre les lutteurs et le promoteur, le champion reçoit le trophée du parrain de la manifestation (drapeau du Maire de Dakar, drapeau du Président de la République, etc.). Le champion est fêté, adulé par tous ses supporters. Il sera aussi accueilli comme un grand héros dans sa localité d'origine. C'est la victoire de toute l'écurie, de toute une ethnie, de toute une région. Le lutteur champion, bénéficie ainsi d'une grande reconnaissance locale et/ou régionale.

La finalité de l'affrontement est d'amener son adversaire au sol, soit par KO avec un enchaînement de frappes ou par une technique de projection de la lutte à partir de prises, de contrôles, etc., tout en respectant les règles. Pour projeter son adversaire en lutte debout, le lutteur combine souvent plusieurs actions (contrôle, prises...) d'une grande variété. Ces actions peuvent toutefois être regroupées en familles ou formes de corps, en fonction des caractéristiques mécaniques déterminantes qu'elles ont en commun. En lutte debout nous avons cinq formes de corps.

- L'arraché : c'est une action d'allégement où le défenseur est décollé du sol avant d'être mis à terre.
- Le passage dessous : c'est un tassement suivi d'une rotation du défenseur par-dessus le corps de l'attaquant

¹⁷³ Terrisse, A. (1991). Op. Cit., p.23

¹⁷⁴ Terrisse, A. (1991). Op. Cit., p.24

- Le hanché : c'est une projection au dessus de la hanche. Il s'agit d'une action de traction du défenseur autour de la hanche de l'attaquant.
- La souplesse : c'est une action de traction et de tassement suivie d'un allègement du défenseur qui tourne autour de la poitrine de l'attaquant.
- Le décalage : c'est une action qui consiste à projeter son adversaire en le fixant sur ses propres appuis.

3.1.5. Les composantes de l'activité du sujet

Compte tenu de la finalité de la lutte qui peut se résumer par : « combattre pour faire tomber l'autre ; combattre pour ne pas être projeté à terre (éviter de tomber) », notre démarche didactique de l'activité (lutte scolaire) doit tenir compte, en permanence, de cette double finalité. L'interaction des lutteurs, siège de contradictions multiples, représente le cadre de référence dans lequel va s'inscrire la logique des tâches d'enseignement/apprentissage et leur résolution. Ces différentes composantes, c'est-à-dire, les valeurs auxquelles on adhère, le motif personnel d'agir, la prise de décision, l'exécution motrice, le potentiel athlétique, la maîtrise du stress et la focalisation de la vigilance, méritent une attention toute particulière. Cependant, elles ont souvent été développées pour améliorer la performance en sport et non celle des élèves en EPS. En nous inspirant des travaux de Bouthier (1993 & 2005)¹⁷⁵, nous allons tenir compte des composantes impliquées dans l'activité du sujet confronté à la production d'une performance corporelle en lutte scolaire. Ainsi, dans l'acquisition et le développement des compétences en lutte scolaire, nous nous focalisons sur la prise de décision, l'exécution motrice et la gestion du stress. La mise en jeu de ces composantes est liée aux éléments relatifs aux conditions sociales et environnementales.

3.1.5.1. La prise de décision

Ces dernières années, la prise de décision est devenue une notion assez importante dans les recherches en didactique. Dans les pratiques sportives, une particularité importante tient à l'aspect moteur des décisions. La décision sportive est avant tout une décision motrice. Elle présente l'originalité de prendre corps dans un comportement moteur, au cœur du flux même de l'action et de participer sur le champ à la résolution d'une tâche motrice. La décision est très souvent envisagée à la lumière du modèle du

¹⁷⁵ Bouthier, D. (2005), Colloque de Lyon, 16-17 juin

traitement de l'information. Rippoll (1997) juge ce modèle comme dominant dans le domaine sportif à 79%. Pour lui, la prise de décision concerne « *l'étape ultime d'une série de processus cognitifs et consiste à opérer un choix entre diverses alternatives possibles* »¹⁷⁶. Ici, le sujet est considéré comme un système qui traite de l'information, de manière analogue à l'ordinateur. Il opère par calculs, par représentations, par stades. Théios, repris par Sauvegrain¹⁷⁷ (2001), distingue cinq étapes ou stades dans ce processus : la capture et le codage sensoriel, l'identification du signal, la détermination d'une réponse en termes d'objectif, l'élaboration progressive d'un programme d'action, et enfin la transmission des informations codées et les processus moteurs.

Ces stades permettent de préciser la durée disponible entre l'apparition d'un signal et l'instant où la décision doit être prise. L'intérêt de ce modèle tient au fait, d'une part qu'il considère l'action motrice comme le produit d'une interaction entre les contraintes bio-informationnelles des situations et les capacités de traitement ou ressources du sportif, et, d'autre part, qu'il repose sur des études qui consistent à analyser soit le fonctionnement du sujet dans des tâches de complexités différentes, soit le fonctionnement de sujets de niveaux d'expertise différents dans des tâches identiques, soit enfin d'étudier les transformations d'un sujet au cours de l'apprentissage d'une tâche. Cependant, le modèle étant essentiellement descriptif, et non prescriptif, il rend quasiment impossible tout essai de transposition direct n'impliquant pas un traitement approprié. Ainsi, comme le souligne Bouthier (1993), ce modèle se révèle peu adapté dans le cas des décisions tactiques quasi instantanées et pas forcément conscientes. Il précise que, pour développer des prises de décision judicieuses en jeu, l'intervenant insistera sur¹⁷⁸ : des alternatives dans le choix des solutions ; la réversibilité des statuts (attaquants / défenseurs) ; la rotation des rôles (porteur de balle, non porteur, vis à vis du porteur, vis à vis du non porteur, etc.) ; et la caractéristique des cibles, la dimension de l'espace de jeu, les positions de départ des joueurs, les trajectoires imposées, les signaux de lancement. Il permettra ainsi la prise en compte progressive par les joueurs des questions pertinentes, des indices judicieux, et la mise en correspondance des décisions tactiques et des solutions motrices adaptées à la situation.

¹⁷⁶ Rippoll, H. (1997). La prise de décision en sport : des modèles théoriques à leur application en EPS. In dossier EPS, 35, Paris : Éditions Revue EPS, 169-177, p.169

¹⁷⁷ Sauvegrain, J.-P. (2001), Op. Cit. p.43

¹⁷⁸ Bouthier, D. & Poulain, T. (1997). Prise de décision en sports collectifs. In dossier EPS, 35,182-189, p.187.

Dans les sports de combat, les prises de décision sont généralement assimilées à des choix stratégiques et/ou tactiques qui consistent à déterminer les moyens à mettre en œuvre pour atteindre un objectif. En effet, il faut partir des deux contradictions, mises en évidence par l'analyse et qui sont liées : l'une à la finalité de l'activité : gagner-perdre et l'autre aux modalités de l'interaction : attaquer-défendre. Selon Meignan & Audiffren¹⁷⁹, pour moduler et faire évoluer ces contradictions, il faut tenir compte de :

- l'incertitude événementielle, qui repose sur la non-connaissance des évènements qui vont se produire, en l'occurrence des actions offensives ou défensives que va entreprendre l'adversaire ;
- l'incertitude temporelle, qui porte sur la difficulté de déterminer le moment où l'adversaire va déclencher ses actions. Le moment est d'autant plus difficile à prévoir que l'adversaire varie la vitesse de ses déplacements et de ses mouvements ;
- la pression temporelle, qui concerne le temps dont dispose le combattant pour réagir et effectuer sa réponse à partir du moment où il a perçu, dans le comportement de l'adversaire, un événement qui le pousse à agir. Cet événement peut être une attaque lancée par l'adversaire ou une ouverture dans sa garde. Dans le cas d'une attaque, le combattant déclenchera un mouvement de parade permettant éventuellement de neutraliser cette attaque, alors que dans le cas d'une ouverture, il déclenchera une attaque dont la trajectoire permettra éventuellement d'atteindre la cible découverte.

Pour Sauvegrain (2001), dans la lutte, les règles de la pratique et la mise en jeu particulière du corps imposent de prendre en compte deux éléments importants dans la prise de décision : la notion d'urgence et celle de risque. La décision intervient nécessairement dans l'urgence, le lutteur ayant intérêt à finir le combat le plus tôt possible, les réponses aux attaques de l'adversaire ne pouvant être différées.

Le combat met en jeu le corps, ce qui implique un risque personnel, à la fois réel et subjectif, qui fait partie de cette pratique sportive, mais constitue incontestablement un ressort de l'activité du sujet. Par rapport à ces données théoriques, nous pensons que, apprendre à lutter, c'est aussi apprendre à percevoir, à détecter, apprendre à décoder, anticiper et agir dans un temps très limité, apprendre à juger, arbitrer, conseiller, à organiser et à réfléchir sur sa pratique.

¹⁷⁹ Meignan, L. & Audiffren, M. (1997). Prise de Décision et Sport de Combat. In dossier EPS, 35,190-193, p. 190

Cette prise de décision se caractérise par des « *savoirs impliqués dans la maîtrise des situations réputées complexes et intellectuelles comme les savoirs de l'expert, du spécialiste et comme les savoirs scientifiques et techniques* »¹⁸⁰. Dans la lutte, il s'agit de toutes les actions technico-tactiques pouvant se concrétiser par le système d'attaque et de défense, qui résulte d'une imbrication très étroite entre décision, stratégie, régulation et acte tactique.

Dans le cadre de cette étude, nous proposerons donc que les prises de décision qui se déroulent avant le combat, dans le but de préparer un combattant (interactions entre les élèves, conseils, préparation mentale du marabout,...) relèvent de la stratégie alors que les prises de décision qui se déroulent pendant le combat relèvent de la tactique. Cette dernière peut être mise en évidence à travers l'étude de l'influence de la prise d'initiative par les élèves durant les situations de combat. Cette prise de décision tactique consiste, d'une part à choisir le moment opportun et la technique la mieux adaptée pour toucher l'adversaire ou l'amener au sol (passage de la touche à la saisie-contrôle et vice-versa). Et d'autre part, à choisir la parade la plus efficace pour contrer son attaque, d'effectuer une contre-attaque, (esquiver la tentative de touche de l'adversaire et rentrer dans sa garde pour effectuer un contrôle et une forme de corps).

Ce choix doit s'effectuer en temps limite sur la base d'une prise d'informations. Le lutteur peut utiliser les différentes sortes tactiques afin de conduire l'adversaire à commettre des erreurs dans son jugement et ses décisions et donc à devenir plus vulnérable. Ces dernières sont : le piège, la feinte, le faux-semblant, la ruse, le subterfuge, la diversion, le leurre, la simulation, etc.

La pertinence des prises de décision doit être associée aux réponses motrices correspondantes. Les prises de décisions influencent ces dernières. Elles dépendent aussi de l'état du sujet, de sa forme, son état de fatigue, son état de stress et de concentration. Le choix des solutions pertinentes est aussi influencé par les représentations sociales du jeu auxquelles le lutteur adhère, alors que son niveau d'engagement dans l'activité est dépendant de ses motivations à y participer. La compétence de l'intervenant consiste notamment à juger du moment opportun pour opérer une rotation de l'objet dominant de formation, par exemple passer du travail sur

¹⁸⁰ Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 276-292, p. 276

la décision au travail sur des facteurs devenus momentanément limitant (registre technique, potentiel athlétique).

3.1.5.2. L'exécution motrice et la gestion économique des potentiels athlétiques

L'exécution et le contrôle efficient des situations supposent de :

- connaître et maîtriser les principes d'exécution en termes de type et d'ordre d'opérations motrices à réaliser ;
- déclencher le lancement de différentes opérations d'exécution à partir des repères spatio-temporels judicieux (marques, timing) ;
- maîtriser les modalités et la temporalité des opérations de contrôle moteur (Bouthier, 1993).

La lutte sénégalaise avec frappe est une activité très complexe du point de vue de la coordination. C'est une logique de mouvement dans un rapport de duel avec l'autre qui peut être tantôt un partenaire, tantôt un adversaire. Comme tout système complexe, les apprentissages suivent un processus de construction. Notre action consistera surtout à améliorer la coordination motrice des élèves. Elle peut être définie comme la faculté d'exécuter avec vitesse et efficacité un mouvement intentionnel pour résoudre une tâche. Elle se caractérise par :

- la capacité à réaliser un geste avec décontraction / souplesse / précision ;
- la capacité à effectuer un geste avec le minimum d'énergie ;
- la capacité à adapter le geste aux contraintes environnementales ;
- la capacité à apprendre un nouveau geste.

Pour l'améliorer, il faut mettre l'élève devant des tâches de plus en plus complexes, en multipliant le nombre d'actions motrices pour le même exercice, ou en influant sur les contraintes externes comme l'opposition, ou encore en jouant sur les aspects prévisibles ou non, dans le but d'entraîner une adaptation de l'organisme. Cela suppose également de :

- pouvoir évaluer les coûts énergétiques des opérations motrices et mentales de chaque action sportive (donc d'adapter les exercices aux possibilités physiques des élèves) ;
- maîtriser les principes d'économie de l'énergie nécessaires aux actions (amener les élèves à utiliser des actions efficaces) ;

- connaître et maîtriser les principes de restauration de l'énergie nécessaire aux actions (canaliser les énergies et les émotions des élèves).

3.1.5.3. La maîtrise du stress et la concentration

Le stress peut être défini comme « *une réponse d'alarme de l'organisme à un agent ou une situation pouvant représenter un danger* »¹⁸¹. Il peut être un phénomène passager, face à une situation particulière, une difficulté, un problème (stress aigu) ou un trait de personnalité du sujet (stress chronique).

La théorie psychologique du stress, développée par Lazarus (1966)¹⁸², énonce que l'agent de stress est évalué en fonction des caractéristiques personnelles du sujet et de la relation singulière qui existe entre lui et son environnement. L'évaluation d'un stimulus comme agent de stress par le sujet, est fonction des différentes composantes de la personne : sa sensibilité émotionnelle, ses traits d'anxiété, son affectivité, ses expériences antérieures, ses capacités à faire face ou coping¹⁸³. Pour permettre à l'athlète de faire face au stress, les stratégies doivent donc à la fois s'axer sur l'environnement, sur le groupe et avoir une action directe sur l'individu. Elles peuvent au niveau individuel être interprétées d'un point de vue physique, affectif, cognitif et comportemental. Des stratégies peuvent être améliorées ou développées par entraînement et apprentissage.

Ces stratégies nous intéressent. En effet, dans la lutte sénégalaise avec frappe, l'enjeu de la situation (du combat) et l'incertitude liée au résultat provoquent un stress du lutteur. Ce dernier doit aussi faire face à la pression médiatique qui est associé à la peur d'un échec pouvant compromettre son avenir dans la lutte (car les promoteurs ne s'intéressent qu'aux champions du moment). Le lutteur représente son écurie, sa communauté, son ethnique, voire même toute une région, par conséquent le combat renferme des enjeux socioculturels d'une importance considérable. A cela s'ajoute le fait de se plier à de multiples sollicitations relatives aux pratiques magico-religieuses d'avant combat et aux consignes technico-tactiques des entraîneurs. Ainsi, en nous

¹⁸¹ Sordello, J. (2004). *Coaching du sportif*. Paris: Éditions Amphora, p.73

¹⁸² Lazarus, RS, (1966). Pschologie du stress. In *Psychological stress and the coping process*, New-York, Mc graw-Hill

¹⁸³ Le Scanff, C. (2003). La gestion du stress. In C. Le Scanff (Dir.), *Manuel de psychologie du sport, 2. L'intervention du sportif*, Paris : Éditions Revue EPS, 121-147, p.122.

inspirant de ces travaux, nous retenons que la gestion du stress dans la lutte scolaire en EPS consiste à :

- savoir contrôler ses impulsions et optimiser les effets du stress ;
- insister sur la sécurité. Ainsi, chaque élève sera responsable de la sécurité de son adversaire durant l'affrontement ;
- adapter les tâches au niveau des élèves : par exemple, passer d'une opposition duelle à une opposition aménagée ;
- insister sur l'interaction entre pair et surtout entre enseignant et élève afin d'identifier s'il est chez l'élève des représentations initiales de l'activité pouvant constituer une barrière ou pouvant engendrer un sentiment d'insécurité, de peur ;
- valoriser l'image et l'estime de soi en insistant sur les points forts de l'élève par des renforcements positifs afin d'augmenter sa motivation intrinsèque ;
- reconnaître et valoriser les différents rôles sociaux ;
- amener l'élève à prendre des informations pertinentes sur l'adversaire, donc à être vigilant, etc.

Les composantes que nous venons de développer dépendent de l'activité, des sujets et sont influencées par les éléments de contextes humains et matériels de l'action.

3.1.6. Conclusion :

Au total, nous retenons que l'analyse des sports de combat nous permet de constater que malgré une logique d'organisation singulière, selon que l'on envisage un affrontement par percussion (boxe anglaise, lutte avec frappe) ou un affrontement par préhension (judo, lutte sans frappe, aïkido...), on remarque la variation des paramètres qui conditionnent le combat : distance de garde, espace d'action, temps de confrontation, cibles autorisées, surfaces de frappe, zones de saisies... Chaque pratique construit à partir de ces fluctuations une logique interne propre, qui se traduit par un ensemble de règles conditionnant la finalité et le déroulement du combat. Au regard de la violence des coups de poing et de l'absence de catégories de poids, le combat peut alors s'avérer dangereux pour l'enfant tant sur le plan physique que psychologique. Convient-il donc de proposer une activité de lutte scolaire qui, tout en s'approchant de la réalité et en respectant les exigences institutionnelles, interdit aux enfants toute action pouvant léser l'intégrité physique et morale des lutteurs ? Cela nous amène par conséquent à formuler des interrogations qui d'ailleurs nous serviront à définir notre

activité de lutte scolaire, à l’élaboration de contenus et à valoriser une démarche provoquant l’appropriation de ce contenu.

- Doit-on commencer d’emblée par du combat afin de permettre à l’enfant de construire sa technique ?
- Quelles doivent être les tâches de référence ?
- Quelles sont les transformations attendues chez les élèves ?
- Quel processus d’enseignement/apprentissage permet-il d’atteindre ses transformations ?

L’histoire récente de l’EPS (surtout en Europe), marquée par d’importantes mutations du paysage pédagogique : centration sur l’apprenant, recentrage sur les savoirs, essor de la didactique, prise en compte de la nature des biens culturels (pratiques sociales de référence), etc., entraînent une vision nouvelle du processus enseignement-apprentissage.¹⁸⁴ Ainsi émerge la distinction entre deux activités, l’une faisant intervenir l’élève : apprendre, et l’autre concernant le maître : enseigner. Mais de ces deux activités, l’une est au service de l’autre, car comme le rappelle Leca & Billard « *enseigner est une activité qui vise à susciter une autre activité. Ceux qui réduisent l’enseignement à une transmission de savoirs le méconnaissent totalement* »¹⁸⁵. S’inspirer des formes de pratique de la boxe et du judo en milieu scolaire, nous paraît nécessaire afin, d’avoir des éléments pour canaliser et structurer l’agressivité et la violence inhérentes à la nature humaine, voire les sublimer pour permettre une forme de pratique de lutte scolaire cohérente et « humanisante ». Dans les paragraphes suivants nous allons analyser les concepts didactiques qui permettent l’élaboration et la transmission de contenus d’enseignement.

3.2. Contribution des didactiques à l’élaboration des contenus d’enseignement

Les recherches en didactiques de l’EPS sont initiées au début des années 80, suite à la création de l’unité EPS à l’institut National de Recherche Pédagogie (1983). Depuis, on peut relever d’importantes innovations dans ce champ. Ainsi, l’acte d’enseignement est souvent pensé dans le cadre d’un « modèle didactique composite » (Astolfi et Develay, 1989) articulant trois logiques distinctes et interdépendantes :

- Celle du sujet apprenant qui construit son savoir activement ;

¹⁸⁴ Astolfi, J-P. (1996). Les mutations du paysage pédagogique. *Sciences Humaines hors série*.

¹⁸⁵ Leca, R. & Billard, M. (2005). *L’enseignement des APSA*, Ellipses Éditions Marketing S.A., p.8.

- Celle du sujet enseignant concevant et mettant en œuvre son enseignement afin de permettre et faciliter cette construction et de l'amener à prendre certaines décisions ;
- Celle, enfin, de la matière à enseigner, nécessitant une structuration qui donne accès à l'élève à un savoir sacré.

Ce paragraphe a pour objet l'élaboration d'un cadre conceptuel opérationnel, nous permettant d'une part d'optimiser l'articulation entre ces logiques pour une meilleure compréhension des phénomènes d'enseignement-apprentissage. Et d'autre part, il s'agit de concevoir un cadre méthodologique caractérisant une démarche de construction de contenus et de situations d'enseignement en EPS. Autrement dit, il s'agit de déterminer quelles seraient les formes de pratique scolaire de la lutte à proposer aux élèves compte tenu d'une part des contraintes de l'EPS (finalités, faisabilités, sécurité) et d'autre part, de la signification sociale et culturelle de la lutte sénégalaise.

Nous allons, par conséquent, prendre appui sur les concepts mobilisés dans le champ de la didactique et nous nous attacherons à préciser l'intérêt de ces derniers pour notre recherche. Cinq concepts seront détaillés plus particulièrement : la transposition didactique, les pratiques sociales de référence, le contrat didactique, la dévolution didactique et la notion de compétence. Ils illustrent des points de vue complémentaires :

- partir des pratiques sociales de références et examiner les transformations qu'elles subissent avant de devenir un contenu d'enseignement que l'élève devra assimiler ;
- partir du sujet, pour retrouver le sens de l'activité et le rapport au monde que cela implique pour l'élève. En effet, les apprentissages ne doivent pas être leur propre fin, mais sont susceptibles d'outiller le futur adulte, pour l'accompagner dans la conduite responsable et autonome de sa vie, d'où l'intérêt du concept de compétence. Autrement dit, ce qui importe en EPS, ce n'est pas tant de réussir, mais de réussir et de comprendre (Piaget, 1974).

Ce faisant, les travaux de Chevallard (1982, 1991), de Martinand (1986, 1993), de Raisky et Caillot (1996), de Marrot (2001), Bouthier (1993, 1994, 2000, 2004), Amade-Escot (1994, 1995, 2001), David (1993, 1995, 1996, 2002), Terrisse (1996, 1998, 2000), etc., nous ont permis de mieux cerner les fondements théoriques de la recherche didactique en EPS, son intérêt et ses limites relativement à la référence à des pratiques sociales et des savoir-faire. Ces travaux montrent que la didactique de l'EPS n'a de sens

que dans le contexte scolaire et éducatif. En tant que telle, elle doit permettre l’élaboration d’outils efficaces pour optimiser le travail de l’enseignant, et améliorer l’apprentissage des élèves, tout en répondant à des objectifs, des finalités et des exigences institutionnelles qui légitiment la discipline.

3.2.1. Transposition didactique et pratiques sociales de références en EPS

Notre analyse de la transposition didactique, nous amène à examiner la façon dont s’élaborent les savoirs en EPS. En effet, comme nous le rappelle Bouthier (2008) les pratiques physiques sportives et artistiques (PPSA) sont « *des productions de groupes humains, repérables et institutionnalisées. Elles prennent forme et donnent lieu à des usages divers culturellement constitués et géographiquement situés. Elles sont composées, selon Martinand (1986), de valeurs, d’émotions, d’attitudes, de savoirs, de procédures, de rôles, etc. Elles reposent sur des interactions sociales, des expériences partagées, des échanges et des métissages* »¹⁸⁶. Selon les époques, les lieux et les groupes humains, les PPSA remplissent des fonctions sociales particulières : entretenir les rapports sociaux, transmettre des valeurs culturelles, se mesurer aux autres ou à soi-même en établissant une performance, améliorer la santé, assurer un développement économique et financier, construire par l’éducation des rapports humains citoyens, etc. « *Ces significations sociales sont souvent présentes pour un certain nombre d’entre elles, avec des poids divers, au sein d’une même pratique d’un groupe humain. Elles constituent des unités contradictoires. Elles ne sont pas toutes recevables dans une perspective éducative* »¹⁸⁷. Ainsi, la définition de la forme de pratique qui fait référence s’impose étant donnée la multiplicité des usages sociaux de l’activité (éducation, compétition, activité physique de détente ou d’entretien, self défense). Dans les sports de combat et notamment en judo le savoir de référence semble être la « référence experte » qui s’appuie sur les deux méthodes d’enseignement élaborées en 1967 et 1990 par la fédération française de Judo (Joshua, 1996) issue des acteurs de la « pratique sociale de référence » Martinand (1989). Il s’agit d’un savoir pratique, c’est-à-dire essentiellement un savoir qui s’exécute, qui ne se dit, ni ne s’écrit (Van der Maren, 1996)¹⁸⁸. Ainsi « *les pratiques artistiques ou sportives exigent des techniques et des*

¹⁸⁶ Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS, *Revue eJRIEPS*, 15, IUFM Besançon, 44-59, p.47

¹⁸⁷ Bouthier, D. (2008). Op. Cit., p.48

¹⁸⁸ Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l’Éducation*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.

savoirs particuliers qui ont été formalisés, enseignés et appris »¹⁸⁹. Il est donc important pour nous de voir quelle(s) forme(s) de lutte(s) peut-on prendre pour référence en EPS ? Et suivant la lutte, s’agit-il de la reproduire, de la dépasser, de la transformer, de la repousser ? Notre transposition didactique de la lutte sénégalaise se situe à la croisée de deux champs de référence majeurs. Celui de la pratique sociale ou lutte traditionnelle simple sans frappe, qui véhicule les valeurs ancestrales de la société sénégalaise (éducation, socialisation, initiation, culturelle,...) et celui de la lutte « professionnelle » avec frappe qui, tout en reflétant le modèle sportif professionnalisé, essaie de conserver les pratiques socioculturelles et éducatives.

Le concept de transposition didactique, né du travail de Verret (1975), est aujourd’hui un concept central et commun des didactiques disciplinaires. Dans sa thèse, Verret se propose d’analyser les déterminants du « temps étudiant » pour des étudiants de première année de DUEL (Diplôme Universitaire d’Etudes Littéraires). Il postule que toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet d’enseignement (Verret, 1975).

Pour lui, ce processus de transformation repose sur cinq principes, repris par Raisky (1996)¹⁹⁰ dont les deux premiers sont d’ordre épistémologique, le troisième d’ordre psycho-cognitiviste, les quatrième et cinquième d’ordre social. Il s’agit de la désyncrétisation du savoir (délimitation de champs de savoirs), de la personnalisation du savoir, de la programmabilité de l’acquisition du savoir (un ordre doit être instauré). Tout apprentissage se déroule dans le temps, planification), de la publicité du savoir (généralisation du savoir) et enfin du contrôle social des apprentissages (évaluation des savoirs, des compétences). A partir de là, il définit la transposition didactique comme « *l’ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l’enseigner dans le cadre scolaire* ».

Le concept de transposition didactique renvoie donc à un modèle, produit par la sociologie de l’éducation pour analyser un ensemble de savoirs et objets d’enseignement dans une formation universitaire en Sciences Humaines pour faire face à l’échec scolaire.

¹⁸⁹ Gauthier, C. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Bruxelles : De Boeck Université, 2^{ème} édition. p. 14

¹⁹⁰ Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fondateurs*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, S.A, 37- 39

Ceci amène Chevallard (1991)¹⁹¹ à définir la transposition didactique comme étant « *le passage du savoir savant au savoir enseigné* ». Pour lui, la référence d'un contenu d'enseignement, et ce qui le légitime, est le savoir savant élaboré par la communauté des chercheurs, communauté prise dans sa dimension sociale et historique. Il différencie deux moments dans la transposition didactique. Le premier est constitué par le passage du « savoir savant » au « savoir à enseigner » et concerne la noosphère. La deuxième phase correspond au passage du « savoir à enseigner » au « savoir réellement enseigné » et concerne l'enseignant dans la classe. Ce modèle se réalise en deux moments et par deux registres d'acteurs. En effet, ce sont d'abord les experts disciplinaires qui constituent la « noosphère » et qui choisissent les « savoirs savants » les plus pertinents pour l'école. Ensuite, ce sont les enseignants qui déterminent parmi les « savoirs savants » retenus, ceux qui sont les plus pertinents pour leurs élèves.

Pourtant, ce modèle de la transposition didactique qui s'appuie sur l'idée d'une désignation d'un « savoir savant » comme devant faire l'objet d'un apprentissage par l'élève, est considéré comme incomplet pour fonder la didactique de l'EPS. En effet, l'EPS n'a pas pour vocation la transmission du « savoir savant ». Elle s'appuie sur un ensemble de pratiques. Cet ensemble fonde selon Marrot (2001) la « *représentativité culturelle* »¹⁹² de la discipline. C'est dans cette perspective que la transposition didactique peut être envisagée comme le passage d'une pratique sociale de référence, intégratrice de savoir et porteuse de culture, au contenu d'enseignement. Le concept de « *pratiques sociales de références* » a été développé par Martinand, dans sa thèse en 1986. Pour lui, ces dernières peuvent aussi légitimer des contenus d'enseignement.

Il précise en 1993, que l'EPS, comme les autres disciplines, renvoie à des références externes, c'est-à-dire à des « *compétences historiquement et socialement situées qui doivent être acquises pour être pratiquées hors de l'école* ». L'idée de pratique de référence est donc née du besoin d'expliquer la signification de choix dans la conception, l'essai et les variations de projets d'enseignement. Elle vise d'abord à

¹⁹¹ Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la pensée sauvage, 2^e édition, p.18.

¹⁹² Marrot, G. (2001). *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*. Paris : Éditions Vigot

éclairer l'action et pas directement à comprendre les mécanismes éventuels de constitution des savoirs enseignés¹⁹³. Il s'agit :

- de prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux ;
- de penser et analyser les écarts entre activités scolaires et pratiques sociotechniques prises pour référence ;
- de faire apparaître les choix de pratiques de référence, leur sens politique et social ;
- de comprendre les conditions de cohérence pour les activités scolaires, entre tâches, instruments, savoirs et rôles ;
- de repenser la formation des enseignants, comme acquisition d'une double compétence, dans une ou plusieurs pratiques de référence ;
- d'aborder le problème de certaines difficultés d'apprentissage et d'échecs scolaires en posant la question des rapports entre activités scolaires / pratiques de référence / pratiques familiaires aux élèves.

Dans ces pratiques on s'éloigne du savoir savant, car les connaissances à enseigner sont avant tout des savoirs expérientiels, des connaissances en action, des savoir-faire qui sont souvent difficiles à formaliser. Elles dépendent de l'état d'une société donnée, des choix ou volontés économiques voire politiques, qui de fait vont influencer les choix didactiques

Ce modèle plus conforme à l'EPS, paraît plus adapté à notre étude. Il nous semble donc nécessaire de ne pas se limiter à la seule analyse des transpositions du savoir savant et d'utiliser d'autres références dans le cadre de notre travail. En effet, la lutte sénégalaise, souvent transmise de façon orale, se caractérise par une absence de productions « savantes » (travaux scientifiques et universitaires rares). Cependant, si avant, la lutte consistait à socialiser la jeune génération, elle apparaît aujourd'hui comme un élément essentiel répondant à plusieurs besoins suscités par la société sénégalaise contemporaine. La lutte touche désormais enfants, adolescents, femmes, hommes, sans oublier les handicapés. Elle intervient dans tout un ensemble de pratiques sociales : santé, loisirs, éducation, économie, culture, ...

¹⁹³ Martinand, J.-L. (1993). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques, scolaires, In G. Delacôte & A. Tiberghien (Coord.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international*, Paris : Éditions CNRS, 227-249.

En quoi ces pratiques peuvent-elles nous servir de référence pour l'élaboration de contenus d'enseignement ? Sous quelles formes peuvent-elles être transposées afin d'éviter un apprentissage technique d'outils décontextualisés ? La notion de pratique sociale de référence impose donc un réexamen des contenus des disciplines d'enseignement. Les différences entre pratiques, entre fonctions sociales à l'intérieur d'une même pratique, doivent être explicitées avant de faire des choix de références privilégiés.

3.2.2. Choix des pratiques sociales de référence

Dans le domaine de la lutte, ces pratiques sociales de référence sont extrêmement diversifiées. On peut cependant en retenir les formes suivantes : les pratiques d'entretiens, les pratiques de loisir, les pratiques sportives, les pratiques artistiques et d'expression.

3.2.2.1. Les pratiques visant l'amélioration de la santé

Il s'agit des pratiques d'entretien, de loisir et les pratiques adaptées. Elles s'adressent généralement à tous sans discrimination de sexe, de milieu, d'âge et l'objectif n'est ni la compétition ni la performance mais plutôt l'amélioration de la santé physique, mentale et sociale. Elles se font durant le temps social bien déterminé qu'est le « temps libre ». Elles correspondent à un choix personnel. Ces pratiques renferment des valeurs positives sous-jacentes que sont l'état de forme, le dynamisme, la jeunesse conservée, l'esthétisme, le bien être. Et selon le Docteur Mongeau (1992), « *l'activité physique a un rôle éminemment important dans la santé ; c'est en fait l'un des cinq piliers sur lesquels repose la santé. Les quatre autres sont l'alimentation, la résistance au stress, l'environnement et le bonheur* »¹⁹⁴. Ici il s'agit pour les responsables de la lutte de mettre en exergue non seulement les effets de la lutte sur la qualité de vie mais aussi sur la prévention des maladies cardiovasculaires, les maux de dos, la faiblesse musculaire et articulaire dans un pays où les coûts des soins de santé ne sont pas subventionnés par l'Etat. En insistant sur la plasticité musculaire qu'elles véhiculent comme critères quasi-exclusifs d'esthétique et de santé, ces pratiques entraînent aussi une modification des habitudes alimentaires (consommation) ainsi que celle des

¹⁹⁴ Mongeau, S. (1992). *L'Activité Physique : un potentiel, une ressource, ...*, Association Inter Universitaire des Etudiants et Etudiantes en Activité Physique du Quebec, (AIUEEAPQ), des Éditions Desport, p.108.

produits de beauté ayant un effet sur toutes les parties du corps qui se montrent. En effet, la place du corps est ici sociale.

Les pratiques de loisir occupent aujourd’hui une place importante dans la société contemporaine. Dumazedier (1962)¹⁹⁵ dans son analyse des activités physiques de loisir évoque trois fonctions essentielles. Une fonction de délassement, qui renvoie à la restauration des énergies que l’on peut constater dans les pratiques de détente comme la chasse, la pêche sportive, le ping-pong, la nage. Ces dernières permettent de nier la fatigue et de préserver l’intégrité et l’équilibre entre le physique et le mental. Une fonction de divertissement : « délivre surtout de l’ennui » entraînant la recherche d’une vie de complément, de compensation ou de fuite dans la diversion, l’évasion vers un monde différent voire contraire au monde de tous les jours. Une fonction de développement de la personnalité : il précise qu’elle délivre des automatismes de la pensée et de l’action quotidienne. Elle permet une participation plus large, plus libre et une culture plus désintéressée du corps, de la sensibilité de la raison et favorise un plein épanouissement de l’individu dans le milieu où il évolue .Dans ces pratiques les dimensions hédoniste, bien-être et émotionnelle sont prioritaires.

Dans la lutte sénégalaise les pratiques de loisir et d’entretien participent au processus de socialisation de l’individu en tant qu’elles constituent des cadres de convivialités, de rencontres sociales. Elles sont liées aux rituels religieux et aux cérémonies. Les rites dans ces pratiques sont ancrés dans un rapport au sacré nécessaire à leur réalisation et dégagent une fonction transcendante pour le groupe. Ils marquent l’expression communautaire, fondent le social, et organisent la vie individuelle (cérémonies d’initiation) comme la vie collective (politique, associative, religieuse). S’agissant des pratiques adaptées, elles s’adressent aux personnes atteintes de déficiences ou de handicaps. Elles véhiculent en plus des « techniques corporelles » qui leur sont singulières, des objectifs, des symboliques, des significations qui leur sont propres ainsi que des lexiques qui leur sont spécifiques. Ces pratiques se sont développées durant ces 20 dernières années. Elles sont présentes dans les écoles, le mouvement sportif (jeux para olympiques), les associations sportives (fédération handisport). Au Sénégal, on note une place importante de la lutte dans les activités de la fédération handisport. L’organisation de ces pratiques s’effectue selon des règles précises, succinctes, mais qui se démarquent de ce que le sport moderne dénomme la

¹⁹⁵ Dumazedier, G. (1962). Op. Cit., pp.28-30

règle en tant qu'acte rationalisé ayant une relation entre la signification et la fin. Le caractère collectif de ces pratiques en constitue un trait de structure important.

3.2.2.2. Les pratiques sportives

Il s'agit d'un ensemble de pratiques orienté vers la recherche du champion, de la promotion socioéconomique, de la performance dans certains cas, du spectacle. Elles entendent souvent produire une réalité présente effective qui est exhibée ; celle d'une confrontation inter individuelle ou inter groupale universellement et rigoureusement codifiée, institutionnalisée et contrôlée. Les pratiques sportives sont devenues de nos jours le spectacle privilégié et un facteur économique d'une importance considérable. On peut distinguer comme pratiques sportives, le sport amateur et le sport professionnel, le sport d'élite et de masse, le sport spectacle, théâtralisé et héroïsé et sport « privé ». Qu'il soit pratiquant ou non pratiquant, tout sénégalais ne peut échapper aujourd'hui à la tentation d'être le spectateur, sinon ébloui, des exploits des champions de lutte retransmis en direct par les télévisions sénégalaises. Au Sénégal, la sportivisation de la lutte entraîne des modifications techniques, à la logique de la célébration se substitue celle de la compétition. Cela se traduit par un phénomène important d'exode rural vers les grandes villes. Les séances d'entraînement deviennent plus nombreuses et de plus en plus longues. Un changement de calendrier des manifestations non plus dicté par le rythme des saisons climatiques mais par celui des saisons sportives. L'arène ou le stade devient le cadre par excellence de la pratique. Les commanditaires des compétitions appartiennent à de nouvelles catégories sociales, différentes de celles des organisateurs de la lutte entre villages. Ces transformations d'une fête populaire en un spectacle sportif moderne développent chez les lutteurs et les promoteurs, une stratégie de recherche de profits économiques qui modifient fortement l'impact symbolique de la victoire. Ainsi, se faisant généralement en groupe, en vue de la réalisation commune des tâches, cette pratique apparaît comme un bon moyen d'insertion des membres d'une communauté. La lutte sénégalaise, à l'image de la salle de boxe dans le ghetto noir américain¹⁹⁶, constitue une bulle protectrice contre la violence et l'insécurité qui règnent dans les quartiers surtout de la banlieue dakaroise. Elle est un moyen de « débanaliser » la vie quotidienne, un moyen d'affiliation à un groupe et de s'attirer une reconnaissance et une admiration de la société locale.

¹⁹⁶ Thomas, R. (1993). *Sociologie du sport*. PUF, p.75

3.2.2.3. Les pratiques artistiques et d'expression

Elles ont connu ces dernières décennies un formidable essor. Dépassant aussi les conceptions dualistes entre art et technique, pratiques artistiques et sportives, pratiques originellement sexuées, et grâce aussi à l'élaboration d'une étude épistémologique, ces pratiques ont pu légitimer des savoirs scolaires. Elles mettent en avant les valeurs socioculturelles, éducatives, de création, d'expériences vécues, de communication, de signification. Le corps s'affirme comme moyen d'expression privilégié grâce aux ressources expressives et communicatives dont il dispose. C'est dans ce sens que Lafont et Bouthier (2004) précisent que « *les techniques corporelles constituent des créations humaines complexes, le corps cumulant ici comme l'ont remarqué bien des auteurs, les fonctions de sujet et d'objet de l'action en même temps qu'il en constitue le moyen et but* »¹⁹⁷.

Ces pratiques font apparaître des rites, des séquences symboliques et rituelles qui lorsqu'elles sont réussies vous transforment et vous transportent, vous mettent en mouvement ce qui correspond à de fortes émotions. Elles mettent en scène, en général des singularités physiques et psychologiques, le quotidien, nos gestes ordinaires et constituent des moyens d'intégration sociale et surtout symbolique et émotionnelle. Selon Bouthier (2001), il est important lorsque l'on prend les techniques comme objet d'enseignement : « *de les restituer dans le système des valeurs, les conditions d'émergence, les fonctions visées, les raisons d'être qui ont donné lieu à leur cristallisation et leur diffusion ; d'en saisir la dynamique, en terme de lignée technique et d'axes d'évolution potentielle ; de repérer les conditions variées d'instrumentalisation (faire sien un outil extérieur qui devient instrument de son action personnelle) des outils matériels, corporels et conceptuels qu'elles recouvrent et qu'elles requièrent* »¹⁹⁸. Ainsi, dans la plupart des ethnies sénégalaises, la lutte participe à l'éducation à travers l'initiation des jeunes. Cette dernière fait partie de la formation du jeune et le prépare à l'accession au monde des adultes. C'est une forme d'exhibition corporelle, chargée d'une fonction commémorative et vécue comme une participation à la joie ou à l'espoir de tout un peuple. Il faut lutter d'abord pour se mesurer à sa classe d'âge. Les lutteurs

¹⁹⁷ Bouthier, D. & Lafont, L. (2004). Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS in G. Carlier (Dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Éducation Physique*, Éducation AFRAPS-Montpellier, pp. 85-98.

¹⁹⁸ Bouthier, D. (2000). Contribution des recherches didactiques en sports de combat, In : A. Terrisse (Dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux*, Paris : Éditions Revue EPS, 157-174

s'identifient à travers les tenues vestimentaires. De fait, la jeune pousse n'arbore pas la même tenue que le lutteur espoir et voire le lutteur confirmé. Ils ont des tenues différentes qui déterminent le niveau de pratique, et la place de chacun dans la société. Ici il s'agit de lutter pour l'honneur, l'amitié et le prestige communautaire. Le lutteur ne cherche pas spontanément, dans l'activité à se distinguer socialement des autres membres de son groupe. Des lois coutumières s'opposent ici à l'individualisme sportif. Il ne peut pas définir seul sa propre stratégie et doit tenir compte de principes ethniques étrangers à la société sportive nationale ou internationale. C'est ainsi que des parents par alliance ne peuvent lutter l'un contre l'autre. Le gain en tant qu'aspects matériel et financier n'est pas important. Dans cet espace culturel territorialement circonscrit, la lutte sénégalaise à travers ses valeurs socioéducatives, est une pratique sociale, liée au rythme de la vie locale, qui s'impose à tous les membres de la communauté.

3.2.2.4. Conclusion :

Ces différentes formes de pratiques sociales de référence sont, nous venons de le voir, multiformes. Chaque groupe social génère une culture qui est une réponse à un environnement. « *Cette culture se fonde sur des valeurs, des choix* »¹⁹⁹. Une valeur peut être considérée comme un but extrêmement large, une manière d'être, de penser ou d'agir, spécifique à un groupe, une société. Ainsi, la lutte, pratique socialisée, rituelle, culturelle, moyen pour les loisirs, l'hygiène et la santé corporelle, peut favoriser le développement et l'épanouissement du jeune sénégalais. De par ses multiples valeurs éducative, sociale, culturelle et de par sa spécificité et sa symbolique, elle mériterait qu'on lui accorde une place significative dans le système éducatif sénégalais ; ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui. Les multiples pratiques magico-religieuses donnent à la lutte sénégalaise une dimension symbolique spécifique et pleine de signification. La façon de s'habiller et de danser des lutteurs relève de leur origine. Cet aspect de la théâtralisation de la lutte constitue, avec les chants dont les femmes ont la charge, la dimension artistique de la pratique qui intéresse les spectateurs au même titre que le face à face des lutteurs. Aujourd'hui au Sénégal, la lutte semble se situer à la croisée de deux références : les significations magico-religieuses et culturelles liées à la vie du clan, de l'ethnie et les normes sportives, relatives à la représentativité nationale.

¹⁹⁹ Missoum, G. & Thomas, R (1998). *Psychologie à l'usage des STAPS*. Paris : Éditions Vigot, p.114

Cependant, leurs caractéristiques spatio-temporelles, matérielles, humaines et institutionnelles sont différentes et ne permettent pas leur introduction directe à l'école.

Ainsi, pour faire face à cette complexité de la référence, en l'absence de contenus déjà formalisés, nous pensons qu'une attention particulière doit être accordée à l'organisation du milieu, à l'adaptation motrice et cognitive des élèves dans l'activité. Nous allons par conséquent nous intéresser aux concepts de contrat didactique et de compétence afin de nous éclairer sur certains phénomènes constitutifs des processus enseignement apprentissage, et sur les ressources notamment les représentations sociales et fonctionnelles des élèves dans la lutte.

3.2.3. Du contrat didactique à la dévolution

Le concept de contrat didactique est d'abord apparu dans la réflexion des didacticiens des mathématiques. Il a été introduit par Brousseau (1986) via l'étude des faits qui témoignent du dysfonctionnement des systèmes d'attentions spécifiques entre l'enseignant et l'enseigné : le cas d'élèves en échec... et le cas de réponses, que la culture courante considère absurde à des problèmes sans solution. Il s'agit « *d'une relation qui détermine, explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable, d'une manière ou d'une autre, devant l'autre. Ce système d'obligations réciproques ressemble à un contrat. Ce qui nous intéresse est le contrat didactique, c'est-à-dire la part de ce contrat qui est spécifique au contenu* »²⁰⁰. Nous pourrons relever de cette première approche que pour qu'il y ait contrat didactique, il faut :

- un partage des responsabilités entre l'enseignant et l'élève. Ce dernier doit être acteur dans le processus d'apprentissage ;
- une prise en compte de l'implicite, « la relation didactique fonctionne autant, sinon plus, sur des « non dits » que des règles formulées explicitement »²⁰¹ ;
- une prise en considération que chacun des partenaires entretient avec le savoir en jeu dans la relation didactique. Joannert (1994) précise que la fonction essentielle du contrat didactique est de créer un espace de dialogue entre les différents

²⁰⁰ Brousseau, G. (1986). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, Vol 7/2, 33-115, p.51

²⁰¹ Joannert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution. In Raisky & Caillot (Dir.), Au-delà des didactiques, la didactique, p.132

partenaires : enseignants, élèves et savoir, en favorisant un équilibre entre l'implicite et l'explicite. Il ne s'agit pas de transformer tout l'implicite en explicite. En ce sens, le contrat didactique ne peut se vivre qu'au sein d'une relation didactique, à l'intérieur même de la classe. Ainsi, diverses études ont situé le rôle du contrat didactique comme moteur de l'avancée des savoirs dans la classe, tout en mettant l'accent sur le fait que ce sont les ruptures successives de ce contrat qui rendent possible l'évolution du système en EPS notamment (Amade Escot, 1991, 1998 ; Marsenach, 1995 ; Terrisse, 2000, 2003 ; etc.). Si le concept de contrat didactique permet de comprendre le dynamisme de la relation didactique, inversement, c'est le fonctionnement même de la classe qui permet le décodage du contrat didactique. Or, la classe, cette « personne plurielle », ne se gêne pas pour manifester clairement tant ses spécificités que les caractéristiques et sa « coutume », voire son caractère ou encore son « humeur ».

Bien plus qu'une relation triangulaire enseignant, élève, savoir, le contrat didactique évolue, change, s'adapte sans cesse à l'environnement, à la personnalité souvent instable et imprévisible de la classe. C'est dans cette perspective que la notion de « milieu didactique » sera étroitement associée au concept de contrat didactique, conduisant ainsi, Brousseau en 1988, à définir le contrat didactique comme le résultat de négociation des rapports établis explicitement ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif aux fins de faire apprivoier aux élèves un savoir constitué. Il observe comment les interactions avec le milieu conduisent à la production de savoir. « *Le milieu, décrit comme antagoniste de l'activité de l'élève dans la théorie des situations didactiques, renvoie au système des objets (matériels et/ou symboliques) qui déterminent les pratiques de l'étude des savoirs. Le milieu didactique oriente donc l'activité de l'élève. De ce fait, l'objet principal de l'action du professeur relève de la conception (ou de l'agencement) de ce milieu, et des ajustements et des régulations dont il fait l'objet du fait des interactions élève(s)/milieu* »²⁰². Toute situation peut alors être considérée comme l'ensemble complexe de ces relations. Pour l'auteur, le contrat didactique vient prendre en charge la dynamique qui préside aux transactions et à l'évolution des rapports aux objets de savoirs, eux-mêmes intégrés dans le milieu didactique.

²⁰² Amade Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulation du professeur. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. Etat des recherches*, Paris : Éditions Revue EPS, 255-278, p.257

Le contrat didactique organise certes la limitation et le partage des responsabilités du professeur et de l'élève, mais cela ne peut se faire qu'autour d'une série de règlements qui régissent le fonctionnement même de la classe et des différents ordres de rapport et d'interaction définis dans toute relation didactique. Ces règles, souvent implicites, surgissent et peuvent entrer en conflit avec les règles explicites du contrat, provoquant ainsi des conflits pouvant, à leur tour, entraîner des ruptures du contrat. Selon Amade Escot (1995), l'observation d'une leçon d'EPS montre des ruptures inévitables qui scandent les rapports aux savoirs de chacun des protagonistes. Pour elle, « *le contrat didactique est donc un contrat social, qui surdétermine les situations didactiques, mais qui s'évanouit dès lors que l'élève entre dans un rapport non didactique avec le savoir ou le savoir-faire, enjeu de l'enseignement* »²⁰³. Ces ruptures, considérées comme des moments positifs pour l'apprentissage, constituent un élément déterminant de la didactique de l'EPS et du processus d'enseignement / apprentissage. Ces dernières, parfois initiées par l'enseignant, parfois provoquées par les élèves ont pour effet de changer l'enjeu ou l'objet de l'apprentissage entraînant ainsi des dévolutions respectives entre enseignant et élève. Il s'agira, pour le maître, de créer les conditions sociales, affectives et didactiques de la rupture du contrat didactique afin d'inciter l'élève à ne s'en remettre qu'à lui-même pour construire, avec ou contre les autres, ses propres significations. Car in fine il lui faudra bien, un jour, poursuivre tout seul (Sarrazy, 1996)²⁰⁴.

La notion de contrat apparaît ainsi étroitement liée à celle de dévolution. Et Terrisse (2000) souligne que le contrat est d'abord le nom que Rousseau donne au processus de dévolution, soit l'engagement du sujet dans l'appropriation du savoir, « *a priori* » inconnu pour lui. « *La dévolution désigne le phénomène inhérent au contrat didactique qui consiste à faire assumer par les élèves la pleine responsabilité de leurs apprentissages* »²⁰⁵. Le rôle du maître est plutôt d'amener les élèves à assumer intellectuellement un problème qui, au départ leur est extérieur, afin qu'ils prennent en charge les moyens conceptuels de sa résolution. En ce sens, la dévolution vise à faire en sorte que l'élève connaisse, comprenne et fasse sienne la question qui lui est posée,

²⁰³ Amade Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en EPS: aspects méthodologiques. *Impulsions*, 2, 75-98, p.79

²⁰⁴ Sarrazy, B. (1996). La sensibilité au contrat didactique, rôle des arrières-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, non publié ? Université bordeaux II

²⁰⁵ Marrot,G. (2001). Op. Cit., p.160

accepte de s'engager de lui-même dans la procédure de résolution. Elle « *recouvre le partage et la délimitation mouvante de la responsabilité de chacun des partenaires de la relation didactique dans leurs rapports respectifs aux savoirs et à leur transmission-appropriation* »²⁰⁶.

3.2.3.1. Intérêt pour nous :

Le concept de contrat didactique nous permet de mieux rendre compte d'une part des attentes de l'enseignant par rapport au savoir enseigné ; et d'autre part les transformations et évolutions que les élèves font subir aux situations d'apprentissage, dans le but de mieux les personnaliser et les contextualiser. Nous devons ainsi tenir compte du fait que le contrat ne se révèle surtout qu'à l'occasion de ses ruptures. Ces dernières peuvent être pour nous :

- quand l'enseignant passe d'une démarche à une autre (passage d'un modèle constructiviste à un modèle technique dans l'apport des consignes) ;
- l'enseignant amène les élèves à réfléchir sur leurs actions, fait verbaliser les élèves ;
- quand les élèves détournent les consignes qui exigent un effort mental, moteur ou utilisent d'autres ressources pour faire face à l'affrontement ;
- quand les élèves sont en interactions afin de faire face aux problèmes posés par un adversaire, etc.

Par ailleurs, en nous inscrivant dans une démarche technologique d'enseignement, nous sommes conscients que le savoir ne peut être imposé dogmatiquement, nous devons amener les élèves à prendre en charge les moyens conceptuels nécessaires à la résolution des problèmes posés. Cela nous amène à recourir à la dévolution didactique.

Ainsi, nous nous intéressons au concept de compétence afin d'identifier les ressources pouvant faciliter l'adaptation motrice et les éléments qui influencent l'activité du jeune sénégalais confronté à la production d'une performance en lutte sénégalaise. Effet En EPS les enseignants doivent favoriser le développement par l'élève de compétences lui permettant en fin de cycle de faire face à des situations jugées signifiantes au regard des problèmes qui se posent à lui et de la « culture » de l'activité proposée. L'élève investit un ensemble de ressources.

²⁰⁶ Bouthier, D. (2000). Contribution des recherches didactiques en sports de combat. In A. Terrisse (Dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux*. Paris : Éditions Revue EPS, p.160

3.2.4. La notion de compétence

Le concept de compétence tient une large place en formation, en didactique, dans la gestion des carrières, en psychologie ergonomique, en éducation,... De nombreux travaux lui ont été consacrés, témoignant à la fois de son intérêt et de sa complexité. Cela se traduit aussi par la difficulté des auteurs à la définir.

3.2.4.1. Caractérisation de la notion de compétence

Déjà au début du XX^o siècle, les linguistes considéraient que la compétence « *est l'ensemble des avoirs linguistiques d'un locuteur* »²⁰⁷. Pour Chomsky (1957, 1971), c'est un système fixe de principes génératifs qui permet à chacun de comprendre et de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue, et à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue. La compétence apparaît ainsi comme potentiel individuel, non encore activé et se distingue de la performance ; elle acquiert aux yeux des linguistes un caractère inné. Il existerait alors une disposition langagière innée et universelle, dotant chaque sujet d'une capacité intrinsèque à produire et à comprendre toute langue naturelle. La compétence est alors, « *la capacité pour un individu d'émettre et de comprendre des phrases nouvelles, de produire une infinité de phrases justes. Les phrases réellement émises et comprises définissent la performance* »²⁰⁸. Cependant ces conduites langagières peuvent être entachées d'erreurs, parce que leur mise en œuvre dépend aussi des capacités de mémoire ou d'attention, et peut être affectée par des facteurs d'ordre socio-contextuel (Bulea & Bronckart, 2005). Dans cette perspective le terme de compétence apparaît comme un processus de réalisation partielle des potentialités intrinsèques d'un sujet et la performance observée serait un indicateur plus ou moins fiable de la compétence. Par contre, le couple compétence/performance fera l'objet d'une attention particulière au niveau des psychologues du développement cognitif. Acceptant le décalage entre les deux termes, ils postulent que ces décalages constituent la règle même du développement et du fonctionnement cognitif²⁰⁹. Ainsi pour Hymes (1973/1991), s'il existe peut-être une compétence linguistique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe la maîtrise pratique d'une langue ; cette dernière implique la

²⁰⁷ Le Ny, J-F. (1991). Compétences, In Grand dictionnaire de la psychologie. Paris : Larousse, p. 152.

²⁰⁸ Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot

²⁰⁹ Houde, O., Kayer, D., Koeing, O., Proust, J. & Rastien, F. (1998). *Vocabulaire des Sciences Cognitives*. Paris : PUF, p.94

capacité d'adapter les productions langagières aux enjeux du contexte communicatif et de telles capacités font nécessairement l'objet d'un apprentissage social. La compétence n'est plus innée ; elle est une capacité adaptative et contextualisée dont le développement requiert un apprentissage formel ou informel²¹⁰ (Bulea & Bronckart, 2005).

De son côté, Rey (1996)²¹¹, précise trois manières de penser les compétences : dans une perspective objectiviste inspirée par une volonté de scientificité ou plus simplement par le besoin d'explication des objectifs pédagogiques, la compétence peut être définie par les comportements auxquels elle donne lieu. C'est la « compétence-comportement ». Mais si l'on veut redonner aux comportements leur sens de conduites humaines, il faut comprendre la compétence en la référant à sa finalité technico sociale et on est conduit à la définir par sa fonction. C'est la « compétence-fonction ». Si l'on veut inclure dans la conception de la compétence ce pouvoir qu'a l'homme d'adapter ses actes et ses paroles à une infinité de situations inédites, à l'instar de la compétence linguistique telle que la décrit Chomsky, alors il faut la définir comme un pouvoir d'engendrement et d'adaptation des actions. C'est la compétence comme « pouvoir d'escient ».

Chez les spécialistes des Sciences du travail et de la formation professionnelle, le concept de compétence est venu suppléer celui de qualification et d'habileté. Cette évolution marque le passage d'une vision instrumentaliste, celle de la qualification, à une vision plus relativiste, celle de la compétence. Cette dernière fait référence à l'action du sujet en situation. Le contexte est largement pris en considération dans cette perspective. Cette logique substitutive se fonde sur le fait que l'évolution des situations de travail requiert une constante adaptation à de nouveaux objectifs et à de nouveaux instruments et les connaissances certifiées en raison de leur caractère statique et déclaratif, ne suffisent plus à y préparer les futurs professionnels. Dans cette perspective les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances requises dans le cadre d'une tâche donnée ; et elles relèvent des savoir-faire plutôt que des savoirs et de capacités métacognitives plutôt que de la maîtrise de savoirs stabilisés. Avec Montmollin, M (1986), on peut considérer les compétences comme des « *ensembles*

²¹⁰ Bulea, E. & Bronckart, J-P. (2005). Pour une re-définition de la compétence comme processus dynamique, *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, Université de Genève, 104, 190-229

²¹¹ Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur, p. 46-47

stabilisés de savoirs et de savoir faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche »²¹². Cette définition insiste sur le caractère composite de la notion. On peut mentionner, de manière délibérément schématique, deux autres approches : l'une réduit les compétences à l'application de concepts techniques et scientifiques à des situations particulières ; l'autre les considère comme des phénomènes fugitifs et seulement mobilisables dans l'action, en sorte que toute tentative de description serait vouée à l'échec (Samurçay et Pastré, 1995).

Les spécialistes du travail associent la compétence à la performance. La compétence permet à un individu de gérer son potentiel. Comme le dit Leplat (1991), la compétence est le système de connaissances qui permettra d'engendrer l'activité répondant aux exigences des tâches d'une certaine classe. Pour Leplat, cela ne veut pas dire que les compétences se réduisent aux performances observées : pour une même performance, on peut mobiliser des compétences différentes, par exemple en termes de niveau, ou d'organisation des connaissances techniques ou stratégiques, ou de représentation de l'organisation du travail. Dans cette perspective, De Terssac (1996) définit « *la compétence par tout ce qui permet de rendre compte de l'organisation de l'action* »²¹³. Les compétences sont alors les façons dont les individus gèrent leurs ressources cognitives et sociales dans l'action en situation. La compétence est autant tributaire du potentiel de l'individu que de la situation et de son contexte.

Au cours de ces dernières années, le concept de compétence s'est fortement imposé en sciences de l'éducation (d'abord aux USA, ensuite dans les pays francophones), et progressivement dans le discours institutionnel et professionnel de l'Éducation Physique et Sportive, avec la charte des programmes de 1992, en France, qui préconisait explicitement de traduire les exigences disciplinaires en termes de compétences à maîtriser en fin de cycle d'enseignement.

²¹² Repris par Samuçay,R. & Pastre, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences, *Revue Éducation Permanente*, 123, 13-31, p.15.

²¹³ Tessac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J-M. Barbier (Dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : PUF, 223-247, p.238

Durant les années 60 aux Etats-Unis, les programmes d'études sont formulés de manière telle que les compétences y soient précisées en termes de comportement (Joyce, 1975). Cette approche comportementaliste du concept sera longtemps dominante. Et en 1982, Hilbert souligne les limites de cette approche. Il précise qu'aux USA, la plupart des programmes d'études inscrits dans une approche par compétences comportent au minimum 1000 compétences. Face à cette véritable inflation, d'autres proposent une approche plus cognitive du concept. Newberger (1983) précise qu'être compétent, c'est essentiellement mettre en œuvre un ensemble d'habiletés de connaissances, de capacités qui vont avoir un impact sur la tâche à exécuter. Anderson (1986) quant à lui, suggère qu'une compétence est la connaissance, l'habitude ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière. Mais se pose ici d'une part, la question de l'identification des compétences pertinentes dans le cadre d'une formation donnée, et d'autre part, l'importance d'analyser les situations dans lesquelles ces compétences sont utilisées. Pendant cette période, se développe dans la littérature francophone, une approche pédagogique ou didactique du concept de compétence qui se démarque de la performance mais aussi des conceptions psychologique, linguistique et des sciences du travail.

Ainsi, Reboul (1980), critique la « *pédagogie par objectifs* », qui selon lui débouchait sur une automatisation de l'enseignement en tâches élémentaires, clairement identifiées et évaluables sans conteste, mais fondamentalement dénuées de sens. L'auteur, s'appuie aussi sur le cadre théorique proposé par Chomsky (1973) dans le domaine de la linguistique, qui distinguait les concepts de compétence et de performance. Pour Chomsky, la performance renvoie aux phrases que le sujet produit. Mais la maîtrise d'une langue ne se résume pas à la somme de ces performances. C'est à dire à pouvoir répéter un certain nombre de phrases déjà entendues. La compétence linguistique est ce qui va permettre au sujet de produire un nombre potentiellement infini de phrases, adaptées à n'importe quel type de situation, afin de satisfaire ses besoins de communication.

Selon Reboul, l'enseignement doit permettre l'expression du libre arbitre, de l'innovation, de la découverte, de la créativité et de la démarche personnelle dans des situations complexes et incertaines. Il ne doit pas viser l'application de connaissances dans des exercices artificiels ou la découverte de solutions prédéfinies dans des situations de résolution de problème par une canalisation de l'élève. A partir de là, il

« oppose une pédagogie du savoir qui serait centrée sur la juxtaposition d'apprentissages locaux dans des tâches clairement délimitées, et une pédagogie de la compétence, qui viserait la maîtrise de situations complexes et dynamiques »²¹⁴. Jonnaert, lui, souligne qu'en Sciences de l'Éducation, une compétence fait au minimum référence à « un ensemble de ressources que le sujet peut mobiliser pour traiter une situation avec succès »²¹⁵. De la même façon, Gillet (1991) considère une compétence comme étant « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tache-problème et sa résolution par une action efficace »²¹⁶. Corbonneau et Légende²¹⁷ précisent qu'une compétence est la « capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations ».

3.2.4.2. Compétence en didactique de l'EPS

Dans le domaine de l'EPS, malgré l'émergence d'un intérêt relatif au concept dans les publications les plus récentes (charte des programmes en 1992, Famosé, 2003 ; Klein, 2000, Delignières & Garsault, 2005 ; Leca & Billard, 2005) ; son implantation semble encore fragile dans un secteur où le modèle de l'analyse de la tâche, notamment développé par Famosé dans les années 1980 (Famosé, 1983a, 1983b, 1985), garde encore une influence assez déterminante. Selon Delignières & Garsault (2005), les propositions de Famosé ont profondément orienté la réflexion didactique des années 80. Elles ont aussi cantonné l'Éducation Physique dans une collection de tâches, situations de résolution de problèmes supposées permettre le développement d'une fraction spécifique d'un savoir parcellisé. En fait, exactement ce que Reboul a qualifié de « pédagogie du savoir »²¹⁸. Pour eux, la compétence intègre un ensemble de savoirs divers dans un système cohérent et fonctionnel. Ils définissent ainsi, les compétences en tant que « ensemble structuré et cohérent de ressources que permet d'être efficace dans un domaine social d'activités »²¹⁹.

²¹⁴ Delignieres, D. & Garsault, C. (2005). *Libres propos sur l'Éducation physique*. Paris : Éditions Revue EPS, p. 116

²¹⁵ Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck, p.32

²¹⁶ Gillet, P. (1991). Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs. Paris : ESF, p.69

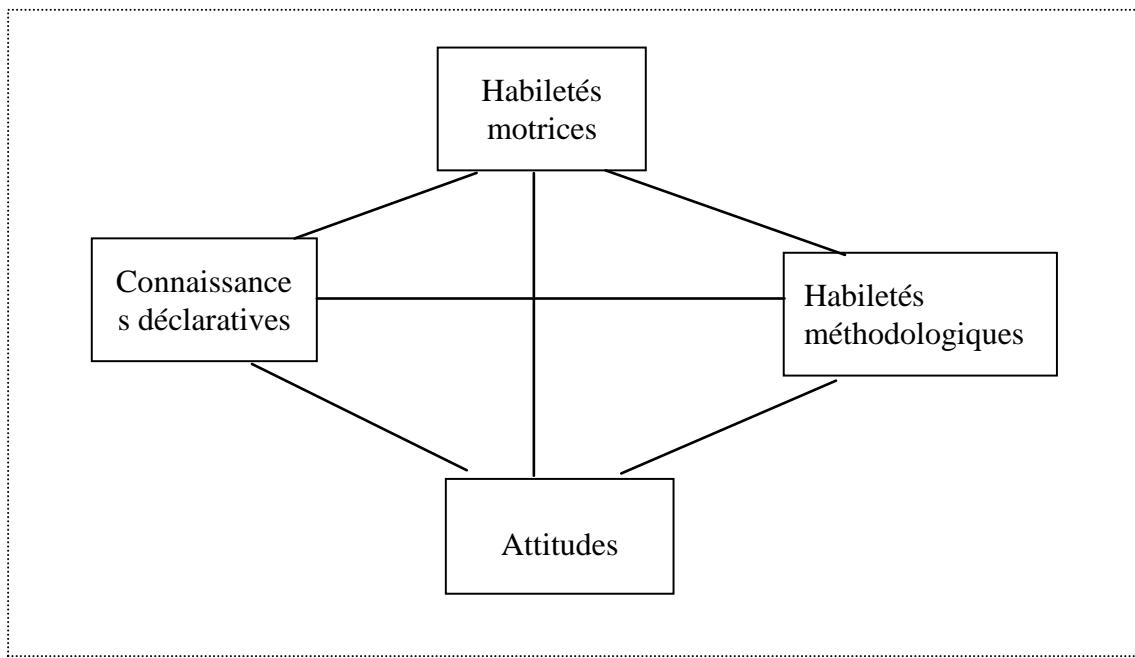
²¹⁷ Corbonneau et Légende (2002) p. 13

²¹⁸ Delignieres, D. & Garsault, C. (2005). Op. Cit., p. 117

²¹⁹ Delignieres, D. & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence. *Revue EPS*, 242, 9-13

L'on peut relever dans les ressources composant les habiletés (sans doute prendre leur proposition + récente) motrices (être capable de passer tel degré de difficulté), les connaissances déclaratives (savoir communiquer, être capable de discuter à propos de sa pratique), les habiletés méthodologiques (l'assurage, la logistique) et les attitudes (le respect d'autrui, du matériel, de l'environnement). Ces quatre catégories de ressources peuvent être représentées sous la forme d'un système d'éléments interconnectés (figure ci-après).

Les auteurs précisent que cet ensemble doit être cohérent au sens où l'une des catégories ne doit pas être surdéveloppée par rapport à d'autres, au risque d'altérer profondément la nature de la compétence. Chose, qui nous semble réducteur dans la mesure où nous pensons que, suivant la nature de la compétence, nous serons amenés à insister davantage sur une catégorie plus qu'une autre.



La compétence comme ensemble structuré et cohérent de ressources (Delignières & Garsault, 1993).

Au regard de ces multiples approches du concept, dans le champ de l'éducation, nous pouvons dire que la compétence ne fait plus exclusivement référence à des ressources cognitives, mais à une série d'autres ressources d'origines variées. Elle est inscrite dans une action finalisée et contextualisée et enfin, elle est utilisée en partie indépendamment de celui de performance. Devant le foisonnement de ces définitions,

nous pouvons relever six caractéristiques des compétences développées par Leca et Billard²²⁰.

- Les compétences supposent un pouvoir d'action et/ou de compréhension sur le réel. En effet, elles évoquent la capacité de produire des performances ou plus largement, d'agir efficacement.
- Les compétences sont des qualités stables possédées par un sujet. C'est à dire, une fois installées, elles ne disparaissent pas facilement. Elles ne dépendent donc pas de la chance, de la forme du sujet ou des circonstances. En cela, les compétences diffèrent des performances, celles-ci étant une actualisation ponctuelle et particulière de la compétence d'un individu.
- Elles sont acquises : les compétences résultent d'un processus d'apprentissage. On n'est pas compétent naturellement pour un type de tâches, mais on l'est devenu ou on le devient. L'activité d'apprentissage de l'élève, dans ses interactions avec l'environnement physique et humain, est donc l'élément moteur de la construction de ses compétences.
- Les compétences sont finalisées, elles portent sur un objet précis. Ainsi, un sujet compétent pour une tache doit être susceptible de l'appliquer à une catégorie de taches réunies par un problème commun. Elles se caractérisent par la mise en œuvre de connaissances en vue de la réalisation d'un but. « *Une compétence est toujours une compétence pour..., elles sont donc opératives et fonctionnelles* »²²¹.
- Les compétences supposent une forme de transversalité des acquisitions. Comparées au concept d'habileté (qui suppose aussi stabilité et acquisition finalisée à une tache précise), elles se singularisent par l'idée d'une expertise élargie. Ainsi que le précisent Delignières & Garsault, « *si l'habileté est spécifique à une tache précise, la compétence renverrait à une expertise plus vaste, relative à un domaine social d'activité. Compétence est synonyme de qualification professionnelle* ».²²²
- Enfin, les compétences résultent d'une interaction dynamique entre plusieurs éléments. Selon Delignières & Garsault, (2005), ces éléments sont des ressources (habiletés motrices, habiletés méthodologiques, connaissances déclaratives et attitudes). Selon les programmes des classes de lycée, ces éléments sont des

²²⁰ Leca, R. & Billard, M. (2005). *L'enseignement des APSA*. Paris : Éditions Ellipses, Marketing SA, p.30-31

²²¹ Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Revue Éducation Permanente*, 123,101-115, p.102.

²²² Delignières, D. & Garsault, C. (1993), in Revue EPS, 242.

connaissances (informations techniques et tactiques, connaissances sur soi) et savoir-faire sociaux.

3.2.4.3. Conclusion

Ce bref survol de la notion de compétence met en évidence plusieurs interprétations. La première, allant des caractéristiques de la personne vers l'adaptation au milieu. Dans ce cas, les compétences font référence à des données biologiques innées, indépendantes de tout contexte concret. Cette acception des linguistes ne nous convient pas car elle n'accorde aucun rôle aux apprentissages. La deuxième interprétation part des exigences du contexte aux capacités requises des personnes. Une telle position, entraîne une redéfinition des compétences en tant que capacités nécessaires pour accéder à la maîtrise de pratiques sociales. Ces dernières présentes en chaque individu dépendent des modes d'interaction en usage dans un groupe et requiert ainsi une médiation sociale. Cette conception nous semble très réductrice dans la mesure où elle dépend fortement des particularités individuelles et elle s'apparente à la pédagogie par objectif. La troisième conception est celle développée dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle. Ici on part de l'analyse et de l'évaluation de l'efficacité et de l'adéquation des performances d'un individu confronté à des tâches collectives ; puis on en déduit des compétences requises. Ces dernières sont appelées à rendre compte des savoirs effectivement mobilisés, requis, voire transformés dans et par les situations de travail. Dans cette perspective, les compétences sont définies depuis l'activité et ses caractéristiques, depuis le contexte de travail et l'analyse des tâches, et non plus depuis l'individu et ses propriétés. Selon Bouthier et Al. (1995)²²³ en didactique professionnelle, les compétences sont considérées comme situées à l'interface des situations et des activités (professionnelles et de formation). Situations et activités demandent donc à être étudiées selon différents plans (tâche, contexte, organisation) et comparées à travers leurs différents éléments (connaissances et expériences). Et même si par la suite les compétences peuvent s'appréhender au niveau individuel, elles sont le résultat, non pas d'une dimension individuelle décontextualisée, mais du rapport qui est attendu ou qui s'instaure effectivement entre l'individu et les tâches à accomplir ou accomplies. Cette conception nous paraît

²²³ Pastre, P., Samuçay, R Bouthier, D.(Dir.) (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. Revue Éducation Permanente, 123, p. 10

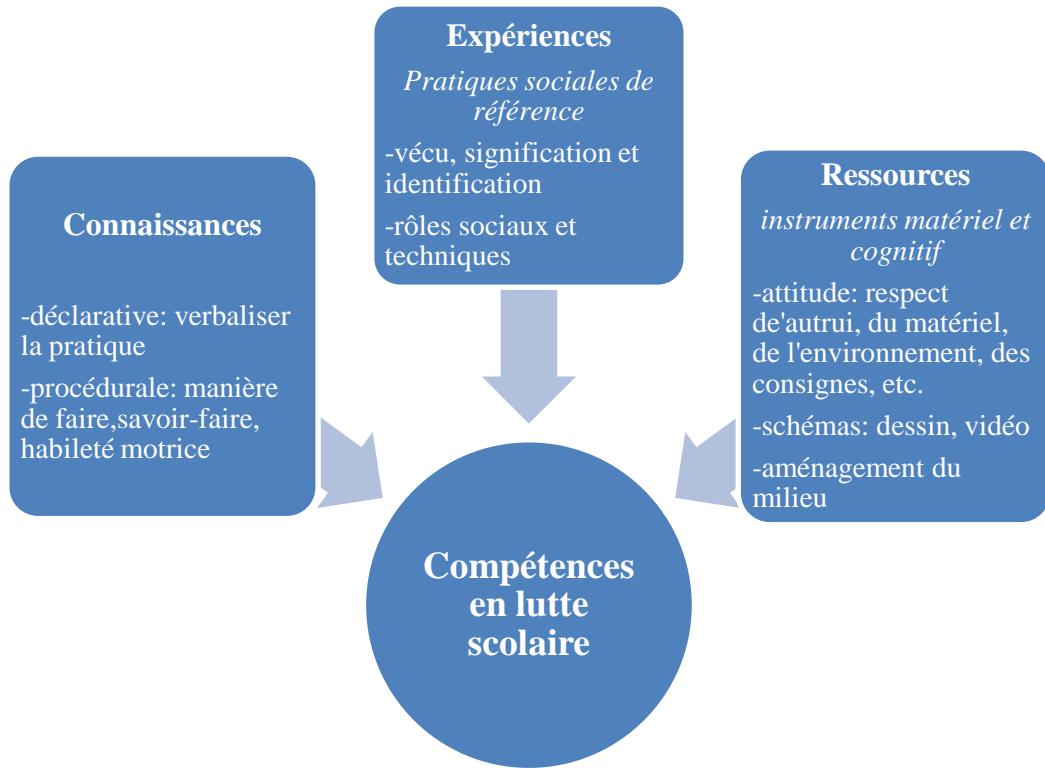
intéressante en ce qu'elle part de l'activité collective humaine et elle prend en compte le rôle important des évaluations sociales.

Toutefois, retenons que la compétence ne se réduit ni à la somme des éléments la constituant, ni bien sûr à l'un de ceux-ci considéré isolément, car elle les dépasse, par le fait même qu'elle les intègre²²⁴. Dans le cadre de notre étude, l'acceptation que nous ferons du concept de compétence tiendra compte :

- Des catégories de ressources définies par Delignières & Garsault (1993, 2005) auxquelles on ajoutera les connaissances procédurales et les ressources socioculturelles de l'individu.
- La charte des programmes de l'EPS (1992) qui énonce les contenus disciplinaires en termes de connaissances et de compétences à acquérir.
- Des propositions de Bouthier et Durey (1995), qui considèrent la compétence comme « *une notion permettant d'analyser la liaison interactive entre les systèmes de formation et les pratiques sociales de référence, selon la formulation de Martinand* »²²⁵. L'analyse des compétences suppose donc pour nous, une investigation des savoirs relatifs à la tâche en lutte et à l'activité des lutteurs, mais aussi au contexte de cette tâche et aux ressources des acteurs, ainsi qu'à l'organisation de ce contexte et aux significations sociales de cette tâche. Ainsi, nous définirons ici les compétences comme un ensemble de ressources, de connaissances et d'expériences (en interaction dynamique) que l'élève (ou l'individu) peut mobiliser dans une situation de combat de lute pour faire face de manière efficace à l'opposition, comme le montre la figure ci-dessous

²²⁴ Reboul, O. (1984). *Le langage et l'éducation*. Paris : PUF

²²⁵ Bouthier, B. & Durey, A. (1995). Compétence d'entraîneur de Rugby. *Revue Éducation Permanente*, 123, 65-77, p. 67



Compétence comme un ensemble de ressources, de connaissances et d'expériences

La compétence peut donc être considérée à la lumière de ces définitions comme l'articulation, l'interaction dynamique, la mise en synergie de plusieurs types de savoirs (connaissances et savoir-faire, fonctionnements cognitifs et capacités conatives, etc.). Cette mise en synergie suppose dès lors, qu'une compétence n'existe pas en dehors du sujet. Elle pose par la même, la question de la mobilisation des ressources. La notion de compétence nous permet d'appréhender l'activité réellement déployée par le sujet. Elle permet aussi de remettre en évidence les savoirs en jeu et les mécanismes de leur mobilisation en situation de combat. Les ressources peuvent être d'origine interne ou externe. Les ressources d'origine internes sont d'ordre cognitif comme, par exemple l'ensemble des connaissances adaptées et reconstruites par l'élève en situation de combat. Elles sont aussi d'ordre conatif : la motivation de l'élève à s'investir dans un affrontement. Les ressources d'origine internes peuvent aussi être d'ordre corporel, technique c'est-à-dire un ensemble de gestes coordonnés que l'élève met en place pour réaliser une situation. Les ressources d'origine externe quant à elles peuvent être d'ordre

social (aide l'enseignant, des autres élèves) ou d'ordre matériel (aménagement du milieu, utilisation de fiches). Elles peuvent être aussi d'ordre spatial et temporel. Ces ressources d'origine externe dépendent autant de la situation et du contexte que de la personne elle-même et des actions qu'elle doit mener dans cette situation. Le concept de compétence ainsi défini, nous amène à formuler deux interrogations majeures :

- Quelles sont les compétences à développer chez les élèves en lutte scolaire ?
- Comment s'y prendre pour les enseigner ?

La réponse à ces deux questions nous permettra d'identifier les contenus à proposer et de définir notre cycle de lutte de 4 séances de 2 heures. Cette dernière dépendra aussi surtout des exigences institutionnelles de l'EPS au Sénégal et des représentations sociales qu'ont les enseignants et les élèves de la lutte sénégalaise.

3.3. Les exigences institutionnelles de l'EPS au Sénégal

L'éducation Nationale au sens de la loi n° 71.036 du 3 juin 1971, tend à éléver le niveau culturel de la population, à former des hommes et des femmes libres, capables de créer des conditions de leur épanouissement à tous les niveaux, de contribuer au développement de la science et de la technique et d'apporter des solutions efficaces aux problèmes du développement naturel. Sa mission constante est de maintenir l'ensemble de la nation dans le courant du progrès contemporain. Elle est démocratique, fondée sur le principe d'égalité des citoyens dans la diversité des origines et des croyances. L'éducation nationale sénégalaise est une éducation africaine prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines. Partant de ses réalités, elle les domine et les dépasse en vue de leur transformation. Elle intègre les valeurs de civilisation universelle et s'inscrit dans les grands courants du monde moderne. Par cela, elle développe l'esprit de coopération et de paix entre les hommes (Article3). Elle revêt 3 formes principales : l'éducation scolaire et universitaire, la formation continue et l'alphabétisation. Sous ce rapport, les APS participent à l'épanouissement de la cohésion et de la solidarité du groupe, à l'adaptation des enfants de notre pays à leur rôle futur d'homme et de citoyens. Elles contribuent ainsi à forger une jeunesse forte, à créer une société nouvelle avec un climat social nouveau. Elles s'affirment avec la science, l'une des disciplines les plus fondamentales de l'Éducation moderne. Elles font partie de notre vie intérieure et extérieure, en un mot de notre culture.

L'EPS, en tant discipline d'enseignement doit viser aussi l'atteinte de ces finalités éducatives. C'est ainsi que le décret n°73-896 du 1^{er} octobre 1973, relatif aux Activités Physiques et Sportives dans l'enseignement Moyen et Secondaire Général et Technique et dans l'enseignement supérieur précise les objectifs généraux disciplinaires ainsi que la nature des acquisitions attendues. Au niveau de l'enseignement Moyen Général et Technique qui représente notre lieu d'expérimentation, l'enseignement des APS a pour but, par l'initiation systématique et la pratique élémentaire, l'ouverture sur l'ensemble des disciplines afin de communiquer à l'enfant le goût du sport et le désir de se perfectionner (article 2, décret n°73-896 du 1^{er} octobre 1973).

3.3.1. Place des APSA dans l'éducation.

Au Sénégal, les APS se nourrissent de deux sources : « la référence à un modèle de développement qui accorde toute son importance à l'épanouissement humain, et l'adhésion aux vertus propres par le mouvement sportif mondial »²²⁶.

Il s'agit pour le pouvoir politique de favoriser la formation d'un homme physique et moralement sain, apte à participer à la lutte contre le sous-développement. La charte sportive insiste sur les valeurs positives et les valeurs éducatives liées à la pratique, notamment leur incidence sur l'épanouissement et le rapprochement des hommes. Les APS sont considérées comme moyen d'éducation des masses. En tant que telles, elles font partie de moyens à mettre en œuvre pour la réalisation d'un idéal de société. Ces finalités vont dans le sens d'une démocratisation de la pratique (accès à tous, égalité des chances, liberté d'association, décentralisation). Ainsi « *il revient à l'état de donner à chaque sénégalais la possibilité de pratiquer l'activité physique et sportive de son choix, au niveau où sa volonté et ses capacités personnelles lui permettent d'accéder* »²²⁷.

Au delà de son pouvoir d'orientation et de contrôle, la responsabilité de l'Etat s'exerce à travers son action pour la formation des cadres, la création et l'entretien des infrastructures et son soutien financier. Les collectivités publiques, les sociétés et les entreprises locales sont invitées à renforcer l'action de l'Etat et non pas à se substituer à lui.

²²⁶ Kane, A-W. (2005). Op. Cit., p.221

²²⁷ Loi 84-59 du 23 mai portant sur la charte du sport, Exposé des motifs 1984.

Pour atteindre ses objectifs, l'Etat met en œuvre trois stratégies de développement et de promotion de la pratique sportive :

- l'EPS « en tant que facteur plus particulier d'éducation, d'hygiène et de santé » ;
- le sport de compétition, comme facteur de formation et d'émulation ;
- et le sport récréatif ou de masse comme facteur d'animation, de détente, et de loisir.

3.3.1.1. Spécificités de l'EPS au Sénégal.

Obligatoire dans l'ensemble de l'Institution scolaire et universitaire du pays, l'EPS constitue un moyen stratégique de développement de la pratique sportive. « *L'éducation physique et sportive envisagée dans le seul cadre scolaire, constitue donc le socle de la stratégie du développement sportif. Elle permet une ouverture de la grande masse des jeunes scolarisés vers la pratique sportive et offre en même temps la possibilité de dégager une élite* »²²⁸.

Pour répondre aux besoins de l'encadrement de la pratique sportive, l'Etat sénégalais entreprend depuis l'Indépendance un programme de formation de cadres techniques et administratifs. Ce programme vise la formation initiale et permanente d'enseignants d'EPS (maîtres et professeurs), la formation de techniciens de l'animation et de l'entraînement sportif (instructeurs et entraîneurs) et celle des cadres de l'administration et du contrôle du sport (inspecteur et inspecteur adjoint de la jeunesse de l'éducation populaire et du sport). Deux instituts spécialisés assurent cette formation : le Centre National d'Éducation Populaire et Sports (CNEPS), sous tutelle du ministère des sports et l'Institut National Supérieur de l'Éducation Populaire et du Sport (INSEPS), aujourd'hui sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur.

Durant la période coloniale, les cadres sénégalais étaient formés pour l'essentiel en France dans les CREPS et IREPS. Avec l'acquisition de l'indépendance, les pouvoirs politiques ont manifesté la volonté de former sur place leurs propres cadres. Mais, les orientations éducatives, les enseignements et les contenus restent fortement influencés par le modèle français. Les instructions officielles du Sénégal en EPS, s'apparentent aux IO de la France de 1967²²⁹, qui ont par contre fait l'objet de plusieurs changements et évolutions, contrairement aux textes sénégalais.

²²⁸ Kane, A-W. (2005). Op. Cit., p.226

²²⁹Ces IO, dans la continuité de ceux de 1962, se caractérisent par une place forte du sport dans les programmes d'enseignement. Ils sont surtout influencés par le courant sportif de Mérand, les approches de Leboulch et de Parlebas sur psychocinétique.

Quels que soient les exercices, les procédés, les techniques employées, l'enseignant d'EPS aura toujours présent à l'esprit les objectifs suivants qui lui serviront de modèle et de guide et lui permettront d'effectuer un enseignement efficace. Les objectifs sont :

1- Le développement organique et foncier : l'enseignant de l'EPS cherche à amener l'organisme humain vers une plus grande efficacité et un meilleur équilibre (activation cardio-pulmonaire et activation musculo-articulaire).

2- L'éducation motrice fondamentale : amélioration de la coordination motrice (les facteurs d'exécution, les facteurs de perception-information, la coordination motrice).

3- Le développement des qualités de caractère : il s'agit de la prise de conscience, le développement et le contrôle des qualités psychologiques individuelles (sens de l'initiative, maîtrise de l'émotivité, courage, volonté, sens de l'esthétique), le contrôle du sens communautaire et des qualités sociales (sens de la responsabilité, de coopération, respect de la règle du jeu, de l'arbitre, sens de la retenue dans la victoire et la défaite). Nous allons nous intéresser à l'enseignement moyen et secondaire.

3.3.1.2. L'EPS dans l'enseignement moyen et secondaire

Au niveau de l'enseignement moyen et secondaire l'enseignement des APS est obligatoire et a pour but :

- l'ouverture sur l'ensemble des disciplines (à travers l'initiation systématique) afin de communiquer à l'enfant le goût du sport et le désir de se perfectionner (article 2 décret n°73-896 du 1^{er} octobre 1973 relatif aux APS dans l'enseignement Moyen, Secondaire et Supérieur).
- le perfectionnement des acquisitions précédentes et la spécialisation par la pratique organisée, puis optionnelle (article 4).

L'enseignement est assuré par les enseignants d'EPS. A titre exceptionnel, des cadres sportifs du secteur extra scolaire, titulaires des diplômes d'État fédéraux pourront, soit enseigner à temps complet, soit compléter leur service dans les établissements scolaires. Ils seront de préférence chargés de l'animation d'écoles de sport dans leur spécialité.

Les examens sanctionnent la fin de chaque niveau d'enseignement. Ils comportent une série d'épreuves permettant d'apprécier la valeur athlétique des élèves (saut, lancer, demi fond, vitesse, grimper, gymnastique au sol) (Article 8).

Au niveau de ces établissements l'après midi du mercredi est réservé aux activités de compétitions réservées par l'UASSU (Union des Associations Sportives Scolaires et Universitaires). Deux types de séances sont programmés dans les emplois du temps hebdomadaires : les séances courtes (1h) et les séances longues (2h). Dans le niveau moyen, il est prévu 2 séances courtes et une séance longue (plus l'Association Sportive qui est facultative). Et pour le niveau secondaire, 2 séances de 2 heures doivent être programmées (plus l'AS facultative). Mais dans la pratique, les élèves font 2h d'EPS par semaine, soit en une fois 2h ou 2 fois 1h suivant l'organisation matérielle et pédagogique des établissements. En tenant compte des conditions climatiques, les séances auront lieu obligatoirement le matin de 8h à 11h et complémentairement l'après midi à partir de 16 heures²³⁰. Les séances courtes et longues s'insèrent dans un cycle de travail. Ce dernier est le groupement des séances. Il se divise en 3 périodes :

- Organisation d'une compétition, prise de performance ou présentation d'un type d'activité ayant pour objet l'observation des insuffisances (1ere séance, évaluation diagnostique).
- Entraînement et perfectionnement en vue d'améliorer les insuffisances constatées à la phase précédente (2 ou 3 séances).
- Contrôle des acquisitions individuelles et collectives (1séance).

Le choix des activités dépend du programme de travail des enseignements, des possibilités offertes par l'établissement et les conditions matérielles. Il se fait parmi celles figurant au programme type officiel. Ce dernier fixe, pour chaque niveau, la nature des activités, la forme d'enseignement, la répartition des différentes disciplines qui peuvent être enseignées. Le programme d'établissement est l'adaptation du programme officiel aux conditions propres à l'établissement. Son élaboration est confiée à l'enseignant coordonnateur mieux, à l'équipe des enseignants d'EPS de l'établissement. Une assez grande liberté est nécessaire dans la conception. Elle est la conséquence logique des conditions matérielles fort diverses dans lesquelles se trouvent actuellement les différents lycées et collèges au Sénégal. Quels que soient les objectifs

²³⁰ Annexe du Décret relatif aux APS dans l'enseignement moyen, secondaire et universitaire, p.32

de l'enseignant et les moyens qu'il utilise, une bonne séance d'EPS s'apprécie toujours en fonction :

- de l'intérêt porté par les élèves à l'enseignement (éviter l'ennui, la monotonie, créer une atmosphère de joie.)
- de la quantité minimum de travail qu'ils ont fournie (exécution globale, répétitions nombreuses, explications simples, rapides et précises).
- des acquisitions qu'ils ont réalisées (recherche d'un climat sportif) au sein de l'établissement).

Les activités proposées sont souvent classées en 3 grandes catégories d'APS essentielles. Cette classification tient compte des effets des APS chez l'élève.

1- Les activités visant plus particulièrement la maîtrise du corps : cela suppose d'une part le développement du « pouvoir », c'est-à-dire amener l'élève à prendre conscience de son corps et corriger ses insuffisances morphologiques et fonctionnelles, et d'autre part d'encourager l'élève à s'exprimer mieux (pouvoir-mieux) : il s'agit de solliciter le sens de l'harmonie gestuelle et l'esthétique. Les exercices gymniques, la danse, les activités d'expression permettent d'atteindre ces objectifs.

2- Les activités visant la maîtrise du milieu : le but est de donner le goût de l'effort, l'aptitude au dépassement de soi, l'ambition de s'imposer dans la vie active ; l'athlétisme et la natation sont essentiels pour favoriser l'adaptation aux obstacles naturels. La natation sera pratiquée dès que possible.

3- Les activités physiques visant la maîtrise du comportement : ont pour but de développer les qualités psychologiques et morales (fair-play, volonté, modestie, abnégation, etc.) et la maîtrise des relations d'opposition et de coopération. De fait, les jeux pré sportifs, les jeux et sports de combats et les jeux collectifs sont mobilisés pour atteindre ces objectifs (respect de l'adversaire, respect de l'arbitre, devoirs envers le partenaire, participation aux tâches matérielles). On est dans la formation du caractère et de l'éducation citoyenne. Les activités utilisées sont: football, hand ball, basket ball, volley ball (garçons); basket ball, hand ball, volley ball (filles).

Les jeux pré sportifs sont le ballon prisonnier, la grande et la petite tchèque, les jeux de relais, la balle au chasseur,...)

Dans l'enseignement moyen et secondaire, les textes précisent que « les activités visant la maîtrise du corps prennent une place de plus en plus réduite (de 20% à 10%). Les exercices visant la maîtrise du milieu occupent une place sensible égale du début à la fin de la scolarité (40%). Enfin ceux visant la maîtrise du comportement occupent une place de plus en plus grande à la fin de la scolarité (de 40% à 50%) »²³¹. Ces chiffres nous semblent contradictoires avec la réalité du terrain en effet, en fin de cycle (en fin d'année de collège 3^{ème} et de lycée Terminale) les examens portent sur l'athlétisme et la gymnastique. Les élèves ne font pas les exercices visant le développement du comportement.

Les sports de combat bien que préconisés ne figurent pas dans les programmations au lycée et rarement au collège (pratique isolée de quelques professeurs). En rapport avec notre étude nous allons voir les contenus préconisés dans les sports de combat.

3.3.1.3. Place des sports de combat dans les IO au Sénégal

Au niveau moyen, il est inscrit que : « les exercices d'attaque, et de défense, d'opposition et d'esquive sont pratiqués uniquement sous forme jouée à l'occasion de séances de jeux ou de sport (classe 6eme et 5eme) »²³². Il n'est nullement fait référence à la discipline support, des objectifs, les moyens, etc. Les sports de combat apparaissent dans les textes en classe de 4eme et 3eme. Il s'agit de l'initiation au judo, à la boxe, à l'escrime et aux luttes classiques et traditionnelles suivant les conditions locales. Cette initiation comprend l'apprentissage des techniques simples : les gardes, déplacements, chutes contrôlées, feintes, les tirades, le déséquilibre, les prises, les coups, les parades et les ripostes. Cette discipline peut faire l'objet de séances spéciales ou être incorporée dans les séances d'autre type. « *La pratique doit être entourée de strictes précautions concernant la sécurité. Un effet éducatif sera recherché dans le contrôle de soi vis-à-vis de l'adversaire et dans l'exercice de la force sans brutalité* »²³³. Au niveau secondaire, il s'agit pour les sports de combat de perfectionner des techniques acquises en fin d'enseignement moyen et l'orientation vers une ou plusieurs spécialités (exemple : luttes classiques et traditionnelles, judo et karaté, escrime et judo), plus l'initiation à la conception.

²³¹Annexe au décret relatif aux APS, p.43

²³²Annexe au décret relatif aux APS, p.63

²³³Annexe, p.64

Nous pensons qu'en mettant les attentes à des activités assez éloignées au niveau des principes d'exécution, des moyens et cibles, les textes maintiennent un flou total autour des enjeux et des objectifs relatifs aux sports de combat. Ces derniers se caractérisent par une absence de contenus et d'orientations pédagogiques dans les textes

3.3.1.4. Conclusion

Si on se réfère aux Instructions Officielles (Recueil des textes réglementaires relatifs à l'EPS) aucune référence n'est faite aux jeux traditionnels et à la lutte. Même dans les annexes où l'on parle des sports de combat, la lutte n'est pas évoquée. Pourtant ces instructions officielles s'ouvrent avec la loi d'Orientation de l'Éducation Nationale (dans sa version n°71-36 PM.SGG.SI du 3 juin 1971) qui dit en son article 3 « l'Éducation Nationale Sénégalaise est une éducation africaine, prenant sa source dans les réalités africaines et aspirant à l'épanouissement des valeurs culturelles africaines... ».

S'il existe des orientations dans le sens de l'intégration des jeux traditionnels et des pratiques corporelles, elles ne sont pas intégrées aux Instructions Officielles de 1973. Ce sont les États Généraux en 1981 et les travaux du CNEPS (Centre National d'Éducation Populaire et du Sport) de THIES (recueil des jeux traditionnels) qui formulent ces recommandations. Ainsi, « *la lutte, discipline sportive éminemment éducative, a été ignorée par le législateur scolaire, sans doute par suite de son appartenance aux activités traditionnelles et ses liens avec certaines catégories socioéconomiques peu représentées à l'école* »²³⁴.

Depuis 1983, la lutte simple est inscrite dans les programmes comme discipline éducative. Mais jusqu'à présent, elle peine à avoir sa vraie place à l'école. Dans les établissements, il est très rare de voir la lutte enseignée. Elle ne figure ni dans les épreuves du Brevet de Fin d'Etudes Moyen (BFEM), ni dans les épreuves du BAC. La lutte est délaissée au profit des sports comme le football, le basket, le volley, la gymnastique... Et pourtant, son enseignement contrairement aux autres disciplines scolaires, nécessiterait peu de moyens (financiers et infrastructurels). En effet, la lutte peut être faite, soit dans une salle de gymnastique ou de sports de combat (judo par exemple), soit sur une surface sableuse. Et cette dernière (surface sableuse) paraît très accessible car la plupart des établissements scolaires dispose de terrains vagues. Le

²³⁴ Programme d'implantation de la lutte à l'école comme discipline éducative, 1983

climat aussi est favorable (15°C au minimum en hiver). En outre, la réalité des établissements scolaires sénégalais et la spécificité de la lutte avec frappe (activité « a priori » violente), nous impose d'insister sur la sécurité. En effet, la plupart des classes du cycle moyen possèdent un effectif supérieur ou égal à 40 voire même 50 élèves. La durée d'un cycle d'apprentissage est aussi très court : environ 8 heures, soit 8 séances d'une heure ou 4 séances de 2 heures. C'est donc une exigence de faisabilité qui orientera nos choix didactiques, qui visent à répondre aux questions suivantes :

- Quels contenus en lutte scolaire devons-nous enseigner à l'école au regard des finalités de l'Institution et des connaissances scientifiques et sociales disponibles ?
- Quelles difficultés peuvent rencontrer les élèves relativement à l'appropriation des contenus ?

3.3.2. Les contenus d'enseignement

Notre projet consiste à déterminer, fonder et évaluer dans le cadre des contraintes de l'EPS, un contenu d'enseignement devant permettre d'atteindre les finalités et les objectifs généraux de l'EPS. Cela nécessite, d'une part, une découverte de la structuration des savoirs et des savoir-faire présents, utilisables dans l'activité lutte, puis de les dépersonnaliser et de les organiser dans une logique opératoire pouvant se matérialiser dans une représentation transmissible (David, 1996). Et d'autre part, une prise en compte des niveaux de pratique, le repérage des logiques de comportements et d'appropriation des savoirs et des savoir-faire par combattant (lutteur) et les transferts possibles. Ce qui amène Hébrard (1986) à préciser qu'il est possible de parler de contenus d'enseignement si l'enseignant et l'élève ont des représentations des savoirs et savoir-faire mis en jeu dans une activité donnée. Pour Marsenach et Mérand (1987), « *les contenus d'enseignement sont les conditions à intérieuriser, qui permettent l'élaboration d'actions nouvelles, elles-mêmes corrélatives de transformation de l'activité corporelle* »²³⁵ ou encore « *les conditions que l'élève doit intégrer pour transformer ses actions* »²³⁶.

Remarquons que les conditions évoquées ici renvoient bien à l'idée d'une organisation externe du sujet apprenant, qu'il peut intérieuriser par le biais de situation et contenus d'apprentissage proposés par l'enseignant. Ce dernier accumule des savoirs

²³⁵ Marsenach, J. & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*. Paris : INRP, coll. Rapport de Recherche, n° 2, p.25

²³⁶ Marsenach, J. (1991). Op. Cit., p.44

pratiques, fruits de leur expérience professionnelle, en construisant des théories personnelles d'action dérivées, des théories d'expert, et parfois de données scientifiques. Il convertit alors ces données en cycle, exercices, situations, constituant ainsi un répertoire de contenus à enseigner en fonction de la population scolaire qu'il a en responsabilité et des conditions matérielles et géographiques²³⁷. Nous précisons que l'organisation de la situation émerge le plus souvent et fait signe pour un sujet, dans un certain contexte et pour une certaine identité.

Ainsi, transformer l'organisation de l'activité passe par la capacité d'un intervenant à transformer la situation du sujet, ce qui fait signe pour lui. Les éléments de transformation ne sont plus seulement ceux de l'activité mais ceux de la situation. D'où une complexité qui rend délicate l'idée d'une formalisation de ces éléments en terme de contenus d'enseignement ou de transmission (...). Cette intervention n'est plus conçue en terme de transmission mais en terme d'organisation des conditions nécessaires à la transformation de ce qui fait signe pour un sujet (Gouju, 2001). Nous voyons bien que les contenus ne sont plus réductibles aux seuls savoirs et situations d'apprentissage, mais sont extensibles à tous les éléments constitutifs des pratiques sociales comme l'objet, les instruments matériels et intellectuels, les problèmes, les attitudes, etc. Pour répondre et intervenir dans cette complexité, l'enseignant doit avoir un certain nombre de compétences. Les contenus d'enseignement qu'il propose doivent par ailleurs fournir des critères permettant l'observation et l'évaluation de leur mise en jeu. En d'autres termes, les contenus d'enseignement concernent à la fois ce qu'on enseigne (programme), ce que les élèves apprennent (savoirs pour les élèves) et permettent dans un même laps de temps, de transformer les conduites motrices des apprenants et de construire des compétences pour qu'ils deviennent plus aptes dans les APSA. Pour finir, nous prétendons que la mise en place, la transmission des contenus d'enseignement par l'enseignant se fait dans le but de faire construire à ses élèves des compétences. Ces dernières sont obligatoirement en rapport avec l'objectif de fin de cycle et sont alimentées par les connaissances, les capacités et les attitudes permettant à l'enseignant de transformer les conduites motrices de ses élèves. Selon Bouthier et Durey (1994) dans : « *les conduites motrices sont tout à la fois, conduites d'un corps physique, d'un organisme, d'une personnalité, d'un être social, qui agit sous l'influence de toutes ces contraintes* ». L'acquisition d'une nouvelle compétence et donc l'amélioration des

²³⁷ David, B. (1996). Op. Cit., p. 18

conduites motrices passe par l'acquisition de divers savoirs tels que les savoirs pratiques, théoriques... Les savoirs théoriques sont en quelque sorte les connaissances sur les propriétés des objets qu'utilise l'action c'est-à-dire ce qui permet aux élèves de comprendre les tenants et les aboutissants des savoir-faire. Il s'agit plus concrètement, des règles, des règlements, des principes, des informations et /ou connaissances générales sur l'activité qui accompagnent de manière plus ou moins opérationnelle le savoir pratique. En revanche, les savoirs pratiques sont toutes les connaissances sur les actions des élèves. Ce sont toutes les techniques, les tactiques, les savoir-faire, les savoir-être incarnés dans l'acte. Ainsi nous pensons que l'enseignant, doit bien articuler les contenus d'enseignement et les compétences en fonction des caractéristiques de ses élèves afin de leur faire construire différents savoirs. Cela nous amène à nous interroger sur la spécificité de l'enfant sénégalais confronté à la pratique de la lutte.

3.3.3. Particularités de l'enfant dans l'éducation Sénégalaise.

La société traditionnelle sénégalaise ne connaissait pas d'autre école que celle de la vie. Ainsi de très bonne heure, le garçon au contact de son père, la fillette dans l'ombre de sa mère, apprenait les gestes essentiels de la vie quotidienne. Cette éducation est diffuse, informelle, pragmatique et fonctionnelle²³⁸. A l'école, l'éducation incombe au maître, la présence des parents dans le système éducatif est presque inexistante. Entre la famille et l'école, la rue offre un cadre d'affermissement essentiel dans le développement de l'enfant. Quel enfant sénégalais n'a pas passé des heures à lutter dans la rue ? Ainsi, au Sénégal, la rue confère au jeune enfant un profil et un statut particulier.

Il y réalise une multitude d'activités dans lesquelles il s'implique totalement avec ses pairs, des heures durant. C'est dans la rue qu'il crée et développe une grande partie de sa personnalité et de ses compétences à travers les jeux, les courses, les combats.

La lutte dans la rue est une activité spontanée. Les enfants ne font ni attention, à la taille, aux catégories, seuls les savoir-faire semblent les préoccuper. « *Seul avec les enfants de son âge, il apprenait à être de leur milieu, c'est à dire à se créer une personnalité parmi eux dans les jeux, les courses, les astuces, les batailles. Et, quand il revenait à la maison, couvert de son boubou en loques qu'il arborait comme un*

²³⁸ Ly, B. (1992). Tradition, modernité, perspectives. In revue *Éducation & Société*, n°1

trophée, sa mère le grondait par principe mais se sentait fière d'avoir un rejeton précoce qui pouvait tenir tête à ses camarades »²³⁹.

Se développe ici, une forme de sélection naturelle entre les enfants. L'accession dans une classe d'âge supérieure s'offre à ceux qui s'affirment en évinçant largement les autres. Les règles essentielles s'inspirent du jeu des adultes. Souvent sans arbitres, les combats se succèdent. Les confrontations s'arrêtent ou par manque de combattant liés à la fatigue ou quand la lumière devient insuffisante (celle du soleil pour le jour, le clair de lune pour la nuit ou l'éclairage public s'il existe). Les tenues vestimentaires ne sont pas souvent adaptées. « *Ceux qui parviennent à s'affirmer évincent assez systématiquement les autres et ces derniers, s'installent dans un statut de comparses plus ou moins résignés. L'ascension dans l'échelle des âges autorise une passation du pouvoir, mais les structures du groupe demeurent d'une implacable rigidité* »²⁴⁰.

Ces confrontations qui font parties de l'éducation des jeunes, sont souvent suivies de près ou de loin par quelques adultes très nostalgiques et admiratifs devant les prouesses des jeunes. Les enfants acquièrent, développent et rivalisent de savoir-faire. Ainsi nous pensons qu'il est essentiel de tenir compte du contexte spécifique que constitue la rue dans le caractère de l'enfant sénégalais pour comprendre ce qui fait sens pour lui dans la pratique d'une activité.

Ici l'imitation, l'initiative tactique, l'opposition réelle, la diversité technique, le plaisir de lutter déterminent l'essentiel des acquisitions. L'imitation semble aussi occuper une place de choix dans la pratique. Les enfants choisissent les noms de lutteurs célèbres dont ils copient les gestes techniques, les manières de parler, de marcher... Ces acquis, « déjà là » vont influencer les représentations sociales et surtout fonctionnelles des enfants face à l'activité, d'où l'intérêt d'analyser l'évolution du contrat didactique durant un cycle d'apprentissage de la lutte sénégalaise.

L'enseignant doit donc définir de façon originale les procédures d'enseignement et d'acquisition en tenant compte des processus de transfert de l'enfant sénégalais de la rue à l'école. Il doit éviter de faire abstraction de ses acquis. Au contraire, il doit les renforcer et les faire évoluer si possible pour favoriser des progrès ultérieurs et un

²³⁹ Sadji, A. (non daté). Éducation africaine et civilisation. Dakar : Éditions SAFEP, p.41

²⁴⁰ Dugrand, M. (1985). *Approches théorique, expérimentale et clinique de l'enseignement du football : exemple au Sénégal*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Caen, Institut des Sciences de l'Homme, p.118.

apprentissage significatif. Ainsi il ne s'agit pas pour nous de reproduire un modèle. Nous sommes conscients que chacun évolue dans un monde qui lui est propre, et doit appliquer à celui-ci une réflexion appropriée. Toute action pédagogique ou didactique, soucieuse de l'intérêt de l'enfant doit « *s'inscrire dans la reconnaissance de ses pouvoirs plus que de ses limites* »²⁴¹.

Ainsi, partant des particularités et de la spécificité de l'enfant sénégalais, comment faire pour l'aider à passer d'une pratique de la lutte naturelle et culturelle à une pratique codifiée et organisée sans altérer ses acquis et ses significations ?

L'enfant qui a pratiqué la lutte spontanément en jouant pendant plusieurs années, possède un rapport à l'activité en termes de savoirs, de rituels, d'organisation, de stratégies que l'enseignant ne doit pas négliger. La rue dans le libre jeu des forces en présence, est très favorable aux individus à forte personnalité, est assez hostile pour ceux qui ne peuvent s'imposer. Hors à l'école les règles se veulent autres et sont sous l'autorité de l'enseignant. Donc nous pensons qu'il faut laisser aux enfants le temps de s'adapter et de se familiariser avec un nouveau contexte de pratique. L'enseignant doit permettre la mise en œuvre des processus d'adaptation des élèves et de développement de l'activité. Aussi il a beaucoup à apprendre d'eux. Il doit faire appel aux ressources de l'enfant, c'est-à-dire, l'attirer sur les voies de l'échange avec ses pairs, sur le terrain de la réflexion et de la recherche des premiers moyens susceptibles d'entrainer ses progrès. La confrontation avec l'autre semble riche d'enseignement. De même, l'enseignant ne disposant pas d'un vécu relativement important dans l'enseignement de cette activité, doit apprendre des enfants leur mode de penser, leurs types de relations (acceptation, rejet), leurs attitudes devant les tâches proposées, au lieu d'enseigner ce qu'il sait déjà. Ainsi il se donne les moyens de lecture et de transformation des comportements des élèves.

Selon Reboul, « *l'apprentissage est d'autant plus efficace qu'on laisse plus de place à l'activité, à la curiosité, « au remuement » des apprentis* »²⁴².

²⁴¹ Dugrand, M. (1985). Op. Cit., p.122.

²⁴² Reboul, O. (1980). « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, « l'éducateur » 1^{ère} édition, p.53

3.3.4. Conclusion

Dans la rue, l'enfant sénégalais s'est forgé un caractère, une personnalité. Il est très tôt, plus autonome et indépendant. Il a puisé dans ses ressources propres, dans son environnement, les moyens de cette édification. L'enseignant doit se focaliser sur l'acquisition des compétences plus que sur la réalisation de performances. Les situations de lutte doivent s'orienter essentiellement vers le développement d'un savoir être et l'expression des savoirs et savoir-faire. Ainsi dans le cadre de l'enseignement de la lutte il faut partir des conditions que l'enfant connaît déjà. Toute action pédagogique, éducative s'inscrit dans un environnement physique et humain auquel elle s'adapte en partie et qu'elle contribue par ailleurs à modifier. Comme le rappelle Erny « *la première condition de l'épanouissement, c'est de permettre à un individu ou à un groupe d'être ce qu'ils sont (...) Le premier but de l'éducation, et ce à tous les niveaux, devrait être de l'installer, de l'élever au cœur de sa tradition culturelle, de l'emmener à comprendre qui il est et comment il est devenu ce qu'il est* »²⁴³. L'enseignement de la lutte sénégalaise ne doit pas échapper à cette règle.

Sous ce rapport, l'acte d'enseignement devra :

- favoriser le développement de l'enfant. Ce dernier sera d'abord confronté à un problème et son activité, dans le cadre de la tâche à laquelle il est confronté, lui permettra de trouver des solutions ;
- mettre l'enfant en situation d'apprendre par l'action et de lui permettre une attitude réflexive et dialectique sur cette action ;
- permettre à l'élève de construire ses connaissances par interaction active avec son environnement physique et social ;
- faire susciter ou ressortir l'esprit créatif, d'exploration, d'initiative de l'élève.

C'est en faisant évoluer ses représentations actuelles que l'enfant pourra apprendre et se développer. Cela se traduit, par une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet (ses représentations, son vécu, son histoire socioculturelle, ses croyances, ...) avec le nouveau savoir à apprendre. D'où, pour nous, un intérêt majeur d'approcher les représentations sociales de la lutte sénégalaise des élèves, des enseignants et des acteurs extrascolaires. Cela vise à faire ressortir les points saillants des représentations sociales d'une activité physique, pratiquée régulièrement par la

²⁴³ Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions*. Paris : Éditions L'Harmattan, 1^{ère} édition, p.159.

majeure partie de la population sénégalaise, d'en étudier la nature et d'en estimer l'importance, afin de savoir d'une part,

- en quoi ces représentations peuvent constituer un frein ou un élément d'explication quant à la quasi non pratique ou le peu d'engouement de la lutte en EPS ?
- Comment ces représentations sociales peuvent-elles nous aider à donner du sens à l'activité, faire percevoir ces enjeux de formation ?
- Comment ces représentations sociales peuvent-elles orienter l'élaboration de contenus en lutte scolaire, le choix et l'utilisation de plusieurs formes de guidage de l'apprentissage ?

Et d'autre part,

- En quoi ces représentations de la lutte vue par les élèves les amènent-elles à progresser ou au contraire à se détourner des apprentissages visés par les enseignants ?
- En quoi ces représentations des élèves peuvent-elles expliquer les modes d'entrée dans l'activité et leur permettre d'analyser leur pratique ?
- Autrement dit quelles sont les relations entre les représentations sociales des élèves et les comportements qu'ils adoptent en réponse à une situation de lutte scolaire ?

Avant de présenter, dans la deuxième partie de notre travail les données empiriques relatives aux représentations sociales et fonctionnelles des acteurs scolaires et extrascolaires de la lutte sénégalaise, il nous semble important de revenir sur leurs rôles dans les apprentissages scolaires.

Chapitre 4 : Analyse des représentations sociales

« Nous avons toujours besoin de savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure. Il faut bien s'y ajuster, s'y conduire, le maîtriser physiquement ou intellectuellement, identifier et résoudre les problèmes qu'il pose. C'est pourquoi nous fabriquons des représentations »²⁴⁴. Hétérogène et polysémique, le concept de représentation sociale tire son origine au sein de la sociologie durkheimienne plus particulièrement autour de la notion de représentation collective. Les représentations sociales ont depuis nourri tout un courant de recherche porté notamment par Moscovici (1961, 1976, 1984, 1991), Herzlich (1969, 1972) et Jodelet (1984, 1989, 1990, 1991). Les recherches sont d'autant plus complexes qu'elles se situent au carrefour de plusieurs disciplines, soit la sociologie, la psychologie sociale, l'anthropologie et l'histoire.

4.1. Considérations générales

Durkheim (1858-1917) fut le premier à évoquer la notion de représentations qu'il appelait collectives à travers l'étude des religions et des mythes. Pour ce sociologue, les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse²⁴⁵. Il précise que « *les représentations religieuses sont des représentations collectives qui expriment des réalités collectives ; les rites sont des manières d'agir qui prennent naissance qu'au sein des groupes assemblés et qui sont destinés à susciter, à entretenir ou à refaire certains états mentaux de ces groupes* »²⁴⁶. Durkheim distingue les représentations collectives des représentations individuelles. Il insiste beaucoup sur l'opposition entre le caractère conceptuel et permanent de la représentation collective et le caractère perceptuel, imageant et très labile de la représentation individuelle²⁴⁷. Dans la conclusion de son ouvrage, il pose les bases d'une réflexion sur le concept de représentation collective. La psychologie sociale située à l'interface du psychologique et du social, de l'individuel et du collectif paraît la

²⁴⁴Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, 6e édition, p. 47.

²⁴⁵Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social*. Paris, PUF, Quadriges

²⁴⁶Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Fammarien, p.13, édition critique établie par Jean Michel Berthelot, 7-68.

²⁴⁷David, B. (1993). Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique sportive: l'exemple du Rugby, Thèse, Université Paris XI, p.182

discipline la mieux à même de penser le social comme du cognitif et les propriétés de la cognition comme quelque chose de social relié à l'affectif et au symbolique.

Du point de vue de la psychologie cognitive, les représentations sont étudiées dans le cadre du traitement de l'information, c'est-à-dire considérées comme issues de l'expérience et de l'apprentissage et organisées comme une mémoire pour internaliser le monde extérieur²⁴⁸. « *En tant que phénomènes cognitifs, ils engagent l'appartenance sociale des individus avec les simplifications affectives et normatives, avec les intérieurisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites et de pensée, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liées* »²⁴⁹. De ce fait, leur étude constitue une contribution décisive à l'approche de la vie mentale individuelle et collective. Sous ce rapport, les représentations sociales sont abordées à la fois comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. En tant que produit, elles désignent des contenus, s'organisent en thèmes et en discours sur la réalité, mais elles constituent également une activité mentale, un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets²⁵⁰ (Seca, 2002). Il s'agit donc d'un type particulier de pensée générée par le groupe et les acteurs sociaux.

Dans une perspective clinique inspirée de la psychanalyse, Kaes (1999) articule dans ces travaux les processus cognitifs, les représentations à l'ordre des désirs et des affects. Pour lui, « *la représentation signe une absence, elle se forme comme une trace et une reproduction d'un objet et d'une expérience perdues*²⁵¹ ». Elle s'institue ainsi sur une série d'écart (présence-absence ; objet-sujet ; décharge-mise en signes ; représenté-représentant) pris eux-mêmes dans l'organisation différenciée de l'appareil psychique, et notamment dans le jeu du refoulement et des déformations requises pour admettre une mise en représentation compatible avec les exigences de la censure et la retrouvaille de l'expérience de satisfaction.

La psychologie sociale, quant à elle, met l'accent sur la notion de connaissance : connaissance de sens commun constituée à partir d'expériences, d'informations, de

²⁴⁸ Baudet, S. (1990). Représentation d'état, d'événement et d'action, In Langages n°100, p.180.

²⁴⁹ Jodelet, D. (1999), Op. Cit., p. 53

²⁵⁰ Seca, J-M. (2002). Les représentations sociales, Paris : Armand Colin

²⁵¹Kaes, R. (1999), p. 90

savoirs ; connaissances socialement élaborées et partagées dans la communication et pour la communication pratique pour comprendre et agir.

En France, c'est avec le psychosociologue Moscovici (1961, 2^e édition 1976) que le concept de représentation sociale s'élabore véritablement. Dans son ouvrage « *La psychanalyse, son image et son public* » (1961), il s'attache à montrer « *comment une nouvelle théorie scientifique ou politique est diffusée dans une culture donnée, comment elle est transformée au cours de ce processus et comment elle change à son tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent* »²⁵². L'aspect dynamique des représentations sociales est ainsi mis en valeur. Moscovici (1989)²⁵³ s'attache à moderniser et à opérationnaliser ce concept en posant l'hypothèse d'une différenciation entre représentation sociale et mythe, science, attitude, opinions, image... Il pose les bornes d'un vaste champ de recherche articulé autour des représentations sociales. Dans ses différents ouvrages (1961, 1984), il démontre le rôle des représentations sociales dans l'institution d'une réalité consensuelle, leur fonction sociocognitive dans l'intégration de la nouveauté, l'orientation des communications et des conduites. Il s'agit d'une étude approfondie des représentations sociales de la psychanalyse chez un vaste public. A partir de là, Moscovici (1961) conclut que la représentation sociale est d'ordre cognitif : elle articule les informations sur l'objet de représentation et les attitudes du sujet concernant celui-ci. Elle est ainsi un guide pour l'action et un modèle d'interprétation des réalités. Le sujet joue un rôle actif et reproduit ou reconstruit la réalité à partir de procédures et de positions qui lui sont propres. La représentation sociale est en ce sens une élaboration cognitive singulière portant l'empreinte de l'individu qui se l'approprie. Elle est un acte de reconstruction de la réalité, ce qui lui octroie un côté créatif. Mais s'il est certain que la représentation dépend de mécanismes cognitifs individuels, il est également certain que l'individu isolé cognitivement n'existe pas. L'individu s'inscrit inévitablement dans une sphère sociale, dans un cadre collectif qui détermine des insertions particulières. « *Donc, nous avons à envisager la représentation sociale aussi bien en tant qu'elle à une texture psychologique autonome, qu'en tant qu'elle est propre à notre société, à notre*

²⁵² Farr, R. (1997). Les représentations sociales, in Psychologie sociale sous la direction de S. Moscovici, le Psychologue, Paris, p. 385

²⁵³ Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 62-86

culture »²⁵⁴. La représentation sociale revêt une triple dimension : le sujet pensant, l'objet de représentation (objet pensé) et le contexte social dans lequel s'inscrit le sujet et dans lequel s'instaurent les relations sujet-objet. Elle « *dépasse le strict cadre cognitiviste en ce sens qu'elle n'est pas seulement un filtre interprétatif, elle n'est pas une simple application d'une grille* », comme le fait remarquer Herlich (1972, cité par Abric), « *mais une activité beaucoup plus complexe de restructuration complète de la réalité, où les dimensions psychologiques, sociales et idéologiques jouent à plein* »²⁵⁵. Autrement dit, la représentation dépend de mécanismes cognitifs, de caractéristiques individuelles du sujet et de la réalité sociale.

Depuis Moscovici, l'étude des représentations sociales constitue un espace de recherche qui s'élargit. Cette avancée théorique a permis le développement d'un grand nombre d'études aussi importantes que diversifiées. Ainsi, certains chercheurs travaillent sur des monographies descriptives des représentations sociales telles que la culture (Kaes, 1968), la santé et la maladie mentale (Herzlich, 1969), le corps et la maladie mentale (Jodelet, 1984, 1985), l'artisanat (Abris, 1984), les déplacements et la mobilité (Abris et Morin, 1987), etc. Une autre problématique étudiée, notamment à travers des situations expérimentales de jeux, sera le lien existant entre représentations sociales et comportement. (Flament, 1967 ; Apfelbaum, 1967 ; Codol, 1968, 1969 ; Abris, 1970). Plus récemment, l'étude des représentations sociales s'est avérée particulièrement prometteuse pour l'interprétation des grands problèmes sociaux comme le chômage, l'exclusion, etc. (Flament, 1996 ; Abris, 1996 ; Mamontoff, 1995, 1996).

Selon Jodelet (1991)²⁵⁶, c'est parce que la représentation sociale est située à l'interface du psychologique et du social, qu'elle présente une valeur heuristique pour toutes les sciences humaines. Chacune de ces sciences apporte un éclairage spécifique sur ce concept complexe. Tous les aspects des représentations sociales peuvent être pris en compte : psychologiques, sociaux, cognitifs, communicationnels. Il n'est ni possible, ni même souhaitable pour l'instant, estime Jodelet, de chercher à établir un modèle unitaire des phénomènes représentatifs. Il paraît préférable que chaque discipline contribue à approfondir la connaissance de ce concept afin d'enrichir une recherche

²⁵⁴ Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF, p. 43

²⁵⁵ Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Fribourg : Éditions Del VAL, p. 60.

²⁵⁶ Jodelet, D. (1991). Op. Cit.

d'intérêt commun. La variété de ces diverses approches enrichit la recherche sur les phénomènes représentatifs. Jodelet (1997) rappelait déjà que l'étude des représentations conduit à plusieurs champs d'application comme l'éducation, la diffusion des connaissances ou encore la communication sociale, aspect sur lequel Moscovici a particulièrement insisté. Ce faisant, « *le concept de représentation sociale désigne une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués. Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratiques orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal* »²⁵⁷.

L'introduction de la notion de représentation en psychologie sociale implique un regard et une approche nouvelle de la méthodologie expérimentale : elle amène la centration sur les facteurs cognitifs et symboliques. Les représentations sociales permettent aux personnes et aux groupes de maîtriser leur environnement et d'agir sur celui-ci. Abric (1994) définit la représentation « *comme une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* »²⁵⁸. Les représentations sociales constituent une élaboration individuelle et un modèle social. Elles ne sont donc pas uniquement le reflet de la simple relation du sujet à l'objet, mais elles cristallisent les idées, les normes, les valeurs du groupe social dans lequel elles se produisent.

Selon Mannoni (1998)²⁵⁹, les représentations sociales s'élaborent à partir de matériaux très divers : images, formules sémantiques, réminiscences personnelles ou souvenirs collectifs (mythes, contes), clichés dérivés de la connaissance vulgaire (blagues, dictons, croyances, superstitions), idées reçues (préjugés, stéréotypes). Leur émergence est contingentée par le contexte politique et sociohistorique. Mannoni (1998) nous rappelle qu'elle se joue sur une triple scène :

- la scène 1, constituée par l'imaginaire individuel où apparaissent les représentations individuelles (images, vécus, fantasmes) ;

²⁵⁷ Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. Paris : PUF, p. 361

²⁵⁸ Abric, J-C. (1994). Pratiques sociales et représentations, Paris, PUF

²⁵⁹ Mannoni, P. (1998). Les représentations sociales, Paris, PUF

- la scène 2, qui est celle de l'imaginaire collectif et où apparaissent véritablement les représentations sociales (du cliché et du préjugé aux contes et aux mythes) ;
- enfin la scène 3, composée de la réalité sociale agie, où se manifeste les actions socialement représentées.

Sous ce rapport, les représentations renferment une signification sociale, et le sujet leur confère un sens individuel. Elles sont généralement marquées affectivement, ce qui contribue à expliquer le poids dont elles peuvent peser sur les attitudes et l'engagement des sujets dans les activités. La représentation apparaît donc comme « *un ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation. Elle est déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans lequel il est inséré et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social* »²⁶⁰.

Afin de mieux saisir ce concept de représentation sociale, nous allons préciser ses fonctions, son mode d'évolution et de transformation et enfin sa place dans le secteur de la didactique des APSA.

4.2. Fonctions des représentations sociales

Le concept de représentation sociale est si riche et si complexe qu'il n'est pas toujours évident de le définir. Pour arriver à cerner ce concept, il est nécessaire d'ordonner et de schématiser son contenu. En tant que savoir pratique de sens commun, les représentations sociales ont plusieurs fonctions : catégorisation cognitive des objets, d'identification sociale et individuelle, d'orientation et la prescription des comportements, de référentiels ou de gisements de savoirs pour les justifications ou les rationalisations (Seca, 2002). Comme le souligne Moscovici (1976), les représentations sociales contribuent essentiellement aux processus de formation des conduites et d'orientation de la communication sociale. Cependant, par leur rôle joué dans la construction de la réalité, en tant qu'elles forment un système symbolique, les représentations sociales ont également une fonction référentielle qui se traduit par des processus de catégorisation et d'attribution et qui joue un rôle prépondérant dans l'identification sociale et individuelle.

²⁶⁰ Abric, J-C. (1999). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin, p. 206

4.2.1. Des fonctions cognitives d'interpénétration et de construction de la réalité

Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée, c'est ce que Moscovici a mis en évidence à propos de la psychanalyse. Ces connaissances ou ces idées neuves sont diffusées plus particulièrement par certaines catégories sociales : les journalistes, les politiques, les médecins, les formateurs. Elles sont une manière de penser et d'interpréter le monde et la vie quotidienne. Les valeurs et le contexte dans lequel elles s'élaborent ont une incidence sur la construction de la réalité. Il existe toujours une part de création individuelle ou collective dans les représentations. C'est pourquoi elles ne sont pas figées à jamais, même si elles évoluent lentement. « *En tant que phénomène, les représentations sociales se présentent donc sous des formes variées, plus ou moins complexes. Images qui condensent un ensemble de significations, systèmes de référence, qui nous permettent d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu* »²⁶¹. De ce fait le sens que les élèves donnent à ce qu'ils apprennent en lutte scolaire constitue pour l'enseignant un enjeu important pour une approche pédagogique et didactique plus appropriée et par conséquent l'élaboration de tâches mieux adaptées.

4.2.2. Des fonctions d'orientations des conduites et des comportements

Les représentations sociales sont porteuses de sens, elles créent du lien ; en cela elles ont une fonction sociale. Elles aident les gens à communiquer, à se diriger dans leur environnement et à agir. Elles engendrent donc des attitudes, des opinions et des comportements. Selon Abric (1994), les représentations sociales guident les comportements et les pratiques, elles produisent un « *système d'anticipations et d'attentes* »²⁶². Cela va nous permettre de répondre aux deux questions suivantes :

- quelle conception ou vision de la lutte sénégalaise ont les élèves et les enseignants ?
- en quoi cette vision permet-elle d'expliquer les manières de faire, les comportements, etc. des élèves en lutte scolaire ?

²⁶¹ Jodelet, D. (1984a). Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale, in Communication Information, Vol. VI, 2. Québec, Éds. Coopératives, Albert St-Martin, Université de Laval, 15-41, p. 36

²⁶² Abric, J-C. (1994). Op. Cit., p. 16

La représentation sociale a aussi un aspect prescriptif : « *elle définit ce qui est licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné* »²⁶³. On peut alors penser qu'en fonction de leurs représentations de la lutte les élèves effectuent des choix, privilégient tel ou tel type d'approche ou d'action, adoptent telle ou telle conduite, manifestent tel ou tel comportement en réponse à une situation de combat.

4.2.3. Des fonctions identitaires

Les représentations sociales jouent un rôle déterminant dans les productions identitaires. Régulant les relations entre groupes (ancrage, fonctions normatives et organisatrices du noyau central, principes organisateurs), elles constituent avant tout, des moyens que se donnent ceux-ci pour assurer leur cohésion et un consensus minimal. Être en groupe, c'est se représenter comme tel à travers les signes, les emblèmes, les images et les croyances communes (Seca, 2002).

Selon Mugny & Carugati (1985) « *les représentations ont aussi pour fonction de situer les individus et les groupes dans le champ social... (elles permettent) l'élaboration d'une identité sociale et personnelle gratifiante, c'est-à-dire compatible avec des systèmes de normes et de valeurs socialement et historiquement déterminés* »²⁶⁴. Jodelet (1991) parle d'affiliation sociale : « *partager une idée, un langage, c'est aussi affirmer un lien social et une identité* »²⁶⁵. Cette fonction nous est utile dans la construction des écuries de lutte. Mais également dans les modes d'entrée dans l'activité et l'analyse des techniques qui sont différentes d'une ethnie à une autre.

4.2.4. Des fonctions de justification des pratiques

Elles nous semblent très liées aux fonctions précédentes. Elles concernent particulièrement les relations entre groupes et les représentations que chaque groupe va se faire de l'autre groupe, justifiant a posteriori des prises de position et des comportements. Selon Abric (1997), il s'agit d'un « *nouveau rôle des représentations : celui du maintien ou du renforcement de la position sociale du groupe concerné* »²⁶⁶. Ce point de vue nous interroge à propos de l'objet de notre étude. Les représentations que

²⁶³ Abric, J-C. (1994). Op. Cit., p. 17

²⁶⁴ Mugny, G & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval, p.183

²⁶⁵ Jodelet, D. (1991). Op. Cit., p. 51

²⁶⁶ Abric, J-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In les représentations sociales, Sociologie d'aujourd'hui. Paris : PUF, p.18

les enseignants et les élèves ont de la lutte sénégalaise n'ont-elles pas une incidence sur les représentations de leur rôle ? En d'autres termes, les représentations des besoins des élèves vont-elles engendrer des représentations de la fonction d'enseignant, légitimant ensuite des attitudes et des comportements ?

Ce qui est important ici c'est la compréhension de la façon dont les élèves perçoivent les contenus proposés en lutte scolaire. Il s'agit de repérer « *la vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place* »²⁶⁷.

4.3. Élaboration et transformation des représentations sociales

Il est à présent nécessaire d'examiner l'organisation et la structure des représentations, c'est-à-dire la façon dont elles se forment, se transforment et ce qu'elles produisent.

4.3.1. L'élaboration des représentations sociales

Selon Rouquette & Rateau (1998)²⁶⁸, une représentation se définit par deux composantes : ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part. En d'autres termes, il s'agit du contenu et de la structure de la représentation. Les éléments qui la composent sont interdépendants et la cohérence de la représentation est basée sur cette dépendance. En pratique, pour étudier une représentation sociale, il faut repérer ces éléments dits « invariants structuraux » et les relations qui les lient entre eux. Lorsqu'une représentation se crée, deux processus se mettent en œuvre : l'objectivation avec la constitution d'un noyau figuratif et l'ancrage.

a. L'objectivation. Elle assure « *le passage de l'abstrait, du théorique, au concret, en fixant les états dans les images, véritables structures intermédiaires entre les concepts généraux et les situations qu'elles illustrent* »²⁶⁹. Elle permet à un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des

²⁶⁷ Abric, J-C. (1994). Op. Cit. p. 13

²⁶⁸ Rouquette, M-L & Rateau, P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble : PUG

²⁶⁹ David, B. (1993). Op. Cit., p. 190

échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis (Séca, 2002). Le processus d'objectivation permet aux gens de s'approprier et d'intégrer des phénomènes ou des savoirs complexes. Il se déroule en trois phases :

- la sélection ou le tri des informations en fonction de critères culturels et surtout normatifs, ce qui exclut une partie des éléments.
- la formation d'un schème ou noyau figuratif : les informations retenues s'organisent en un noyau « *simple, concret, imagé et cohérent avec la culture et les normes sociales ambiantes* »²⁷⁰.
- la naturalisation des éléments auxquels on attribue des propriétés ou des caractères.

Le noyau figuratif prend un statut d'évidence et devient la réalité même pour le groupe considéré. C'est autour de lui que se construit l'ensemble de la représentation sociale.

b. L'ancre. C'est « *l'enracinement social de la représentation et de son objet* »²⁷¹. Ce processus comporte plusieurs aspects :

- le sens : l'objet représenté est investi d'une signification par le groupe concerné par la représentation. A travers le sens, c'est son identité sociale et culturelle qui s'exprime ;
- l'utilité : les éléments de la représentation ne font pas qu'exprimer des rapports sociaux mais contribuent à les constituer. Le système d'interprétation des éléments de la représentation a une fonction de médiation entre l'individu et son milieu et entre les membres d'un même groupe ;
- le langage commun qui se crée entre les individus et les groupes à partir d'une représentation sociale partagée, leur permet de communiquer entre eux. Le système de référence ainsi élaboré exerce à son tour une influence sur les phénomènes sociaux ;
- et enfin, l'enracinement dans le système de pensée préexistant : pour intégrer de nouvelles données, les individus ou les membres d'un groupe les classent et les rangent dans des cadres de pensée socialement établis.

Des attentes et des contraintes sont en même temps associées aux éléments de la représentation, en termes de comportements prescrits. « *Le processus d'ancre, situé dans une relation dialectique avec l'objectivation, articule les trois fonctions*

²⁷⁰ Rouquette, M-L & Rateau, P. (1998). Introduction à l'étude des représentations sociales. Grenoble : PUG, p.32

²⁷¹ Jodelet, D. (1997). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie, in S. Moscovici, (Dir.), *Psychologie sociale*, Paris : PUF, Le psychologue, p. 375

de base de la représentation : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports sociaux »²⁷².

4.3.2. L'évolution et la transformation des représentations sociales

L'étude des représentations sociales s'est enrichie depuis ces dix dernières années de théories, de modèles et de techniques de mesure qui permettent aujourd'hui, aux différents chercheurs concernés, la prédition et la validation expérimentale. La recherche de régularités pouvant caractériser les représentations sociales, c'est à dire la détection d'invariants structuraux, implique une définition de la représentation en termes d'éléments et de relations entre ces éléments.

Abric (1987, 1994) et Flament (1989, 1994) ont développé un modèle théorique qui caractérise la représentation sociale comme étant formée d'un système central (noyau structurant de la représentation) et d'un système périphérique. Cette conception théorique, validée et vérifiée par certains travaux de laboratoire (notamment par Moliner, 1987), constitue une avancée théorico expérimentale qui permet d'expliquer la stabilité et la transformation des représentations sociales. Abric (1987, 1994) propose un modèle théorique rendant compte d'un aspect important de cette structure : la théorie du noyau central. Selon ce modèle, une représentation sociale s'organise autour d'un noyau central, composant fondamental qui détermine la signification et l'organisation de la représentation. Ce noyau est consensuel ; il est collectivement partagé. Il se caractérise également par une cohérence, une stabilité qui lui permet de résister aux changements. Selon Abric, le noyau central assure deux fonctions essentielles. Une fonction génératrice : création ou transformation de la signification de tous les éléments constitutifs de la représentation. Le noyau central est à l'origine des différents éléments de la représentation ; il leur donne sens et valeur et c'est par lui que peuvent se transformer ces éléments. Une fonction organisatrice : unification et stabilisation de la représentation, c'est le noyau central qui « *détermine la nature des liens qui unissent entre eux les éléments de la représentation. Il est en ce sens l'élément unificateur et stabilisateur de la représentation* »²⁷³.

²⁷² Jodelet, D. (1997). Op. Cit., p.376

²⁷³ Abric, J-C (1997). Op. Cit., p. 22

Ce n'est que lorsque le noyau central est modifié que la représentation se transforme. Le noyau central est l'élément le plus stable de la représentation. Il est très difficile de le modifier, c'est pourquoi Mugny et Carugati (1985) parlent de « noyau dur ». Autour du noyau central s'organisent de nombreux éléments en fonction de la pondération, de la valeur ou de la fonction que leur affecte le noyau central. L'ensemble de ces éléments constitue le système périphérique.

Les éléments périphériques tiennent une place importante dans la représentation. « *Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation* »²⁷⁴. Contrairement au noyau central qui contient peu d'éléments, le système périphérique englobe la plus grande majorité des éléments de la représentation. Ces éléments peuvent être plus ou moins proches du noyau central ce qui témoigne d'une hiérarchie fonctionnelle : plus un élément est proche du noyau central, plus il concrétise la signification de la représentation. Comparativement, un élément éloigné du noyau central prendra un aspect illustratif, justificatif ou explicatif : jugements, stéréotypes ou croyances par exemple. Dans cette optique, les éléments périphériques sont considérés comme une interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation.

Pour Flament (1989), le système périphérique assure trois fonctions principales :

- la prescription instantanée des comportements et des prises de position en fonction du contexte sans que soit mobilisé le noyau central ;
- la personnalisation de la représentation et des conduites, qui lui sont liées, correspond aux effets de l'appropriation individuelle de la représentation ;
- la protection du noyau central, fonction pour laquelle Flament (1989) utilise la métaphore du « pare-chocs » : le système périphérique absorbe les conflits entre la représentation et la réalité. Il y a adaptation du système périphérique, en vertu d'un principe d'économie et en cohérence avec le noyau central.

La référence à la théorie du noyau central des représentations sociales permet de poser quelques hypothèses. Selon Abric (1994), les représentations sociales possèdent une double caractéristique : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Elles sont stables et rigides, parce que déterminées par un système central profondément

²⁷⁴ Abric, J-C. (1997). Op. Cit., p.25

ancré dans le système de valeurs et de normes partagées par les membres du groupe. Les éléments (ou « cognèmes » Codol, 1969), qui constituent ce système central définissent des principes fondamentaux autour desquels se constituent les représentations et jouent donc un rôle essentiel dans la stabilité et la cohérence de celles-ci. Ils sont de plus, indépendants du contexte immédiat dans lequel le sujet utilise ou verbalise ses représentations. Mais les représentations sont aussi mouvantes et souples car nanties d'un système périphérique composé d'éléments dont la détermination est plus individualisée, et surtout associée au contexte contingent dans lequel baignent les individus. Le système périphérique permet ainsi une adaptation, une différenciation en fonction du vécu et une intégration des expériences sociales quotidiennes.

Les éléments centraux se présentent donc comme insensibles aux variations de contextes à l'inverse des éléments périphériques (Guimelli, 1996). Toutes les études consacrées à la dynamique des représentations sociales insistent d'ailleurs unanimement sur le caractère stable du système central. Ainsi, ce qui change vite est habituellement peu profond (c'est-à-dire périphérique) et un changement important est toujours longuement préparé par l'évolution de l'environnement et des pratiques (Flament, 1987, 1989 ; Guimelli, 1989 ; Rouquette & Rateau, 1998).

Analyser une représentation sociale, c'est « *tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra et intergroupes* »²⁷⁵. De ce point de vue, il est difficile de considérer que certaines représentations sont meilleures que d'autres. Cependant étant donné qu'elles servent de « *condensé d'expérience* » (Kayser, 1997)²⁷⁶, elles offrent un cadre d'exploitation des connaissances, déclenchent des inférences orientées, permettent l'intercompréhension, et guident les comportements. Ainsi, l'étude des représentations constitue pour les didacticiens un enjeu de taille, à la fois pour mieux comprendre certains phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage des pratiques corporelles, et pour la mise en œuvre d'actions didactiques appropriées. Cela nous amène par conséquent à analyser sa place en didactique des APSA.

²⁷⁵ Bornardi,C. & Rousseau, N. (1999). Les représentations sociales. Les Topos, Dunod, p.25

²⁷⁶ Kayser, D. (1997). La représentation des connaissances. Paris : Hermès, p.7

4.4. Les représentations en didactique et didactique des APSA

Différents auteurs ont cherché successivement à identifier, comprendre, expliquer et utiliser le concept de représentation dans l'enseignement des disciplines scientifiques (Giordan et De Vecchi, 1987 ; Astolfi et Delelay, 1989 ; Astolfi, 1992). Comme le soulignent Cornu et Vergnioux (1992), aujourd'hui dans toutes les didactiques, « *les chercheurs ont mis en évidence que le point de départ obligé de tout apprentissage devait être la prise en considération et le recueil, l'inventaire des représentations ou conceptions présentes dans l'esprit des élèves, leur système de savoir* »²⁷⁷. Les STAPS ont pendant longtemps été influencées par les théories psychologiques des apprentissages moteurs qui mettent en évidence le rôle important des représentations dans la formation des habiletés motrices complexes. Ce dernier est particulièrement reconnu à l'étape initiale à travers la conceptualisation et la conscientisation de certaines composantes de l'action comme les buts et les conditions essentielles de celles-ci (Adams, 1971 ; Schmidt, 1975 ; Famose, 1982). Le rôle des représentations est moins unanimement reconnu dans le perfectionnement des sujets habiles (Bouthier, 1993). Ainsi, selon Develay, « *ce concept (représentation) nomade captée par la didactique, favorise une approche nouvelle de l'apprentissage susceptible d'expliquer la manière dont nous construisons le réel* »²⁷⁸. En didactique de l'EPS, précise Bouthier, une des difficultés rencontrées, c'est que les représentations sont des constructions cognitives marquées historiquement et affectivement par rapport à l'expérience individuelle et collective. « *La problématique didactique dans sa partie orientée vers l'intervention suppose de reconstruire le concept, en intégrant les spécificités du système didactique et réinvestissant certaines caractéristiques mises à jour dans les paradigmes scientifiques différents et qui n'ont pas été conçus pour être articulés entre elles. Les didacticiens sont donc parfois amenés à faire des hypothèses « osées » entre composantes sociales, conatives, cognitives et fonctionnelles des représentations* »²⁷⁹. Pour cet auteur, on peut distinguer différents types de représentations qui constituent à la fois des conditions de l'activité cognitive et des moyens de l'action. Pour David (1996)²⁸⁰, « *étudier les représentations, c'est centrer le regard sur cette modalité de connaissance particulière en posant le problème des types de rapports du sujet avec*

²⁷⁷ Cornu, L., Vergnioux, A. (1992). La didactique en question, CNDP, Paris, Hachette Éducation, p. 50

²⁷⁸ Develay M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, p.78

²⁷⁹ Bouthier, D. (1993). Op. Cit., p. 45

²⁸⁰ David, B (1996). Statut didactique des représentations dans l'enseignement du rugby, Impulsions, 2, 11-39, p.24

l'objet de connaissance. C'est également envisager la connaissance comme une construction du sujet ou du groupe s'insérant dans une structure sociale et culturelle ».

Concernant le statut didactique des représentations, David retient les éléments suivants :

- 1) Les représentations et l'action sont dans une liaison fonctionnelle constituant une véritable unité. Les représentations sont un guide pour l'action et celle-ci transforme les représentations ;
- 2) Lorsque l'enseignant tente d'agir sur ce couple représentation-action, il mobilise implicitement ou explicitement :
 - des modélisations d'experts, véritables représentations formalisées du jeu ;
 - des conceptions sur le rôle de l'activité représentationnelle dans l'apprentissage et l'acquisition d'habiletés tactiques et gestuelles ;
 - des représentations initiales des élèves, concernant l'activité et les actions de jeu ;
 - des médias, véritables représentations graphiques, verbales, motrices, explicitant, signalant et matérialisant les informations utiles à l'orientation, la planification et le contrôle de l'action.

Dans l'enseignement de l'EPS, une approche rationnelle est exigée de la part des enseignants, afin qu'ils effectuent non seulement le choix des APS, mais également le choix des objets d'enseignement puis, des contenus d'enseignement ainsi que des modalités de leur mise en œuvre. Cependant, comme le soulignent Irlinger, Louveau et Metoudi (1992) les APS « *bénéficient par ailleurs d'autres modes de transmission plus informels, via la télévision, la famille, l'environnement en général* »²⁸¹.

Les enseignants d'EPS sont alors confrontés à l'hétérogénéité des connaissances des élèves. En effet écrit Aubert, (1997) « *aux désormais habituelles différences de motivation scolaire, de processus et procédures d'apprentissage chez les élèves, s'ajoutent les idées et préjugés qu'ont ces derniers sur les APS qui leur sont proposées. Leur vécu de pratiquant (en famille, en club, etc.) ou de téléspectateur voire de spectateur, influence «a priori» leur attitude face aux activités sportives utilisées en EPS. Les élèves ne sont pas neutres face aux APS et, les objets d'enseignement sélectionnés par les enseignants peuvent être en décalage par rapport aux idées et*

²⁸¹ Irlinger, Louveau et Metoudi (1992). Sociologie des activités physiques et sportives: promenade dans la littérature, *Revue STAPS*, vol 13, n° 27, Grenoble : PUG; p. 54

attentes qu'en ont les élèves »²⁸². Pour transmettre des compétences, des connaissances, des techniques, etc., les enseignants d'EPS doivent faire de multiples choix afin d'aboutir aux contenus d'enseignement et méthodes adaptés à leurs élèves, en conformité avec les objectifs de l'EPS. Cela aura pour conséquence un accroissement des travaux portant sur l'articulation entre représentations et apprentissages en EPS.

Selon Aubert (1997), trois approches théoriques principales peuvent être recensées : psychologie cognitive, psychosociologie, psychologie sociale.

Concernant l'approche cognitive, une partie des travaux étudient les effets des images mentales et des représentations fonctionnelles sur les performances des élèves de niveaux d'habiletés différents (Bouthier, 1988 ; Eloi ,1989 ; Thomas et al. 1992 ; David 1993). Ici, l'individu fait appel à des représentations du mouvement, de la tâche, mais aussi à ce que représentent l'action et la situation dans lesquelles ils sont investis. La notion de représentation fonctionnelle est associée à l'idée que « *les représentations ou images mentales jouent un rôle fonctionnel dans la mesure où elles constituent la base de la planification et du guidage de l'action des sujets* »²⁸³. Pour Denis (1989)²⁸⁴, « *les représentations constituent des modèles intérriorisés de l'environnement du sujet et de ses actions dans cet environnement ; ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'informations sur le monde et comme instrument de régulation et de planification de ces conduites* ». En ce sens il n'existerait que des représentations fonctionnelles²⁸⁵. L'activité représentationnelle fonctionne alors comme une référence centrale reliant un ensemble de paramètres et permettant d'effectuer des calculs, plus ou moins conscients dans une situation donnée. « *Dans l'action, la représentation permet alors à la tactique et à la technique d'exister en puissance pour orienter et guider l'activité du sujet. En dehors de l'action immédiate, l'évocation mentale des actions permet, quel que soit le codage mobilisé (visuel, auditif, kinesthésique...) d'augmenter l'efficience en focalisant la fonction symbolique des sujets sur les aspects centraux de la performance. Le sujet est alors invité à se représenter dans l'action par une image interne ou externe* »²⁸⁶.

²⁸² Aubert, J. (1997). *Représentations sociales et comportements en gymnastique d'élèves de collège*, Thèse de Doctorat non publiée, Spécialité Activités Physiques et Sportives, Université Grenoble 1, p. 19

²⁸³ Bouthier, D. (1989). Op. Cit., p.303

²⁸⁴ Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF, p.33

²⁸⁵ Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. In S. Ehrlich (Éd.), *Les représentations. Psychologie Française*, 30, 3-4, 269-275

²⁸⁶ David, B. (1996). Op. Cit., p.25

Ces travaux ont permis de « *dresser un état descriptif des représentations et des productions motrices chez les élèves d'âge, de sexe, de niveaux d'expertise différents dans les APS scolaires* »²⁸⁷. D'autres recherches essaient d'analyser les effets des représentations de leur propre compétence chez les élèves, sur leur motivation et leur engagement dans les tâches sportives en EPS²⁸⁸. Pour l'essentiel, ces travaux semblent considérer que le niveau d'habileté motrice des élèves et leurs capacités à apprendre en EPS dépendent entièrement des processus cognitifs impliqués dans les apprentissages.

Les études basées sur l'approche psychosociale, traitent principalement du sens accordé par les élèves à l'école, aux apprentissages scolaires (Charlot et Coll, 1992 ; Perrenoud, 1994 ; Rochex, 1995, etc.). Les travaux de l'académie de Créteil sous l'impulsion de Davisse (1990) s'intéressent aux valeurs que les élèves attribuent aux contenus et activités d'apprentissage que les enseignants leur proposent en EPS. La prise en compte des raisons qui poussent les élèves à apprendre est centrale. A partir de la question du sens des apprentissages en EPS pour les élèves, des principes de choix et de traitement des APS ainsi que des durées et contenus d'enseignement sont envisagés (Aubert, 1997). Néanmoins, « *le besoin d'outils opérationnels, par exemple pour repérer les représentations des élèves* »²⁸⁹ semble toujours crucial.

La troisième approche théorique est constituée de travaux sur le concept de représentation sociale, qui comme le précise Dorville (1991) est actuellement en vogue dans le champ des STAPS. En témoignent les recherches ayant fait l'objet de publications. Ces études portent sur :

- les représentations sociales des élèves. Josse (1975) et Gleyse (1993) montrent par exemple que les élèves du second degré ont une image ambiguë et paradoxale du professeur d'EPS. Duret (1991) aborde les différences de représentations entre des entraîneurs et de jeunes volleyeurs en se centrant tout particulièrement sur l'influence du dessin animé « Jeanne et Serge » ;
- l'image de l'activité. Une étude de Thomas (1980) montre des différences de représentations de plusieurs sports chez des étudiantes et étudiants. Les adjectifs les plus caractéristiques du Rugby sont : viril, brutal, fatigant, spectaculaire (David,

²⁸⁷ Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EPS, *Revue française de pédagogie*, n°103, p.36

²⁸⁸ Capodi, M. (1994). Des représentations...partout ? In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Dir.), *Enseigner L'EPS*, Clermont Ferrand : Éditions AFRAPS, 99-110

²⁸⁹ Davisse, A. (1996). Lettres à nos remplaçants, ZEP et établissements sensibles. Paris : Revue EPS, p.74

1993). Cette manière de se représenter cette l'activité, l'amène (1995) à s'engager dans un processus de didactisation afin d'analyser ce qui peut donner sens aux savoirs « rugbystiques ». Cette étude a révélé que les représentations initiales de l'activité évoluent en cours de pratique, les connotations négatives faisant place à une rationalisation progressive et une centration sur les aspects pédagogiques et didactiques²⁹⁰ ;

- sur l'analyse des représentations initiales d'élèves concernant des APS variées. Une étude de Bouthier (1993) vise à permettre d'apprécier les cohérences entre conception et connotations de l'activité, buts et actions valorisés au plan déclaratif et engagement et conduites d'élèves dans la pratique.

Les recherches de David (1993, 1995, 1996) sur les représentations sociales des élèves en EPS, ont mis en évidence les influences de la pratique sur les représentations initiales du Rugby pour les élèves de sexe féminin. Pour lui la mise en relation des représentations sociales avec l'activité des élèves confrontés à la résolution de problèmes moteurs et non moteurs est peu explorée. Autrement dit, rechercher ce qui donne sens à la pratique du rugby pour des populations diverses, quels modes d'entrée dans l'activité, quels modes de présentation de l'activité directement utiles à l'action s'avèrent importants pour l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage (David, 1996). Cependant, depuis quelques années, certains travaux essaient d'associer représentations sociales et comportement en réponse à une tâche motrice. Aubert (1997) vise à élucider les représentations qu'ont les élèves de la gymnastique, pour les mettre en relation avec les pratiques gymniques des élèves en cours d'EPS. Les résultats de cette étude ont montré « *des corrélations intéressantes entre les représentations, les styles afférents aux différents rôles et les contextes de leur existence* »²⁹¹.

L'analyse des représentations, dans la mesure où elle pourrait être réalisée aisément par l'intervenant, comme le précise Bouthier (1993), est une source intéressante d'informations pour planifier et réguler l'enseignement ou l'entraînement, notamment dans la perspective de mise en œuvre de projets et de contrats. C'est cette dimension qui nous intéresse particulièrement. Elle peut influencer les contenus d'enseignement et d'entraînement, les progressions proposées, en tenant compte des représentations fonctionnelles des sujets, révélatrices de leurs logiques d'action et des obstacles qu'ils

²⁹⁰ David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 110, p.52

²⁹¹ Aubert, J. (1997). Op. Cit., p. 323

rencontrent. Elle peut intervenir, à partir de l'évolution constatée des représentations, pour refléter le niveau d'appropriation et de reconstruction de certaines connaissances au regard des réalisations motrices produites. Cette analyse peut nous permettre de comprendre la signification des comportements adoptés par les élèves et les enseignants face à la lutte sénégalaise.

4.5. Conclusion sur les représentations sociales

Les travaux sur les représentations se rejoignent ainsi autour de deux constats :

- d'une part on peut relever des traces de la représentation et des traces de son évolution en contexte. Les représentations sont malléables, par conséquent on peut les modifier.
- d'autre part, elles entretiennent des liens étroits avec les processus d'enseignement et d'apprentissage, qu'elles contribuent à enrichir ou à ralentir.

Les représentations sociales constituent ainsi, une grille de lecture à travers laquelle on décode une certaine dualité. Cette grille, qui est constituée de tout un héritage sociohistorique, nous serait léguée dès notre naissance à travers les multiples interactions et communications que l'on entretient avec notre entourage proche et éloigné. En même temps, il appartient à chacun de se réapproprier cet héritage, de le construire pour qu'il acquière un sens personnel. En ce sens, la définition que donne Doise (1986)²⁹² retient toute notre attention : les représentations sociales sont des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports. Autrement dit, ce n'est pas tant la réalité objective de l'objet (l'activité physique par exemple) ou de la situation qui oriente les propos et détermine les conduites des individus, mais la représentation qu'ils en font (Abric, 1987, 1994). Ici, ce n'est pas la signification de l'activité qui compte mais plutôt les représentations induites par celle-ci. Comme le souligne Rouquette (1994), « *une représentation sociale est susceptible d'avoir elle-même des effets sociaux, repérables dans les pratiques et les conduites de la population (...). Ce n'est pas que l'on agisse conformément à ce que l'on pense, mais ce que l'on pense balise l'action possible* »²⁹³. La pratique ou la non

²⁹² Doise W (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept, In Doise, W. & Palmonari, A. (Éds.). L'étude des représentations sociales, Delachaux et Niestlé, p.89

²⁹³ Rouquette, M-L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble : PUG, p.174

pratique d'une activité physique peut être donc liée aux représentations sociales que l'on s'en fait. L'analyse des représentations sociales présente donc un intérêt particulier pour nous, dans la mesure où le regard porté par les élèves, les enseignants d'EPS, voire les parents sur les différentes formes de luttes au Sénégal, peut nous permettre de déterminer la relation entre leurs représentations sociales des luttes et des pratiques de lutte existantes ou possibles.

4.6. Conclusion de la première partie, problématique et questions de recherche

4.6.1. Conclusion

Malgré ces contradictions multiples, la lutte au Sénégal renferme des enjeux sociaux (promotion sociale), politiques (utilisation du modèle du champion par les hommes politiques), économiques (tourisme, profession...) et éducatifs (donner et partager dans le rude respect de la hiérarchie, sacrifice corporel,...) pouvant offrir de réelles opportunités aux élèves et aux enseignants de proposer une activité pleine de sens. C'est sur la base de ces problèmes et de ces opportunités que nous avons envisagé de réaliser un projet technologique d'enseignement d'une forme de lutte à l'école. Il s'agit de déterminer, fonder et évaluer dans le cadre des contraintes de l'EPS, un contenu d'enseignement de la lutte sénégalaise, devant permettre d'atteindre les finalités et les objectifs de l'EPS sans se détacher du sens social. Pour se faire, nous avons fait une analyse de l'enseignement des sports de combat et des exigences institutionnelles de l'EPS au Sénégal. Cela nous a permis respectivement d'identifier deux méthodes essentielles d'enseignement des sports de combat en EPS : une méthode traditionnelle qui consiste à apprendre des techniques hors contexte puis à les appliquer en combat, et une méthode intégrée qui consiste à commencer par du combat afin de permettre à l'élève de se faire sa technique. Il s'agit aussi de tenir compte des contraintes de la discipline : finalités et objectifs généraux de l'EPS, faisabilité du projet et sécurité. L'analyse des concepts de transposition didactique, de pratiques sociales de référence, de contrat didactique, de compétence, de représentations sociales sont nécessaires pour examiner la façon dont s'élaborent les savoirs didactiques dans les sports de combat en général et dans la lutte, en particulier. Pour développer une forme de lutte scolaire, il nous a semblé utile de rappeler les contraintes de faisabilité (effectif important, absence de matériels didactique, hétérogénéité, cycle d'apprentissage court) relatives aux

établissements sénégalais, le respect des fondements culturels de l'activité, et l'attrait d'une démarche d'appropriation des contenus par les élèves. Ce choix exige d'accéder à la compréhension des représentations sociales des élèves, des enseignants et du monde extrascolaire à propos de la lutte sénégalaise. Il s'agit de mieux cerner les raisons pouvant pousser les élèves à s'impliquer dans les apprentissages de la lutte scolaire, ainsi que les motifs qui sont à l'origine du peu d'engouement de la lutte à l'école. Ainsi, notre démarche de modélisation d'une forme de lutte scolaire doit tenir compte des différentes formes de lutte qui existent au Sénégal (luttes traditionnelles, ethniques et la lutte professionnelle avec frappe), de l'analyse didactique des sports de combats et des finalités et objectifs généraux de l'EPS au Sénégal. Nous proposons ainsi d'expérimenter durant un cycle une « **lutte scolaire avec touche** ». Notre modélisation de la lutte se situe dans une perspective technologique car comme le précise Eloi (2011)²⁹⁴ elle nécessite :

- de partir de l'activité pour retourner à l'activité ;
- de prendre en compte la complexité des pratiques réelles ;
- de produire de nouveaux concepts permettant de caractériser des situations typiques,
- de permettre d'énoncer des règles d'efficacité.

A travers l'expérimentation d'un cycle de lutte nous nous efforcerons de montrer que l'élaboration des contenus de lutte scolaire nécessite une relation dialectique avec la forme de lutte à transmettre et la nature de l'enseignement qu'il requiert et les compétences à développer.

4.6.2. Problématique et questions de recherche

Au Sénégal, les pratiques de combat sont sans conteste à la catégorie des grands absents dans le système scolaire, et cela malgré leur enseignement dans les instituts de formations en STAPS (INSEPS et CNEPS). Cette absence des sports de combat dans les collèges et lycées relève d'une grande contradiction avec la réalité sociale et sportive du pays. En effet, les sports de combat comme le judo, la lutte, le karaté ont permis au Sénégal de caracoler en tête des pays africains lors des championnats d'Afrique ou des jeux olympiques. La quasi non pratique des SPC notamment de la lutte sénégalaise dans

²⁹⁴ Eloi, S., Uhlrich, G., & Bouthier, D. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs, *eJRIEPS*, 23, 20-45, Besançon : IUFM, p.23

les établissements du pays s'inscrit également en rupture avec la loi d'orientation de l'éducation nationale qui fonde sa démarche sur la volonté de retrouver en milieu scolaire toute la diversité et la richesse culturelle et sportive du Sénégal. L'absence de la lutte sénégalaise apparaît plus surprenante au regard de l'évolution des pratiques, de l'engouement qu'elle suscite pour le peuple et en particulier pour les élèves au regard du potentiel d'apprentissage qu'elles renferment tant sur les plans moteur, cognitif, affectif, socioculturel, symbolique et psychologique. Il s'agit surtout à travers cette activité de proposer aux élèves une pratique porteuse de sens, de plaisir à travers des situations ludiques avec un fort ancrage culturel. La non programmation de la lutte semble donc être liée à une volonté des enseignants. Ces derniers mettent souvent en évidence des problèmes d'infrastructures (manque de tapis, de gymnases...), des risques de blessures avec les projections debout. Certes, ces raisons invoquées sont importantes mais ne justifient pas à notre avis une sous exploitation de cette activité. En effet, la lutte au Sénégal s'est toujours pratiquée sur le sable et la majeure partie des établissements en dispose. Certains établissements par manque de tapis pratiquent la gymnastique au sol sur des nattes ou sur du sable. Toutefois, il y a des établissements qui disposent de crédits qui permettent d'acheter des équipements sportifs. S'agissant de l'aspect sécuritaire, il faut en tenir compte. Seulement, il ne faut pas oublier que le jeune sénégalais, très tôt est ouvert au milieu extérieur. Il va à l'école seul, la rue et les classes d'âge occupent une place importante dans son éducation et à la formation de son caractère. Dans cet environnement assez « hostile », voire « violent », le jeune sénégalais apprend la réalité de la vie courante. Ici, la violence peut-être encore considérée comme le « *témoin d'un signe de vouloir-vivre. Elle permet l'espoir d'une intégration sociale car elle est le symbole d'une énergie encore vivace* »²⁹⁵. L'enfant sénégalais dans son cursus de la maison à l'école en passant par la rue est toujours confronté au risque. Ce dernier peut être connu et maîtrisé ou pas. Il semble donc que le principal obstacle au développement des sports de combat soit un blocage qui relève à la fois de la faible place qui leur est accordé dans les instructions officielles, mais aussi des perceptions que les enseignants ont de l'activité. Ces derniers, dotés d'une grande autonomie relative à leur mission (comme le précise les IO de 1973) possède un grand pouvoir, celui de choisir, de programmer ou non les sports de combat. Ainsi, pour

²⁹⁵ Peyron-Bonjan, C. (2005). Penser l'éducation aujourd'hui. In A-M. Drouin-Hanz (dir.), *La philosophie saisie par l'éducation, tome 1 : Rêver l'égalité, penser la culture*, actes du colloque des 18 et 19 Décembre 2003, Dijon : Sceren, p.216

développer des contenus en lutte scolaire, afin d'offrir aux élèves l'opportunité de découvrir cette forme de pratique culturelle propice à leur développement, il apparaît donc nécessaire de se centrer sur l'enseignant et l'élève, et de chercher à comprendre quels sont, leurs perceptions, leurs représentations, leurs compétences à développer dans et à propos de la lutte.

Le cadre méthodologique de l'étude est celui d'une recherche technologique, l'objectif final consiste à montrer les facteurs pouvant favoriser une forme de pratique de lutte scolaire et non d'attester la viabilité pratique d'un modèle théorique. Cela nous amène à nous poser certaines questions suivantes :

- Quelles significations y a-t-il lieu de donner au développement de la lutte sénégalaise ?
- Quelles sont les logiques endogènes et exogènes qui sont à l'origine de ce développement ?
- Quels vont être ses conséquences sur les luttes issues de la tradition, des cultures, en tant qu'activités éducatives, sportives et identitaires ?
- Quelle forme de pratique scolaire de la lutte peut-on proposer aux élèves compte tenu d'une part des contraintes de l'EPS (finalités, faisabilités, sécurité) et d'autre part de la signification sociale et culturelle des pratiques de lutte qui existent au Sénégal ?
- Quelles sont les compétences à acquérir et les transformations attendues chez les élèves ?
- Quel processus d'enseignement-apprentissage permet-il d'atteindre ces transformations ?
- Quelles sont, enfin, les propositions et les stratégies de formation à formuler en vue d'une meilleure exploitation de cette activité ?

DEUXIÈME PARTIE : formalisation d'une forme de lutte scolaire

En quoi la prise en compte des représentations sociales des acteurs scolaires et extrascolaires peut éclairer l'enseignant dans la formalisation d'une forme de lutte scolaire, dans la construction de contenus d'enseignement et dans l'identification des difficultés d'apprentissage des élèves ? C'est l'interrogation majeure qui ordonne cette partie du travail.

Il s'agit ici de présenter les études empiriques dans leur chronologie réelle, allant de l'identification des représentations sociales à l'expérimentation d'un cycle de lutte scolaire. Pour ce faire, nous avons adopté une diversification des outils méthodologiques compte tenu de la complexité du phénomène étudié pour avoir des données quantitatives et qualitatives.

L'expérimentation a pour but de formuler à son terme de nouvelles hypothèses concernant la mise en œuvre didactique de la lutte sénégalaise à l'école. Cela se traduit par une formalisation des contenus d'enseignement et un enrichissement des formes d'intervention auprès des élèves.

Chapitre 5 : Méthodologie d'étude des contenus d'enseignement

Cette recherche est une recherche en didactique. Les contenus, dans leur élaboration et leur transmission par le professeur, et leur acquisition par les élèves constituent l'objectif principal. Au Sénégal, la didactique comme discipline de formation est encore un champ de recherche peu exploré. Une quasi absence de travaux sur les questions de formation, d'élaboration de contenus, de transmission, d'intervention, caractérise l'état de la recherche en EPS. Cet état de la question, nous a conduit à opter pour un travail exploratoire large, combinant des approches méthodologiques complémentaires dans le but, de circonscrire un domaine encore peu exploité et mal connu. Parallèlement en Europe et notamment en France, depuis plus d'une vingtaine d'années, les recherches en didactique des sports de combat connaissent un développement remarquable. Ce dernier s'explique par l'organisation régulière des journées JORRESCAM, par l'utilisation de concepts scientifiques et de méthodologies spécifiques pour mieux caractériser le savoir en jeu, les acteurs, le contexte et les processus d'enseignement-apprentissage. En effet, les sports de combat se distinguent par « *la nature du savoir en jeu, le savoir combattre et le contexte de transformation et de l'utilisation de ce savoir, soit la situation d'opposition, un contre un* »²⁹⁶. Ainsi, leur analyse doit tenir compte à la fois de l'individu confronté à l'épreuve du combat et aux contraintes relatives à l'incertitude du résultat. Pour rendre compte de ces différents aspects, les chercheurs mobilisent des approches méthodologiques et des concepts différents.

5.1. Les différentes approches dans la formalisation des contenus en lutte

Ces vingt dernières années, trois cadres de recherche ont attiré notre attention dans les travaux qui portent sur les démarches de construction des savoirs en lutte scolaire. Il s'agit de l'approche clinique, l'ingénierie didactique et la technologie des Pratiques Physiques Sportives et Artistiques (PPSA)²⁹⁷.

²⁹⁶Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives, *Revue Science & Motricité*, n°50, p.58, (pp. 55-79)

²⁹⁷Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS, *Revue eJRIEPS*, 15, Besançon : IUFM, 44-59

5.1.1. L'approche clinique en didactique des sports de combat

L'approche clinique en didactique des sports de combat a pour objet de comprendre et d'essayer d'expliquer le sens des actes du sujet engagé dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il s'agit, en tenant compte des histoires de vie, d'approcher des déterminants qui orientent l'enseignant dans sa conception de la PPSA, des situations qu'il souhaite transmettre, les réactions des élèves face aux contenus. C'est une « *approche au cas par cas, au un par un qui intègre « à priori » la dimension du sujet* »²⁹⁸. Cette approche occupe aujourd'hui plus des deux tiers des travaux réalisés en didactique des sports de combat en France. Terrisse (2000 a)²⁹⁹ souligne que l'intérêt du regard clinique est d'intégrer la singularité du sujet de toute appropriation-transformation de savoir, de prendre en compte la contingence dans toutes situations de transmission de savoir et enfin de mettre en évidence une part d'impossible dans l'enseignement (ce qui correspond à la catégorie du réel). En effet, en didactique des sports de combat, les formes de corps sont impossibles à reproduire selon un modèle prédéfini, dans la mesure où elles sont toujours traduites par les caractéristiques corporelles de chaque combattant. Elles nécessitent donc de s'adapter à la morphologie de l'adversaire et à la stratégie qu'il développe. Les travaux menés dans cette approche, à partir d'étude de cas, cherchent à montrer :

- comment les conceptions de l'activité peuvent influencer les intentions didactiques de l'enseignement (Margnes, 2002 ; Loizon 2004, 2006, etc.) ;
- l'importance de l'expérience personnelle de pratiquant du professeur dans les choix pédagogiques d'enseignants (Brossais & Terrisse 2009 ; Buznic-Bourgeac, 2009) ;
- le rapport personnel qu'entretient l'élève aux savoirs transmis par l'enseignant (Heuser, 2009 ; Sauvegrain 2009).

Les auteurs utilisent deux modes de recueil de données : l'observation et les entretiens.

L'observation « *in situ* » constitue le principal recueil de données. Elle repose sur un enregistrement intégral des mises « à l'épreuve » du savoir souvent avec deux caméras, l'une en plan fixe sur l'ensemble de la classe ; l'autre sur l'enseignant équipé

²⁹⁸ Carnus, M-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en EPS, In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 63-81, p.64

²⁹⁹ Terrisse, A. (2000 a). L'apport de la recherche clinique en didactique de l'EPS : conditions et conséquences, *colloque de l'ARIS (14,15,16) décembre (2000)*, Grenoble

d'un micro-cravate pour recueillir ses dires, ses déplacements, les interactions avec les élèves. Les entretiens se font souvent à deux moments différents. D'abord avant l'observation pour comprendre l'histoire du sujet : sa conception de l'activité, l'élaboration de ses contenus, ses choix pédagogiques, la perception de l'enseignement de la classe, du contexte, sa pratique professionnelle. Il s'agit de recueillir les « déjà-là ». Ensuite les entretiens « d'après coup ». Selon (Terrisse, 2009), c'est le moyen par lequel « *se reconstruit la situation d'enseignement dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position, un remaniement* »³⁰⁰. L'objectif est la compréhension de l'activité de l'enseignant, les soubassements et les raisons de l'acte pédagogique. Dans cette approche les auteurs mobilisent souvent trois concepts didactiques :

a) la transposition didactique. Pour (Terrisse, 2006), il s'agit d'identifier et surtout de proposer des « *savoirs de référence* »³⁰¹. Ainsi il distingue trois types de savoirs :

1- un savoir sur l'activité ou savoir de la pratique. C'est un savoir relatif aux règles sociales aux valeurs de l'activité, produit par l'histoire de la pratique et de sa transmission. Ce savoir est acquis par l'élève sous forme de représentations cognitive et fonctionnelle (déjà-là) ;

2- le savoir pour la pratique ou savoir pour (pratiquer) l'activité, élaboré et transmis par les enseignants, les entraîneurs ou les adultes sous la forme de contenus d'enseignement, de conseils, de stratégies, de techniques.

3- un savoir par l'activité, soit un savoir par la pratique. Il ne s'acquiert que dans la confrontation à l'épreuve, se présente sous la forme de tactiques, de stratégies mises en œuvre par les entraîneurs, les sportifs, les enseignants. Ce savoir s'élabore au cours de l'affrontement et doit être constamment modifié en fonction des caractéristiques de l'adversaire et en fonction du résultat.

Les travaux de Loizon, Margnes, Terrisse (2002, 2004, 2006, 2008) portent sur l'analyse des pratiques d'enseignement du judo en milieu sportif. Il s'agit de « *décrire les pratiques déclarées par les professeurs de judo en situation d'enseignement avec*

³⁰⁰ Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques, In A. Terrisse & M-F. Carnus, Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ? Éditions : De Boeck Université, p. 27, (pp.13-31).

³⁰¹ Terrisse A (2006). La question de référence en EPS, In A. Terrisse (Dir.), *Didactique des disciplines, la référence aux savoirs*, Bruxelles : De Boeck.

une attention particulière portant sur le savoir que le professeur souhaite transmettre à ses élèves à partir de la construction des situations d'enseignement »³⁰². La question centrale est l'identification des savoirs de référence : pratiques sociales de référence au sens de Martinand (1986) ou de référence experte (Joshua, 1996)³⁰³. L'auteur met en évidence les variables didactiques « qui sont les éléments constitutifs des situations d'enseignement identifiables sous formes de contraintes sur lesquelles l'enseignant peut agir en fixant les valeurs et afin de conduire l'élève vers un apprentissage donné afin d'identifier les savoirs transmis ». Pour Loizon, le savoir transmis par le professeur de judo peut être révélé en analysant des variables didactiques présentes dans les situations d'enseignement. Ce qui est mis en évidence, c'est la façon dont le professeur de judo transmet une activité physique de combat codifié en un objet d'enseignement pour ses élèves. Les auteurs distinguent deux types de savoirs experts pour la pratique du judo d'un côté, le savoir technique et de l'autre le savoir stratégico-tactique. Dans l'activité judo, les variables stratégiques et techniques « permettent au professeur de judo de construire des situations plus au moins saturées en incertitude afin de faire apprendre aux élèves autre chose qu'un savoir technique formel et décontextualisé »³⁰⁴.

b) Le contrat didactique : pour lequel, les études rendent compte d'interactions didactiques à partir de situations d'enseignement et/ou d'apprentissage où le savoir est l'enjeu de la relation à travers des situations d'enseignement, au sein desquelles sont délivrés des contenus. L'essentiel pour les auteurs est de saisir l'écart entre le savoir transmis par l'enseignant sous forme de situations, d'exercices, de consignes et le savoir acquis par l'élève, notamment au moment où cesse l'intention didactique de l'enseignant, dans des situations dites non didactiques (Terrisse, 2003)³⁰⁵. Les travaux essaient de rendre compte de ce qui se passe en classe. Il s'agit d'analyser soit la planification dans les préparations de séances, ou d'utiliser des entretiens et des questionnaires pour appréhender ce que l'enseignant voulait transmettre comme savoir. Cela nécessite l'utilisation de la vidéo, de micro-cravate pour recueillir les réactions, les attitudes de l'enseignant, les obstacles rencontrés par les élèves et les éventuelles transformations que peut subir le savoir (Sauvegrain 2000 ; Loizon, 2002 ; Margnes

³⁰² Loizon, D., Margnes, E. & Terrisse, A. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement. Les pratiques déclarées par les professeurs de judo, *eJRIEPS* 5, Besançon : IUFM, 63-85, p.64

³⁰³ Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskienne, In Raisky C, Caillot M, (1996), Au-delà des didactiques, la didactique, De Boeck Université, Bruxelles, pp.145-159.

³⁰⁴ Loizon, D & al (2004). Op. Cit., p.72

³⁰⁵ Terrisse, A. (2003). Op. Cit.

2002). Ici le processus d'apprentissage dépend surtout des ruptures du contrat didactique.

c) Le rapport au savoir. Ce concept est utilisé pour analyser les transformations qu'introduit l'apprentissage en termes de transformations motrices pour l'élève et de conception de l'enseignement pour le professeur (Terrisse, 2009)³⁰⁶. L'objectif est de ne pas réduire l'acte d'apprendre à des processus cognitifs, mais de considérer le sujet comme acteur de ses apprentissages et ainsi interroger le sens donné aux savoirs transmis en considérant son activité propre. « *La notion de rapport au savoir englobe la question de la construction de sens par le sujet en fonction de son histoire propre et de l'institution dans laquelle il prend position. Cela place le sujet en activité (le savoir comme processus), dans son intimité (le savoir comme constitutif du sujet)* »³⁰⁷.

5.1.2. L'Ingénierie didactique

La méthodologie d'ingénierie didactique « permet de questionner le rôle qu'il convient de faire jouer aux réalisations didactiques en classe au sein des méthodologies de la recherche en didactique »³⁰⁸. Cette méthodologie conçue en didactique des mathématiques (Artigue, 1988) vise d'une part à produire des situations problèmes susceptibles de répondre aux questions spécifiques d'enseignement. Et d'autre part, elle fait avancer l'analyse des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage observés en classe réelle. L'objectif est d'améliorer l'efficacité des interventions des enseignants grâce à la mise au point de situations prototypes, mais également de mieux comprendre les phénomènes propres au fonctionnement de la classe en EPS, lorsque les élèves sont confrontés à la réalisation d'une tâche. Selon Loquet (1996), on peut retenir trois traits distinctifs de ces recherches : le but est de réaliser un projet précis d'amélioration du système d'enseignement pour atteindre cet objectif ; les travaux s'appuient sur des connaissances théoriques disponibles ; la réalisation du projet se soumet à un contrôle rigoureux. La démarche d'ingénierie didactique comprend quatre étapes essentielles. Les analyses préalables consistent à prendre appuis sur des connaissances scientifiques de son domaine pour définir le cadre théorique du projet (pratiques de référence,

³⁰⁶ Terrisse, A. (2009). Op. Cit.

³⁰⁷ Joudan (2009). Etude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS, 33-48, p.35 In A. Terrisse & M-F Carnus (dir.)

³⁰⁸ Carnus, M-F. (2004). Intérêts, limites et importation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans les recherches en didactique de l'EPS : l'exemple de l'étude du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS, *Revue eJRIEPS*, Besançon : IUFM, 18-22, p.18

évaluation des conceptions didactiques déjà réalisées, le cadre institutionnel, etc.). La conception et l'analyse des situations, c'est le moment de faire un choix sur un certain nombre de variables du phénomène jugées pertinentes par rapport au problème étudié. S'agissant de l'analyse a priori, elle permet d'apprécier le sens que les élèves attribuent aux situations proposées. Cela va déboucher sur l'élaboration des hypothèses. L'expérimentation permet de recueillir des données relatives à l'observation réalisée durant les séances d'apprentissage. Et enfin l'analyse a posteriori et la validation des situations constituent une étape importante après l'expérimentation. Elle consiste à faire une confrontation des deux analyses a priori et a postériori. C'est de cette dernière que dépendra la validation des hypothèses engagées dans la recherche. Terrisse et Sauvegrain (1997)³⁰⁹ ont eu recours à cette méthodologie pour identifier les difficultés d'appropriation du « savoir lutter ». Ensuite Sauvegrain (2001)³¹⁰ l'a utilisée pour décrire, comprendre et expliquer des prises de décision par les élèves en combat. Il s'est agi de produire des connaissances sur l'objet décision à travers la mise en place d'une option dite « stratégique », sous forme de contenu d'enseignement. L'étude de Galan (2006)³¹¹, s'inscrivant dans la continuité des travaux de (Sauvegrain, 2001 ; Heuzer, 2005), vise à décrire les écarts entre les effets attendus par l'enseignant (entraîneur) et les réalisations effectives des élèves. En se centrant sur le travail de l'élève (contrat didactique) confronté à l'épreuve du combat en judo pour apprécier l'effet de l'enseignement, son étude tente de décrire, de comprendre, voire d'expliquer ce qui se passe lors d'un cycle d'enseignement de judo effectué par un enseignant d'EPS, dans une classe de lycée professionnel. L'étude montre que l'épreuve fait sens de manière spécifique pour chaque élève. Elle doit donc être conçue dans une perspective individualisée. L'élève s'approprie à travers sa pratique des codes et habitus sociaux. Ces derniers contribuent aussi à le transformer. Par ailleurs la définition en termes d'initiative semble favoriser le processus d'interstructuration du sujet, de l'épreuve et des savoirs attendus par l'enseignant.

³⁰⁹ Terrisse, A. & Sauvegrain, J.P. (1997). Identification des difficultés d'appropriation du « savoir lutter » par une méthodologie d'ingénierie didactique. *Science et Motricité*, n°32-33. Paris, 74-87.

³¹⁰ Sauvegrain, J-P. (2001). Op. Cit.

³¹¹ Galan, M., Terrisse, A., Vigne, P. (2006). Du conflit à la prise d'initiative : le sujet à l'épreuve du combat, *eJRIEPS 10*, Besançon : IUFM, 34-53.

5.1.3. L'Approche technologique

Les travaux se référant à cette méthodologie dans le domaine des sports de combat sont relativement rares. La technologie peut être définie comme une science humaine qui étudie la production des techniques. Selon Guillerme repris par Bouthier (1993), la technologie est l'ensemble des discours sur la pratique qui visent à se constituer en science normative de la production d'effets. Elle ne se limite pas à une application des connaissances scientifiques, et des savoirs faire expérientiels, elle vise l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation d'un projet d'intervention et de transformation du monde. L'approche technologique « *au-delà des réalisations matérielles sophistiquées, est considérée comme une science humaine de l'intelligence mise en jeu dans la conception, la mise au point et l'évaluation de créations, une science de l'artificiel générant des artefacts cognitifs, matériels et bien sûr corporels* »³¹². Et Durey en 1993 souligne que l'approche technologique prend en compte le fait qu'il existe des savoirs en acte « un faire », et qu'il est possible, par une démarche rationnelle, de transformer, d'améliorer aux fins d'optimiser ces savoirs. Pour (Bouthier & Durey, 1994), l'élaboration de projet technologique comprend quatre grandes phases que nous allons aborder brièvement.

Une analyse approfondie du système technique en cause : selon Bouthier et Durey, cette analyse comporte une phase exploratoire qui consiste à consulter toutes les productions théoriques et pratiques, en rapport avec le système. Ces productions peuvent être des connaissances scientifiques, professionnelles et même familiaires. L'essentiel ici est la pertinence argumentée des divers emprunts avec le but visé par le projet et la possibilité de dépasser des contradictions locales entre apports pour obtenir une cohérence forte au niveau global et donc progresser significativement vers le but général du projet. Si l'on se situe par rapport à la méthodologie d'ingénierie didactique cette phase correspondrait par partie (quoique plus larges) aux analyses préalables d'ingénierie didactique. La mise en œuvre, il s'agit d'anticiper, de préciser les conditions et les moyens à prendre en compte pour prévoir les sous-systèmes de régulation intermédiaires et les modalités d'évaluation des effets produits par rapport aux effets attendus. Autrement dit, c'est l'étude du pronostic de faisabilité. La diffusion de l'expérience consiste, après avoir relevé toutes les conditions réunies, les incidents rencontrés, les régulations opérées, les écarts avec les prévisions de la planification, de

³¹² Bouthier, D. (2008). Op. Cit.

vérifier l'opérationnalité du projet et de bien cerner les modalités de contrôle des zones inconnues du système. Il ne s'agit pas là de tester des hypothèses pour valider une théorie ou la faire progresser. L'essentiel ici, c'est ce que Bouthier et Durey (1994) appellent l'efficience de la mise en œuvre, c'est-à-dire à la fois l'efficacité des contenus, des procédures et des dispositifs dans l'action de transformation engagée, et l'économie de l'ensemble, autrement dit le rapport efficacité/coût de l'intervention au regard des ressources humaines et matérielles. Cette phase est relativement originale au regard de l'ingénierie didactique. Enfin l'évaluation du projet, ici contrairement à l'ingénierie didactique, la validation est double. Elle est à la fois locale et externe. L'évaluation du projet au regard des effets en terme d'optimisation du système technique et de ses possibilités de diffusion recouvre la formalisation et la transmission des techniques améliorées, en réfléchissant à ce qui doit être présenté (niveau de complexité et de précision du modèle) et comment (support et agent de diffusion) en fonction de l'objet technique et des populations visées. Il y a donc des productions de connaissances nouvelles tant sur les savoirs du pratiquant que sur ceux de l'intervenant éducatif (Bouthier & Durey, 1994).

Ainsi, mobilisant cette approche méthodologique, quelques études fournissent des orientations utiles et pertinentes sur les contenus à enseigner, les dispositifs et les techniques d'intervention. Barbot (1996) essaye de construire un projet technique d'enseignement de sports de combat de préhension. Ainsi, il propose une forme de lutte en cercle. En effet, cette dernière permet d'une part de respecter les caractéristiques essentielles du judo, tout en prenant en compte une réalité incontournable des équipements des établissements scolaires et, d'autre part, elle permet une rupture avec les usages communs du corps (en combat, on se touche notamment là où c'est interdit d'habitude, on se roule par terre).

S'agissant de la prise en charge de la sécurité dans les sports de combat, Barbot (1999) analyse d'abord ce que recouvre, la notion de sécurité pour identifier ce qui est réellement dangereux en SCP, à partir d'une étude approfondie des règlements des pratiques sociales de référence. Il précise que « *pour qu'un élève puisse combattre en toute sécurité, il faut qu'il construise sa propre sécurité en combattant* »³¹³, c'est-à-dire dans une situation où la chute est provoquée par l'action de l'adversaire et contre sa

³¹³ Barbot, A. (1999). Pratique des Sports de combat de préhension en EPS et sécurité : Construction de tâches de référence. In A. Derlon. *Risque et sécurité*. Dossier EPS n° 46, Paris : Revue EPS, 48-53.

propre volonté, donc en situation réelle d'affrontement réciproque. A partir de là, il préconise, durant des combats au temps, une augmentation (ou construction) progressive de la hauteur possible de chute avec un « suivi au sol » constant et réciproquement, pour mieux prendre en charge la sécurité. Cette méthodologie nous a permis également dans nos études antérieures (Wane, 2009, eJrieps & 2010 colloque de Dakar à paraître) d'approcher d'une part l'étayage des représentations sociales des élèves, des enseignants et des acteurs extrascolaires. Et d'autre part, elle permet d'identifier les ressources mobilisées par les élèves d'une classe de sixième confrontés à des situations de combat. Il s'agit de faire ressortir dans la première étude les points saillants des connaissances, des représentations cognitives des acteurs et leurs savoir-faire en lutte sénégalaise, d'en étudier leur nature et d'en estimer l'importance pour modéliser une forme de pratique.

5.1.4. Conclusion sur ces approches

Les différentes approches permettent de mieux décrire et d'expliquer la transmission d'un savoir combattre. La méthodologie d'ingénierie didactique s'appuie souvent sur des connaissances scientifiques de son domaine en tenant compte des spécificités de celui-ci et du lieu où se produit sa transmission. Elle rend possible une action rationnelle sur le système d'enseignement basée sur des connaissances didactiques préétablies alors que l'approche technologique participe à la construction de savoirs pratiques encore souvent tacites, non-dits, voire non conscientisés. La particularité de l'approche clinique est de se focaliser sur le sujet « didactique » dans la mesure où celui-ci constitue la référence et le support des recherches à travers la responsabilité de l'enseignant (Terrisse, 2003). Contrairement à l'approche technologique et à l'approche clinique, l'ingénierie didactique n'insiste pas sur la formation, mais essentiellement sur la transmission-appropriation des connaissances (savoirs, techniques corporelles...). La majeure partie des recherches publiées sur l'ingénierie didactique se fonde sur des méthodes qui sont externes à la classe, donc loin de la complexité, de la réalité du processus d'enseignement (questionnaires, entretiens, tests...). Ce contexte particulier, celui de la classe, avec ses impératifs et ses imprévus impose aux élèves et à l'enseignant un certain nombre de contraintes : remaniements, disciplines et temps d'apprentissage fixés en dehors de la volonté des élèves, etc. (Carnus, 2001). Cependant, la prise en compte de la complexité de la classe dans les études en milieu scolaire est fondamentale et se situe au cœur des approches de

l'ingénierie didactique et surtout cliniques grâce à l'étude de cas. L'approche technologique s'intéressant à l'élaboration des contenus, leur diffusion, leur transmission, leur évaluation, donc à la dynamique des savoirs pratiques, prend en compte les processus d'intervention, d'appropriation des savoirs par les élèves. Sous ce rapport, l'approche technologique, bien qu'elle ait des ressemblances avec la méthode d'ingénierie didactique dans sa démarche, bénéficie d'un champ d'intervention et d'application plus large. Elle prend en compte, la totalité, la complexité de la situation réelle, en particulier le caractère contextualisé et évolutif du savoir technique dans les pratiques corporelles. Ainsi, partant des problèmes de terrain, les travaux en technologie des APSA, visent les objectifs suivants : « *accroître les connaissances sur l'intervention, contribuer à la constitution de savoirs sur la formalisation et la transformation des techniques corporelles, contribuer à l'optimisation des procédures d'entraînement, de formation et d'enseignement* »³¹⁴

Sous ce rapport, l'approche technologique nous intéresse à différents niveaux :

- dans la constitution des contenus en lutte scolaire ;
- dans la formalisation et la transformation des techniques corporelles en lutte ;
- dans le processus de validation et d'évaluation de notre projet.

Par conséquent, elle serait plus adaptée à notre recherche qui vise, l'élaboration, la transmission, l'évaluation et la diffusion d'un contenu d'enseignement de la lutte. Toutefois, la méthode d'ingénierie didactique et l'approche clinique, par certains aspects, pourra influencer la suite de notre travail. Notamment, elles sont susceptibles d'être mobilisées à l'étape de la diffusion et de la poursuite de la validation du projet technologique à visée didactique lorsque celui-ci sera abouti. Notre stratégie méthodologique vise à mettre en évidence des éléments relatifs à la lutte sénégalaise et à rechercher leurs caractéristiques et leurs déterminants. Ces derniers sont liés à l'environnement de la pratique, aux représentations sociales des différents acteurs. Ainsi nous inscrivant dans une perspective antropo-techno-didactique, nos options méthodologiques s'intéressent au développement sociohistorique et culturel des pratiques de lutte au Sénégal, à la modélisation de l'activité (c'est à dire à une élaboration d'axe stratégique d'une action dans les formations) et enfin, à la production et la circulation des savoirs entre l'enseignant, l'élève, les pairs. Il s'agit donc d'utiliser

³¹⁴ Mouchet, A., Amans-Passaga, C. & Gréhaine, J-F. (2010). L'approche technologique, In Sciences de l'intervention en EPS et en sport, sous la Dir. De Musard & al. Éditions Revue EPS, p.201

des techniques de recueil de données pour approcher les mécanismes sociaux et les processus de production et de transmission des formes de lutte dans le contexte socioculturel spécifique du Sénégal afin d'identifier les compétences et les attitudes des sujets en situation de combat. Pour réaliser notre projet, nous aurons recours à des données quantitatives et qualitatives.

5.2. Caractérisation des approches quantitative ou qualitative

Différents éléments nous ont permis de construire notre dispositif méthodologique. Étudier les modes de transmission et d'évolution des techniques corporelles, la connaissance que les individus possèdent à leur sujet, la manière dont celle-ci est organisée et utilisée par ces derniers suivant leur contexte, impliquent la mobilisation de plusieurs méthodes. La lutte sénégalaise est souvent transmise de façon orale. La plupart des acteurs n'ont pas l'habitude de répondre aux enquêtes. Ils sont plutôt réticents à permettre une observation de leur activité dans laquelle les pratiques mystiques et rituelles sont fortement imprégnées et à fournir des données concernant leur « vie privée ». Il est donc nécessaire de concevoir une méthodologie qui offre un accès à la lutte sénégalaise dans son intégralité. Rappelons que l'intérêt et la nécessité de mobiliser plusieurs méthodes pour circonscrire les phénomènes socioculturelles dans leur complexité constituent des enjeux souvent développés et discutés (Flick, 1992 ; Abric, 1994, Van der maren, 1996 ; Savoie-Zajc, 2002 ; etc.). Leplat (2002)³¹⁵ souligne à son tour l'intérêt d'utiliser conjointement plusieurs méthodes afin de recouper et d'enrichir les informations apportées par chacune d'elles. Ces travaux ont permis la compréhension des phénomènes sociaux complexes d'accès. Ils mettent aussi en évidence que le choix et l'articulation des méthodes et des techniques de recueil de données soulèvent des questions épistémologiques importants qui nécessitent d'être expliquées au regard des justifications épistémologiques, empiriques et pragmatiques. Selon Apostolidis (2006) « *l'avancement dans cette orientation méthodologique est fondamentale pour produire des connaissances transposables, notamment pour les approches qui se centrent sur l'étude des représentations objectivées dans le discours social et les analysent en utilisant des méthodologies de terrain* »³¹⁶. Les travaux se caractérisent pour l'essentiel par l'utilisation de deux méthodes ou approches qui

³¹⁵ Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4, 2.

³¹⁶ Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : Une application en psychologie de la santé, *Psicologia : Teoria e Pesquisa*, Vol 22, n°2, 211-226, p.213

peuvent être distinguées : la méthode quantitative caractérisée avant par la recherche de la représentativité et la méthode qualitative, caractérisée par l'importance accordée à l'induction, aux descriptions fines et riches.

5.2.1. L'approche qualitative et l'approche quantitative

L'approche quantitative met l'accent sur l'expérience rendue objective par la mesure et sur l'interprétation par un modèle statistique. Elle vise la recherche d'explication et de relation causale permettant la compréhension du phénomène étudié. L'approche qualitative a pour objet d'étudier le singulier, le contingent. Privilégiée en recherche-action, elle met l'accent « *sur l'expérience subjective des individus dans leurs transactions avec leur environnement. La compréhension de ce qui est vécu et la recherche de sens au vécu individuel sont prioritaires à tout autre objectif* »³¹⁷. Certains chercheurs (Guba & Lincoln, 1994 ; Castro & Bronfman, 2000 ; etc.) préconisent de ne pas utiliser les deux méthodes dans une même recherche. Ils pensent qu'il faut conserver à chacune son entité et son identité. D'autres auteurs (Rousseau, 1997 ; Karsenti & Savoie-Zajc, 2000, etc.) précisent que les deux méthodes sont de plus en plus abordées non pas sous l'angle de leur différence, mais celui des complémentarités qu'elles peuvent apporter à la recherche. L'enjeu essentiel de cette combinaison au-delà de l'opposition factice entre qualitatif et quantitatif, est de promouvoir des systèmes d'investigation dans lesquels chaque mode d'approche, chaque type d'investigation, garde sa spécificité mais valide l'autre. Ainsi, selon Karsenti & Savoie-Zajc (2000) « *une vision pratique de la recherche est en train de s'instaurer par laquelle le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou à l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible* »³¹⁸. Les méthodes quantitatives et qualitatives sont deux options cohérentes, orientées pour la première sur la mise en évidence des aspects réguliers du phénomène et pour la deuxième sur les aspects singuliers.

Avec une méthode quantitative, la technique de recueil des données repose généralement sur un questionnaire ou un sondage d'opinions pour déboucher sur une étude statistique. Les procédures de production des données sont alors reproductibles

³¹⁷Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation, In *Recherches qualitatives*, Vol.24, p.61, 58-80.

³¹⁸Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Université Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP, p.132.

d'un chercheur à l'autre, d'un espace à l'autre, etc. Ceci assure le processus de généralisation. Elle s'appuie sur des échantillons souvent larges et représentatifs.

Par contre avec une méthode qualitative, les outils de recueil de données privilégiés sont ceux permettant d'avoir des connaissances précises sur le singulier en prenant en compte les significations sociales qui lui sont attachées. Il s'agit des techniques ouvertes répondant à un principe fondamental, « *leur non directivité sur le fond* »³¹⁹ : l'observation, l'entretien, l'étude de cas. Le choix entre l'approche qualitative ou l'approche quantitative dépend de l'état de connaissance sur le phénomène étudié.

Sachant que la lutte au Sénégal est en perpétuelle mutation et évolution, nous avons choisi en rapport avec nos questions de recherches, de combiner les approches quantitative et qualitative pour approcher les représentations sociales des acteurs scolaires et extrascolaires. Les aspects quantitatifs nous permettent de cerner les évolutions relatives et les régularités dans les pratiques de la lutte dans le temps et dans l'espace sénégalais comme moyen de connaître l'activité. Cela nous permettra de confirmer ou d'infirmer certaines de nos hypothèses relatives aux représentations sociales de la lutte. Le qualitatif facilitera quant à lui l'accès aux réalités culturelles et sociales vécues quotidiennement par les sénégalais relativement à la lutte. Il laisse une place importante à l'interprétation. Il s'agit d'identifier les mécanismes et les logiques qui sous-tendent l'action et les comportements des différents acteurs de la lutte. Et sachant que les « *données quantificatives recueillies peuvent être traitées qualitativement en les reliant avec les causes qui les produisent* »³²⁰, nous avons conçu notre outil méthodologique de manière à obtenir des indicateurs et des résultats d'ordre qualitatif. Une approche quantitative n'évacue pas nécessairement toute subjectivité.

Dans cette perspective, notre démarche méthodologique se caractérise ainsi par la triangulation des méthodes ; c'est-à-dire « *le recours à différents méthodes de recueil de données, dans le but d'améliorer la richesse et la finesse de notre analyse* »³²¹. Il ne s'agit pas « *de recouper ou de vérifier des informations pour arriver à une version véridique, mais bien de rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les*

³¹⁹ Mucchielli, A. ,(1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, p.183

³²⁰ Sauvegrain, J-P, (2001). Op. Cit., p.85

³²¹ Guibert, L. & Lancry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres: l'intérêt de la triangulation des méthodes, *Le travail humain*, Vol. 70, p. 313-342, p.324

gommer ou les aplanir, en un mot bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives »³²².

5.2.2. La triangulation

S’agissant de la mise en œuvre d’une telle stratégie pour appréhender les enjeux concernant la production de connaissances sur un objet, Apostolidis (2006)³²³ en reprenant les travaux de Denzin (1978) précise quatre formes de base de triangulation. Il s’agit de la triangulation des données, des chercheurs, des théories de référence ou de la méthodologie. À cela l’auteur ajoute la triangulation interdisciplinaire développée par Janesick (1998) et qui suggère la nécessité de recourir à des connaissances issues de différents champs disciplinaires pour saisir la dynamique propre d’un phénomène complexe. Ces différentes formes de triangulation peuvent être opérationnalisées de façon indépendante ou interdépendante. En ce sens, « *la triangulation est avant tout une stratégie inductive de recherche (partir d'un phénomène particulier et observé sur le terrain pour le décrire et le comprendre) se donnant pour objectif général de construire un savoir pertinent et consistant sur le phénomène à partir des différentes opérations de croisement sur les plans théoriques, méthodologique et/ou de production des données* »³²⁴. Toutefois rappelons qu’à l’origine, la triangulation a été conçue comme un moyen pour vérifier une hypothèse dans différentes opérations méthodologiques afin de tester si les résultats corroborent entre eux (Flick, 1992)³²⁵. Aujourd’hui, les travaux menés dans les approches qualitatives ont entraîné une reconsideration de la triangulation en tant que stratégie alternative de recherche pour formaliser une démarche épistémologique et empirique (Guibert & Lancry, 2007 ; Lémonie, 2010 ; Boudart, 2011 ; etc.) et non comme un moyen de recouplement de deux ou de plusieurs méthodes. Ainsi, selon Apostolidis (2006), « *la stratégie de la triangulation vise à conférer aux démarches qualitatives non seulement de la validité mais aussi, et surtout de la rigueur, de l’ampleur et de la profondeur* »³²⁶.

³²² Haas, V. (1999). Mémoires, identités et représentations socio spatiales d'une ville. Le cas de Vichy. Etude du poids de l'histoire politique et touristique dans la construction de l'image de la ville par ses habitants. Thèse non publiée, Paris : École des hautes études en sciences sociales, p.184

³²³ Apostolidis, T. (2006). Op Cit., p.214

³²⁴ Apostolidis, T. Idem, p.214

³²⁵ Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of Validation or Alternative? Journal of the theory of special behavior, 22(2), 176-197

³²⁶ Apostolidis, T (2006), Op.cit, p.213

La triangulation en tant que stratégie de recherche présente un intérêt particulier dans notre étude qui a pour but de développer une forme de lutte scolaire. En effet, elle nous permet d'étudier les différents aspects des représentations des sénégalais des pratiques de lutte afin d'articuler une lecture à propos de l'élaboration des significations, des constructions culturelles, des filtres sociocognitifs, des aspects stratégiques, tactiques et techniques de l'activité. Nous sommes convaincus de la nécessité de croiser des perspectives différentes (discours, références, faits, ...) pour appréhender au mieux et pour saisir dans leur dynamique propre les modes de développement, de transmission, d'assimilation, de diffusion des pratiques de lutte au Sénégal. Ainsi, nous utilisons le questionnaire, l'entretien semi-directif et l'observation. Les travaux de Ghiglione et Matalon (1991), Bardin(1993), Mouchet (2003), Bouthier (1993), Blanchet (1991), Muchielli (1996) notamment, nous aide à choisir les outils les plus opérationnels. Ils nous éclairent pour l'élaboration de notre questionnaire, de notre guide d'entretien, de l'analyse des différents types d'analyse de contenu. Ces derniers vont nous permettre de caractériser les représentations sociales qu'ont les élèves, les enseignants et les acteurs extrascolaires de l'activité en vue d'une meilleure élaboration de nos contenus en lutte scolaire.

5.3. Outils de recueil des données

En sciences humaines et sociales, différents outils sont à la disposition du chercheur pour identifier les éléments culturels porteurs de sens. Pour le recueil des données, trois outils ont été utilisés : un questionnaire d'estimation des représentations sociales de la lutte sénégalaise des acteurs scolaires (enseignants et élèves), des entretiens semi-directifs pour les points de vue des « professionnels » de l'activité (acteurs extra scolaires), l'observation de combats professionnels et d'un cycle exploratoire de lutte en EPS. En complément des données d'observation du cycle de lutte, des questionnaires sont adressés aux élèves et un entretien semi-directif à l'enseignant, après chaque séance. Ils visent à comprendre les éléments qui structurent et guident l'activité des élèves et celle de l'enseignant confrontés à la production de savoirs en lutte scolaire. La validité de la recherche ainsi que la fiabilité des résultats dépendent pour beaucoup de la pertinence et de la rigueur des outils.

5.3.1. L'enquête par questionnaire

« Elle consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leur opinion, à leur attitude à l'égard d'options ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un problème, ou encore sur tout autre point qui intéresse les chercheurs »³²⁷. L'enquête vise à décrire des faits et à expliquer et découvrir les motifs du comportement des êtres humains afin de les rendre compréhensibles (Jones, 2000). Les objectifs d'un questionnaire sont :

- connaître les conditions et les modes de vie, les comportements, les valeurs ou les opinions d'une population ;
- connaître l'analyse d'un phénomène social que l'on pense pouvoir mieux cerner à partir d'informations portant sur les individus de la population concernée ;
- connaître d'une manière générale, les cas où il est nécessaire d'interroger un grand nombre de personnes et où se pose un problème de représentativité.

L'enquête offre la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation.

Le questionnaire a été construit pour estimer l'importance et la pertinence de la lutte à l'école sénégalaise. L'estimation numérique de la population est construite par sous-groupes « de référence » au sein des collèges et lycée du Sénégal. L'objectif est d'interroger des élèves et des enseignants de l'enseignement moyen et secondaire des établissements de Dakar, la capitale, et des établissements de l'intérieur du pays pour avoir des opinions diverses. Ainsi, en tenant compte des caractéristiques diverses des établissements, nous avons choisi de soumettre les questionnaires aux personnes (enseignants et élèves) rencontrées sur les lieux de l'enquête.

5.3.2. L'entretien

L'entretien est une démarche d'investigation. Il a pour but d'obtenir des informations (ou des opinions) inédites de la part d'une personne. On classe traditionnellement les entretiens ou interviews, selon leur degré de non directivité et par conséquent selon la profondeur du matériel verbal recueilli. Il existe aujourd'hui une

³²⁷ Quivy, R. & Luc Van Campenhoudt. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales ; Dunod, Paris, 2ème éd., p. 90

multitude d'entretiens qui permette de renseigner la manière dont les acteurs perçoivent, construisent, vivent et développent leur activité ou une pratique. Parmi eux nous pouvons citer l'entretien d'autoconfrontation simple ou croisé, l'entretien d'explicitation, le récit de vie, l'entretien semi-dirigé, etc. Lémonie (2009) précise que ces différentes formes d'entretien, doivent être appréhendées, « *non pas en fonction des cadres conceptuels qui leurs sont associés, mais en fonction d'une part de leur finalité, selon que la volonté épistémique ou transformative soit plus ou moins recherchée, et d'autre part de l'utilisation concomitante ou non d'une rétroaction vidéo, c'est-à-dire, du point de vue technique, sur la structuration ou non de l'entretien par l'usage de traces audio-vidéo de l'activité réelle en classe* »³²⁸. Il s'agit donc de s'intéresser aux contextes et aux conditions de production des verbalisations pour mieux comprendre les savoirs en jeu et les logiques d'action des acteurs.

L'entretien d'auto confrontation est utilisé dans une perspective de description et de compréhension de l'activité humaine en situation de travail ou en situation sportive. Il s'agit pour l'intervieweur de centrer l'acteur sur une action effective particulière, de l'aider à montrer ce qui est préréflexif, « *c'est-à-dire montrable, racontable, commentable* »³²⁹. Cela consiste à provoquer des communications verbales d'un opérateur pour une confrontation de ce dernier à des enregistrements audio et vidéo relatifs à ses actions (Mouchet, 2003)³³⁰. Il vise à investiguer le niveau de l'activité significative pour l'acteur (Theureau, 1992 ; Theureau & Jeffroy, 1994). Dans le domaine sportif, il s'appuie souvent sur des études en situation réelle de compétition. L'auto confrontation croisée est une « *activité langagière à part entière au cours de laquelle le ou les sujets redécouvrent l'activité analysée et la transforment* »³³¹. Elle consiste en une analyse en commun du même enregistrement vidéo avec un autre expert du domaine (Mouchet, 2003). Elle n'est pas seulement le moyen d'expliquer ce que le sujet fait ou ce qu'il voit, mais devient un moyen d'amener autrui à penser, à sentir et à agir selon sa propre perspective. C'est une coanalyse du travail, dans laquelle le sujet ne cherche pas d'abord en lui-même mais dans l'autre. Il peut agir sur lui en buttant contre

³²⁸ Lémonie, Y. (2009). Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : Le cas de la natation sportive en EPS, Thèse de Doctorat non publié, Université Paris-Est Créteil, p.235

³²⁹ Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, In J-M Barbier (Dir.), *l'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, 171-21, p.180

³³⁰ Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la Subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite I en Rugby*, thèse pour le doctorat de l'Université Bordeaux 2 (publiée en 2010), mention STAPS.

³³¹ Clot,Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, In J-M Barbier (Dir.), *l'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, 53-69, p.68

une compréhension incomplète de son activité par ses interlocuteurs. Ces types d'entretien, issus de l'ergonomie et de la psychologie du travail, sont aujourd'hui très utilisés dans les recherches en STAPS. Ils s'intéressent à l'activité surtout intrinsèque de l'acteur. Ces entretiens nécessitent une construction en amont des traces vidéo de l'acteur en situation de production de connaissances. Nous estimons qu'il ne s'agit pas de l'outil le plus adapté à nos préoccupations de recherche. En effet, ils sont plus adaptés pour des études de cas. L'entretien d'autoconfrontation nécessite l'utilisation de moyens d'analyses plus complexes et demande également de la part du chercheur un investissement assez important dans le milieu des acteurs avec lesquels il travaille. Nous avons aussi pris connaissance de l'entretien d'explicitation et l'entretien clinique.

L'entretien d'explicitation vise la verbalisation de l'action. C'est « *une description du déroulement de cette action telle qu'elle a été effectivement mise en œuvre dans une tâche réelle* »³³². Elle est basée sur le guidage de la personne vers cette activité réfléchissante et propose pour ce faire une médiation visant à laisser la personne en évocation de son vécu³³³. Il s'agit d'un retour sur soi et le chercheur guide l'acteur vers une position de parole incarnée. Cet entretien s'appuie sur des traces mnésiques propres à l'acteur. Nous pensons que cette technique, très intéressante au sein des entreprises, n'est pas adaptée à notre étude dans la mesure où elle vise principalement à renseigner l'activité individuelle en situation comme les entretiens d'autoconfrontation.

Quant à l'entretien clinique, il est très utilisé dans les recherches en didactique de l'Éducation Physique et Sportive, (Terrisse, 2003, Sauvegrain et Terrisse, 2003). En didactique, cette méthode permet d'étudier l'activité des élèves et de l'enseignant durant le processus d'enseignement-apprentissage. Son but est de permettre au sujet de rendre compte de ses actes, dans l'après coup, d'accéder au sens à la logique de son activité, par l'intermédiaire de la parole et donc par l'organisation d'entretiens. Selon Sauvegrain et Terrisse (2003) « *il s'agit ici de prendre en compte la subjectivité des acteurs afin de découvrir les significations qu'ils donnent à leurs actes, en accordant toute leur importance aux paroles prononcées par les élèves à l'intérieur d'un dispositif prévu à cet effet* »³³⁴.

³³² Vermersh, P ; (1994). *L'entretien d'explicitation*, ESF, p.18.

³³³ Vermersh, P. (1999) Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie Française*, n°44-1, p.15, 7-18

³³⁴ Terrisse, A. (2003). Op. Cit

Notre étude s'inscrivant à terme dans une perspective didactique, nous pensons que cette méthodologie paraît plus adaptée à nos préoccupations de recherche. Toutefois, nous allons nous référer à des entretiens semi dirigés. En effet, ils vont nous permettre d'identifier certains aspects importants des lutteurs, des entraîneurs et des arbitres pouvant orienter, confirmer ou modifier nos hypothèses.

L'entretien semi directif : C'est d'abord une écoute de l'autre. Il permet d'identifier les conceptions individuelles sur la lutte, les représentations, les valeurs, les croyances, les éléments relatifs à l'expérience, au savoir-faire des lutteurs, des entraîneurs, des arbitres... Le choix de l'utilisation d'entretien semi directif comme méthode d'analyse pour les acteurs extrascolaires, nous paraît essentiel pour appréhender et rendre compte d'un phénomène qui est complexe et en perpétuel mutation : la lutte sénégalaise. L'entretien semi directif a donc pour but :

- de déterminer leur identité ;
- de préciser l'expérience et les savoir-faire des entraîneurs, des lutteurs et des arbitres, des responsables administratifs, des animateurs, etc. ;
- de déterminer les problèmes auxquels ils sont confrontés ;
- de repérer leurs rapports et leurs conceptions individuelles de la lutte.

Le recours à des entretiens semi directifs plutôt qu'à des questionnaires tient aussi au type de public auquel nous nous adressons. En effet le monde de la lutte est très fermé et les croyances magico-religieuses rendent très susceptibles les lutteurs, les entraîneurs, voire même les arbitres. Ainsi, nous avons jugé nécessaire de mener avec les différents acteurs (entraîneurs, arbitres, lutteurs, etc.) des entretiens semi directifs assez proches afin de mieux cerner les logiques endogènes et exogènes de la lutte avec franchise, mais aussi le rapport entre ces derniers et leur activité. Les entretiens ne constituent pas une fin en soi et il nous reste à effectuer une opération essentielle qui est l'analyse de contenu et le traitement des données.

5.3.3. L'observation

C'est une méthode qualitative utilisée depuis plusieurs années. La méthode d'observation est un travail de décomposition-recomposition de la perception et des rapports ordinaires tels qu'ils sont institués dans les modes d'observation construits à des fins scientifiques. Observer c'est donc s'accaparer certains éléments du réel et en ignorer d'autres. Elle peut être considérée comme un regard porté sur une situation sans

que celle-ci soit modifiée. Regard dont l'intentionnalité est de nature très générale et agit au niveau du choix de la situation et non au niveau de ce qui doit être observé dans la situation, le but étant le recueil des données afférentes à la situation (Ghiglione et Matalon, 1991). Elle fait appel à une mobilisation de l'attention. L'observation implique pour nous que l'on observe une pratique, une action ou un acteur avec une attention particulière. Selon Amade-Escot³³⁵ en citant De Ketele, observer les situations éducatives «... *c'est saisir comment naissent et s'articulent les comportements des partenaires engagés dans la même situation avec des représentations différentes...* ». Dans le cadre de notre travail, l'observation est considérée comme un processus qui a comme fonction première de recueillir de l'information sur la lutte sénégalaise afin de faire surgir des hypothèses ou des éléments de réflexion utiles à la formation. Il s'agit de décrire l'activité et de faire apparaître un réseau de signification en relation avec le contexte de l'étude, les contenus et les acteurs. Comme le rappelle Rousseau « *l'observateur lit le déroulement de l'activité didactique comme on lit un film, en le découplant en scènes pour reconstituer un sens à partir du texte avec des systèmes et des codes implicites* »³³⁶. Cette observation a pour but de comprendre les modalités de transmission de l'enseignant des nouveaux contenus et d'appropriation de ces derniers par les élèves. Mais étant donné que la lutte n'est pas enseignée dans le système scolaire, nous tentons, comme le suggèrent Le Boterf (1994)³³⁷ et Perrenoud (1998)³³⁸ de partir aussi de l'observation des pratiques pour identifier les compétences « professionnelles », qui sont en jeu dans la lutte sénégalaise. Ces dernières peuvent nous être utiles dans notre processus de didactisation de la lutte. Donc, il apparaît nécessaire d'observer des vidéos de combats professionnels. Il s'agit de repérer dans les pratiques de haut niveau, les éléments (invariants) pouvant influencer les représentations cognitives et fonctionnelles des élèves, car la lutte est une activité hautement médiatisée. Nous analysons, à l'aide d'une grille d'observation, les éléments qui structurent et déterminent les « grands-combats » (les pratiques rituelles et culturelles les plus utilisées, les techniques pour terrasser, le déroulement du combat c'est-à-dire la prise de décision, l'initiative). Cette grille nous permet de donner des

³³⁵ Amade-Escot, C. (1996). Observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologique, *Impulsions*, Paris : INRP, p.78, 75-98.

³³⁶ Rousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques, *Revue Française de Pédagogie*, n°45, 130-139

³³⁷ Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les éditions d'organisation.

³³⁸ Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2^{ème} édition.

balises, des points de repère. Ensuite nous regardons les productions des élèves et les interventions de l'enseignant pendant un cycle de lutte. Cela nous permet d'identifier les éléments de construction utilisés par l'enseignant, l'entrée des élèves dans l'activité et les écarts entre les comportements attendus et ce qui est réellement réalisé. Durant les situations de combat nous nous intéressons aux interactions entre les deux combattants (comportement de rejet du combat par exemple), aux prises d'initiative, aux techniques utilisées, etc. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans une grille. Nous laissons la place à l'imprévu, pour mieux comprendre la structure du combat qui évolue en fonction des acteurs. Nous essayons de voir si les représentations des élèves ont été modifiées par les apprentissages pendant les séances de lutte.

Cette observation est complétée par des questionnaires soumis aux élèves et par des entretiens avec l'enseignant après chaque séance et à la fin du cycle. Ils nous permettent de comprendre l'activité des élèves et celle de l'enseignant.

5.3.4. Conclusion

La méthode de recueil de données doit être adaptée à l'étude du contexte et doit faire preuve de rigueur. L'observation et l'entretien se révèlent ainsi particulièrement utiles pour appréhender les aspects culturels, pour analyser le sens que les acteurs donnent à la lutte sénégalaise, à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés. Ils supposent d'une part une grande rigueur et une grande souplesse et d'autre part, une grille structurée et une ouverture sur l'imprévu. L'observation nous permet de saisir le sens des actions là où il s'exprime. L'entretien nous permet de décrire les caractéristiques de la population cible et de mettre en évidence leur point de vue sur la lutte. Il permet de percevoir le caché, l'implicite et de décrypter les fondements culturels de l'activité. Le questionnaire est pensé, à la fois pour obtenir, quantifier des éléments identifiés au préalable et mettre à la disposition des répondants une grille facile à renseigner. Il impose de connaître le milieu dans lequel l'étude est menée. La recherche de l'objectivité impose de respecter quelques règles de statistiques (représentativité, significativité, exhaustivité...). Par contre, s'il s'agit de dégager des tendances, sa composition est dictée par la connaissance du milieu. Dans le cadre de cette étude, nous nous inscrivons dans cette dernière optique.

Chapitre 6 : Recueil et traitement des données

La lutte sénégalaise avec frappe est un phénomène à la fois très populaire et très complexe. Elle reste aujourd’hui fortement marquée par l’expression des identités ethniques, communautaires et locales. Les pratiques magico-religieuses gardent aussi une place de choix dans la théâtralisation des combats de lutte. Cependant, il convient de préciser que cette forme de lutte qui domine n’est plus la lutte traditionnelle. C’est une forme de lutte urbaine qui reflète la monétarisation de la société sénégalaise. Les enjeux financiers et sociaux semblent plus qu’autre chose déterminer la modernisation de l’environnement qui l’entoure. La lutte est réinterprétée par ses nouveaux adeptes. Les usages sociaux de cette activité se sont transformés. La lutte devient à la fois une pratique urbaine, un spectacle, une source de gains, un emploi et une fabrique de vedettes recherchées par les sociétés de sponsorisation.

Dès lors, le recueil des données et la constitution de notre échantillon doivent tenir compte de cette caractérisation de la lutte actuelle. Elle s’inscrit dans la poursuite des objectifs suivants :

- calibrer une représentativité de notre échantillon, sachant que la lutte touche toutes les couches de la population sénégalaise ;
- caractériser les logiques intrinsèques des acteurs suivant leur localité, leur ethnie, leur particularité, leur fonction, etc. ;
- identifier la pratique des différentes formes de lutte ;
- cerner le sens donné à la lutte avec frappe et à la lutte traditionnelle.

Se faisant nous avons choisi de visiter les contextes suivants :

- visiter des écuries de quartiers populaires, des écuries ethniques et anciennes et des écuries à vocation pluri ethniques générales ;
- visiter le comité national de gestion de la lutte et la direction technique nationale ;
- interroger les élèves et enseignants de Dakar et de l’intérieur du pays ;
- relever les opinions des différents acteurs de la lutte (administratifs, manager, animateurs, griots, chanteuse, marabout, historiens, etc.) ;
- interroger des lutteurs qui pratiquent les différentes formes de luttes.

6.1. Dispositif de recueil des données

Différentes sources de données ont été mobilisées dans notre recherche (questionnaire, entretien et observation). L'utilisation de ces différents outils d'analyse de la lutte sénégalaise a pour but de nous permettre de valider les résultats³³⁹. Le recueil des données s'est déroulé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons soumis notre projet aux enseignants de l'INSEPS, en 2004-2005. Ces derniers sont favorables pour accompagner notre étude et ils ont mis à notre disposition un bureau. Ainsi, nous avons validé notre questionnaire sur les représentations sociales de la lutte sénégalaise auprès de 5 professeurs et 10 étudiants de l'INSEPS. Ils nous ont également aidés dans la passation des questionnaires auprès des enseignants d'EPS et des élèves de la région de Dakar. Ensuite nous nous sommes rendus dans quelques établissements de l'intérieur du pays pour faire remplir les questionnaires. Cette première étape était aussi pour nous l'occasion de prendre contact avec les acteurs « professionnels » de la lutte. Pour la deuxième étape de notre recueil de données, nous sommes retournés au Sénégal en janvier et juillet 2006 pour mener les entretiens avec les acteurs extrascolaires. Ensuite en janvier 2007 nous avons effectué notre cycle de lutte dans un collège de l'intérieur du pays à, 200 km de Dakar.

6.1.1. Recueil des données relatives aux représentations sociales des différents acteurs

Nous avons utilisé des questionnaires et des entretiens pour la récolte des données. Les questionnaires sont destinés aux enseignants et aux élèves de l'enseignement moyen, secondaire général et technique du Sénégal. Pour les acteurs extrascolaires nous avons utilisé des entretiens semi dirigés.

6.1.2. Présentation de la population d'étude et des thèmes retenus

À partir des objectifs et de la définition des critères ci-dessus, nous avons fonctionné de la manière suivante. Nous avons administré 250 questionnaires aux élèves de sixième jusqu'à la terminale et à 50 enseignants de 20 établissements scolaires du Sénégal. Parmi eux nous avons récupérés 192 réponses pour les élèves et 35 pour les enseignants. Le questionnaire soumis aux acteurs scolaires comporte les mêmes rubriques. Il est composé de questions ouvertes et de questions fermées. Les questions

³³⁹ Apostolidis, T. (2006). Op. Cit.

ouvertes portent sur leur opinion, leur intérêt et le sens qu'ils attribuent à la lutte sénégalaise. Pour les questions fermées, la première traite de la connaissance de l'activité par les acteurs. Les seconde et troisième questions s'intéressent à la lutte en EPS (cf. annexe A)³⁴⁰. Pour l'essentiel les questions s'organisent autour des thèmes suivants :

Tableau 3 : Guide questionnaire représentations sociales des acteurs scolaires

Thème	Questions
Identification	Nom, prénom, âge, fonction
Perceptions et signification de la lutte	Que pensez-vous de la lutte sénégalaise ?
Rapport à l'activité	Connaissez-vous la lutte ? Quelle forme de lutte préférez-vous ? Qu'est-ce qui vous plaît dans la lutte ? Avez-vous déjà fait la lutte à l'école ?
Motivation pour participer à une expérience de lutte scolaire	Aimeriez-vous participer à une expérimentation d'une forme de lutte à l'école ?

S'agissant des entretiens semi-directifs, les guides d'entretien ont été construits à partir de la typologie de la population (acteurs extrasolaires) souvent très difficilement accessible compte tenu des diverses croyances qui entourent l'activité. Pour approcher l'ensemble des représentations des « professionnels » de la lutte sénégalaise, nous avons réparti ces acteurs en sous-groupes de référence. Il s'agit des administratifs, des historiens et griots, des animateurs d'émissions de lutte à la radio et à la télévision nationale, des managers et promoteurs, des entraîneurs, des arbitres, des marabouts, d'anciens lutteurs et des lutteurs en activité. Pour les lutteurs, nous avons choisi ceux - qui font à la fois la lutte traditionnelle et la lutte avec frappe. Ils sont aussi sélectionnés en équipe nationale et pratiquent la lutte africaine et la lutte gréco-romaine. Le recrutement des interviewés s'est donc effectué avec le souci constant de diversifier les profils des personnes. Pour chaque sous-groupe, les guides d'entretien sont presque similaires. Le guide d'entretien est pour nous plutôt un soutien et non un fil conducteur

³⁴⁰ Cf. Annexes Tome 2 : Annexe A, questionnaire sur les représentations des élèves (p.7) et les enseignants (p.15).

rigide, car il faut veiller à laisser le locuteur procéder le plus possible par associations libres. Il a pour but de nous renseigner sur les sens que les acteurs « professionnels » accordent à l'évolution socio-historique et culturelle de la lutte sénégalaise.

Tableau 4 : Guide d'entretien des représentations sociales des acteurs extrascolaires

Thème	Questions
Identification	Nom, prénom, âge, fonction
Motivation et expérience dans la lutte	Depuis combien d'années êtes-vous dans le milieu de la lutte ? Quelles sont vos motivations ?
Perceptions et signification de la lutte	Que pensez-vous de la lutte sénégalaise ? Quelle(s) place(s) occupe la lutte dans la société sénégalaise ? Significations des pratiques rituelles et magico-religieuses ?
Rapport à l'activité	Connaissez-vous la lutte ? Quelle forme de lutte préférez-vous ? Qu'est-ce qui vous plaît dans la lutte ? Quelles sont les problèmes auxquels vous êtes confrontés ?
Lutte et EPS	La lutte sénégalaise a-t-elle sa place à l'école ?

Cependant, nous tenons à signaler que ces guides d'entretien ont été validés auprès de 3 lutteurs, un entraîneur, un arbitre, un enseignant d'EPS. Avec ces derniers, nous avons pu avoir une idée de l'accessibilité et de la clarté des questions. Cela nous a permis de restructurer la question relative au vécu des lutteurs : depuis combien d'années avez-vous commencé la lutte ? Cette question a été modifiée. En effet, ce qui nous intéresse est : le nombre d'années de pratique de la lutte avec frappe en tant que licencié.

Les interviews sont effectués sur un registre de convivialité afin de leur donner envie de s'exprimer. Cela se traduit par une explication des objectifs de l'étude, leur

assurer le caractère confidentiel et l'anonymat des réponses, l'adoption d'une attitude d'écoute, de réceptivité qui s'appuie sur le principe du « non jugement ». Pour certains, l'entretien s'est déroulé en wolof, langue nationale la plus parlée.

Les entretiens semi-directifs ont été enregistrés et intégralement retranscrits selon le principe du mot à mot (Annexe B)³⁴¹.

Cette population se compose de :

- 6 lutteurs
- 5 membres du CNGL dont 2 médecins (président, secrétaire général, DTN, entraîneur national, Responsable lutte sans frappe)
- 3 arbitres
- 2 historiens
- 2 griots animateurs d'émission de lutte
- 1 manager
- 1 promoteur
- 1 marabout
- 1 griot « femme chanteuse »
- 1 ancien lutteur

Étant donné que les questionnaires et les entretiens nous permettent uniquement d'accéder aux représentations notamment cognitives des acteurs, nous envisageons d'observer des combats de la lutte professionnelle pour approcher les représentations fonctionnelles relatives à la lutte sénégalaise. Nous pensons que au regard de sa grande médiatisation, les images diffusées dans les journaux et à la télévision peuvent influencer les représentations sociales des sénégalais.

6.1.3. Recueil des données des combats professionnels

L'objectif est d'analyser les compétences mobilisées par les lutteurs professionnels. Il s'agit de repérer les éléments qui peuvent influencer les représentations des élèves dans l'activité. Le corpus est constitué de 18 combats professionnels. Ces derniers se sont déroulés entre 1997 et 2007. Ils constituent les grandes affiches durant cette période. Les compétences en lutte sénégalaise sont de natures différentes : culturelles, stratégiques, décisionnelles, techniques, etc. Pour les caractériser, nous nous intéressons

³⁴¹ Cf. Annexes Tome 2 : Annexe B, 23 entretiens avec les professionnels de la lutte sénégalaise retranscrits intégralement, pp.25-176

au déroulement des combats et surtout à la confrontation des deux lutteurs. Ainsi, notre grille d'observation doit nous permettre de renseigner ces différents aspects.

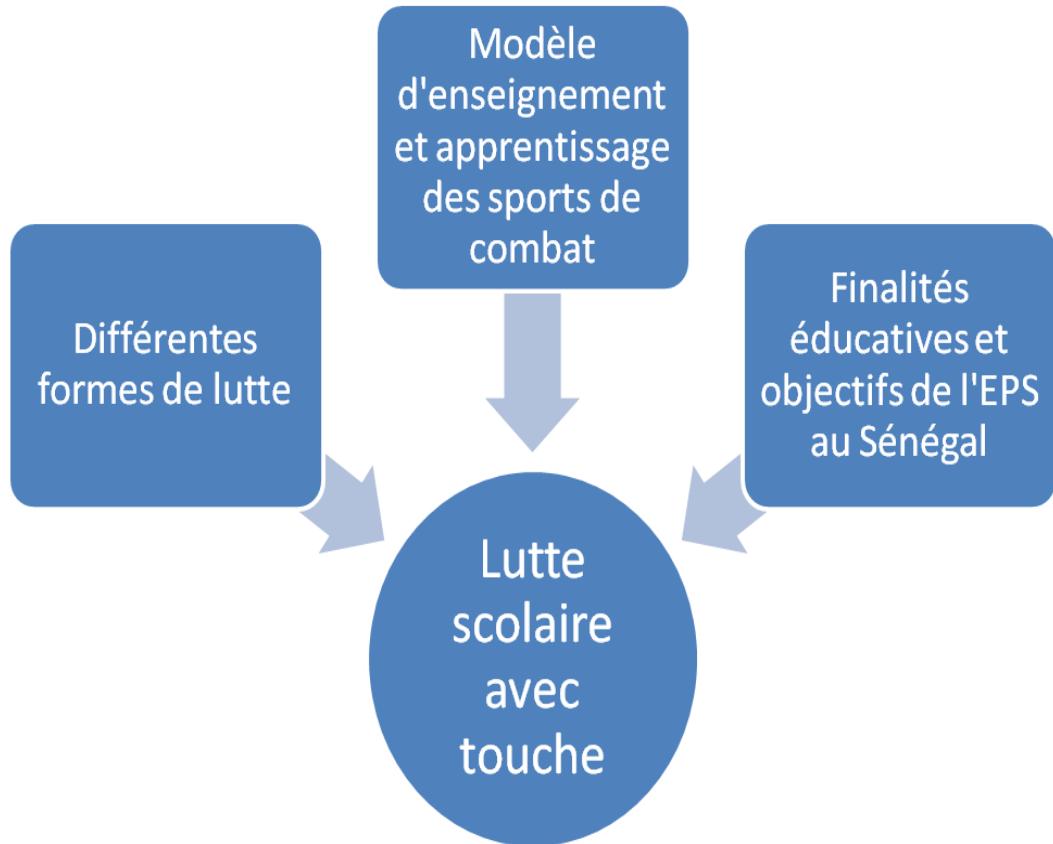
Tableau 5 : Grille d'observation des combats professionnels

Thème	Comportements
Aspects culturels	Attitudes avant combat, utilisation d'objets symboliques, façon de rentrer dans le cercle de combat, façon de lutter...
Entrée dans l'activité	Refus de lutter, fuite, bras en barrière, problèmes de dissociation segmentaire?
Savoirs techniques	Formes de corps
Savoirs stratégiques	Prises d'initiative d'attaque, contre-attaque

Nous faisons le pari que la lutte peut s'enseigner. Compte tenu de l'absence de propositions de contenus d'enseignement et de compétences à acquérir en lutte sénégalaise dans les IO, nous avons négocié avec un professeur d'EPS pour expérimenter un cycle de lutte. Les travaux menés surtout en France dans la formalisation des contenus et dans l'enseignement des sports de combats de percussion et de préhension (boxe, judo, lutte) nous ont beaucoup aidés. Avec l'enseignant, nous nous sommes mis d'accord sur le niveau de classe, la forme de lutte et sur les contenus à proposer. L'organisation du cycle sera présentée dans les pages qui suivent. Nous insisterons sur les contenus d'enseignement et sur l'organisation de la classe.

6.1.4. Modèle d'élaboration des contenus en lutte scolaire

Notre projet vise à déterminer, fonder et évaluer dans les contraintes de l'EPS (finalités éducatives, faisabilité et sécurité), un contenu d'enseignement de la lutte sénégalaise avec touche, devant permettre d'atteindre les finalités et les objectifs de l'EPS sans se détacher du sens social. Notre modèle tient compte des aspects relatifs à la logique interne de la lutte, à partir de l'étude préalable réalisée. Il des savoirs et pratiques sociales de référence des luttes (ethniques, sportives, olympiques), de l'analyse des sports de combat de percussion et de préhension, des représentations sociales des acteurs et des contraintes institutionnelles de l'EPS au Sénégal.



Modèle d'élaboration d'une forme de lutte scolaire

Cela nous amène, par conséquent, à envisager *la lutte scolaire avec touche comme un affrontement opposant deux élèves, qui se déplace dans un espace limité et soumis à un règlement explicite. Les lutteurs cherchent de manière permanente, à partir, d'une position moyenne, levée ou basse, à toucher leur adversaire sans lui faire mal, sans se faire toucher, à le saisir, le déséquilibrer afin de l'amener au sol.*

6.1.4.1. Accord avec l'enseignant

Le cycle s'inscrit dans une démarche exploratoire. Elle a pour but de prélever des informations sur les comportements des élèves et de l'enseignant durant le processus d'enseignement/apprentissage. Il s'agira d'observation :

- les contenus proposés par l'enseignant et ses interventions ;
- si les élèves acceptent de lutter et les ressources qu'ils mobilisent ;
- les transformations des contenus et des élèves durant le cycle.

La lutte ne faisant pas l'objet d'un enseignement en EPS au Sénégal avec des contenus formalisés, nous avons formulé une commande à l'enseignant. Nous ne

cherchons pas à le mettre en difficulté en lui proposant des contenus trop loin de ses habitudes. Nous souhaitons tenir compte de son expérience. En effet, nous pensons que notre parcours universitaire en France (2002 arrivée en France) et notre statut d'enseignant en STAPS (depuis 2005), nous ont permis d'acquérir des compétences autres dans le domaine de la recherche en didactiques et en particulier dans les recherches en sports de combat. Nous sommes convaincus que l'enseignant MF n'a pas bénéficier des mêmes cadres d'analyse et de référence que nous (travaux de Barbot, de Terrisse, de Sauvegrain, de Loizon, etc.). Il a répondu favorable à notre demande tout en sachant que le protocole lui est complètement nouveau. « *Moi je suis d'accord pour participer à ce projet. En effet cela me permettra de voir, de développer et d'améliorer ma pratique d'enseignant. Et j'aimerais que le CNGL se rapproche des établissements pour les aider sur le plan matériel à développer la lutte, comme le font d'autres fédérations en offrant des ballons, des chasubles, etc. A travers leur soutien, le développement de la lutte à l'école peut nous amener demain à avoir des lutteurs intellectuels afin de développer la lutte au niveau africain et international* »³⁴². A partir de l'apprentissage, on peut amener les élèves à développer des compétences de lutteurs. L'enseignant précise que « *Si nous regardons la finalité, c'est une formation qui vise à développer le courage, l'entraide, la puissance. Et comme la lutte au Sénégal est devenue une profession où les gens gagnent beaucoup d'argent, donc si on ne réussit pas à l'école on peut devenir lutteur et gagner sa vie à travers la lutte avec frappe. Mais à l'école on ne doit pas enseigner la frappe. Par conséquent, la lutte avec « touche » peut être intéressante, car les élèves peuvent mettre en place d'autres stratégies pour gagner* »³⁴³. Il n'a jamais pratiqué ni enseigné une forme de lutte avec touche. Pour lui, c'était un challenge et une façon de se remettre en cause. Il souligne qu'au Sénégal, « *les occasions de recycler sont très rares, voire inexistantes. Les choses évoluent très peu* ». Ainsi notre commande comprenait trois points : l'introduction des pratiques magico-religieuses et rituelles pour être au plus près des pratiques sociales de référence, l'organisation de la classe en écuries et la mise en place des différents rôles sociaux (lutteur, marabout, arbitre, conseiller, juge) et enfin l'utilisation des combats en cercle comme situation de référence. Pour tenir compte de sa singularité et de ses façons de faire, nous lui avons laissé le soin de mettre en place les situations d'apprentissage.

³⁴² Extrait entretien avec l'enseignant MF avant le cycle, cf. Annexe C, question n°8, p.191

³⁴³ Idem, Extrait entretien avec l'enseignant MF, p.191

Pour l'essentiel le contenu que nous proposons, met en évidence trois types de savoirs : des savoirs techniques, des savoirs stratégico-tactiques et des savoirs culturels.

Le savoir technique : en nous inspirant des travaux de Loizon, Margnes, Terrisse (2004, 2006, 2008), de Sauvegrain (1998, 2001, 2009), le savoir technique peut être défini comme l'ensemble des techniques qui relèvent de l'activité lutte. Il s'agit des formes de corps, des techniques de projection et des techniques de saisie codifiées et qui permettent de reconnaître et d'identifier la lutte sénégalaise parmi les sports de combats de préhension et de percussion. La technique correspond ici à une manifestation gestuelle directement observable. Cette conception de la technique nous amène à envisager leur acquisition à travers une approche analytique, descriptive.

Le savoir stratégico-tactique : l'Encyclopedia Universalis définit la stratégie comme « *l'art de combiner et de coordonner diverses actions pour atteindre un but* ». La tactique quant à elle, constitue « *l'ensemble des moyens employés pour atteindre un objectif* ». Elle concernerait ainsi la mise en œuvre à travers la situation, des moyens de l'action. Pour Parlebas (1994e) « *une tactique serait la mise en œuvre concrète de moyens d'action et la stratégie l'art d'accorder les tactiques à l'objectif choisi. Du côté de la conception, la stratégie ; du côté de l'exécution la tactique* »³⁴⁴. Les notions de stratégie et de tactique sont au cœur des préoccupations des entraîneurs. Elles ont fait l'objet de plusieurs productions scientifiques (Bouthier, 1989 ; Menaut, 1993 ; Grosgeorge 1993, 1998 ; Gréhaigne, 1996 ; Loizon &al, 2004, 2006, 2008 ; Brossais & Terrisse, 2009 ; etc.) dans l'optique d'un réinvestissement dans la formation des entraîneurs et des enseignants et pour l'optimisation de l'entraînement. Ces travaux mettent en évidence que les savoirs stratégico-tactiques visent à transformer le rapport d'opposition. Stein (1993)³⁴⁵ souligne qu'il s'agit d'apprendre à agir vite et bien pour s'adapter à un environnement qui évolue rapidement et continuellement. Cette adaptation nécessite une prise en compte de la singularité du sujet et l'élaboration d'un système de référence d'aide à la décision. Dans cette perspective, Menaut (1993) précise que : « *l'intelligence tactique n'est pas seulement l'adaptation optimale à certaines conditions correspondantes dans le jeu ; elle est aussi la recherche de diversité, de nouveauté, elle est l'invention de forme motrices c'est-à-dire le contraire* »

³⁴⁴ Parlebas, P. (1994 e). Stratégie. In Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris : Éditions INSEP, 265-272

³⁴⁵ Stein, J.-F. (1993). Activité mentale et formation des actions tactique. In Mémento de l'éducateur sportif 2ème degré. Paris : Éditions INSEP, 353-357

de l'optimisation de l'adaptation »³⁴⁶. Il s'agit donc pour nous d'identifier les actions stratégiques (Bouthier, 1989) qui seraient au départ des représentations initiales (surtout fonctionnelles) des pratiquants et d'observer leur évolution et transformation durant le cycle d'apprentissage.

Dans les sports de combat, les problèmes de choix stratégiques peuvent induire des risques dans la mesure où les débutants ne considèrent qu'une réalité figée ou n'intègrent pas toutes les possibilités liées au combat. Ainsi nous considérons la stratégique en lutte comme « *un plan d'action organisé dans un but précis, ici, battre l'autre, alors que la tactique serait la mise en œuvre de ce plan, l'adaptation de celui-ci aux contraintes de la situation* »³⁴⁷. Selon Brossais et Terrisse (2009), « *le savoir stratégico-tactique à l'œuvre dans les situations de combats rend compte de ce qui peut rompre l'équilibre des forces en présence et faire basculer le rapport de force en faveur de l'un ou l'autre des judokas. Ce savoir opère dans des situations plus ou moins saturées en incertitude* »³⁴⁸. Il s'agit pour nous des compétences perceptivo-décisionnelles, de règles d'action définies par l'enseignant, des connaissances technico-tactique pour faire face à l'opposition (technique préférentielle), de principes tactiques opérationnels. C'est l'ensemble des savoirs qui permettent au lutteur de faire aux situations complexes durant l'affrontement. En transposant les conceptions de Bouthier, Terrisse, Brossais & Loizon, nous considérons que les savoirs stratégico-tactiques permettent de décider et d'exploiter le rapport de force entre les 2 combattants à travers l'analyse de la configuration corporelle momentanée du rapport de force. Il est fonction de l'opportunité, du temps de combat, de la pertinence des choix. Nous estimons par exemple que si les élèves posent la question comment faire... ? Il s'agit ici d'un savoir stratégico-tactique. En effet le comment englobe à la fois les procédures, le contexte et le moment de l'exécution.

Le savoir culturel : il permet de faire accéder aux élèves à la signification socioculturelle de la lutte sénégalaise. Ainsi, l'enseignement prend appui sur le patrimoine national et régional, dans ses dimensions passées et actuelles.

³⁴⁶ Menaut, A. (1993). A propos d'un type particulier de conduite : La pensée tactique. *Bulletin de psychologie*, 46, 412, 684-693

³⁴⁷ Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A (2004). Op. Cit., p.69

³⁴⁸ Brossais, E. & Terrisse, A. (2009). Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive*. Bruxelles : Éditions De Boeck, 115-132, p.120

L'apprentissage des élèves doit chercher à augmenter leurs connaissances autour de l'activité dans le but d'améliorer leurs performances motrices. Il s'agit :

- de connaissances du vocabulaire lié à l'arbitrage, du vocabulaire technique et spécifique : cela permettra à l'élève d'améliorer la compréhension des principes d'exécution des techniques et d'être plus efficace à travers les rôles sociaux occupés autour de l'activité (combattant, arbitre, conseillé, marabout) ;
- de connaissances rituelles : connaissances de l'histoire et de la place des pratiques magico-religieuses et rituelles dans la culture sénégalaise. Il s'agit pour l'élève de comprendre le sens des rites, des danses, des chants, des manières d'entrée dans l'arène, le serment des lutteurs, l'importance du courage et l'organisation de la vie autour des croyances dans l'activité ;
- de connaissances relatives aux pratiques sociales de référence : au Sénégal la lutte est plurielle. Plusieurs formes de lutte existent en fonction des ethnies. Les situations proposées à l'élève doivent lui permettre de connaître et de représenter les similitudes techniques et culturelles entre les différentes luttes ethniques.

6.1.4.2. Les compétences à développer en lutte scolaire avec « Touche »

a) Amener les élèves à combattre :

C'est à dire leur faire accepter l'affrontement. En effet, au travers des activités de combat en général et de la lutte sénégalaise en particulier, le corps est d'abord très fortement sollicité. Son rôle est important, puisqu'il est le vecteur émotionnel par excellence et le lieu de passage des affects. Dans la pratique de la lutte les élèves peuvent avoir peur de la violence des chutes, des contacts. Le fait d'avoir peur peut aussi être un des facteurs générateurs de l'agressivité, de la brutalité, de mouvements non coordonnés et à risque. De fait, l'apprentissage de la lutte sénégalaise doit permettre non seulement de se confronter à cette peur mais aussi de développer des qualités de courage par la connaissance de soi, la maîtrise de son comportement face à un mode d'agression, la confiance en soi, le respect des règles et celui de l'adversaire. La peur, sans être totalement supprimée est maîtrisée, voire dominée et cela peut atténuer les comportements violents. L'enseignant doit œuvrer pour que la violence ne trouve plus de terrain pour s'exprimer.

Par ailleurs, la lutte est un moyen d'accéder à une satisfaction personnelle, une reconnaissance locale et à une redécouverte du corps (musculature, souplesse, tonicité,...), du mouvement (technique) et de la coordination spatio-motrice (latéralisation, gestion des espaces avant et arrière), etc.

b) Occuper différents rôles sociaux : Arbitre, conseiller, marabout ou préparateur mental, organisateur.

En lutte sénégalaise, combattre, arbitrer, juger, conseiller (entraîneur ou marabout) sont les quatre principaux rôles sociaux. Ainsi permettre à l'élève d'assumer ces quatre rôles nous paraît nécessaire pour développer chez lui un respect et une connaissance des règles, le développement de l'autonomie et de la responsabilité.

L'arbitre. Il fait respecter les règles. Pour cela, il doit oser se poser en s'opposant, publiquement, légitimement (en référence au règlement), clairement et immédiatement. Il est particulièrement exposé, seul dans l'enceinte, toutes ses interventions sont appréciées dans l'instant par tous. « *Il doit être un spécialiste de la décision instantanée* »³⁴⁹.

- Il veille à ce que les deux combattants se serrent la main avant et après le combat.
- Il garantit la sécurité des deux combattants.
- Il parle haut et fort pour que les lutteurs l'entendent.
- Il attribue la victoire au gagnant, etc.

Le juge. L'arbitre sera assisté d'un juge qui a pour fonction principale de l'aider. Il aura pour tâche de comptabiliser les points marqués, guider l'arbitre en cas de doute. Il dispose d'un confort pour décider. Selon Hilton et Jecker, « *le juge doit être un spécialiste de la décision pesée* »³⁵⁰.

Le conseiller. Étudié par Barbot (1996) et Sauvegrain (2001), le conseiller a deux fonctions essentielles :

Entraîneur : en tant que tel, il a pour rôle de guider le lutteur dans sa pratique. Il partage et échange des savoirs (des savoir-être et des savoir-faire) et des informations sur l'adversaire, le temps, la stratégie. Le coach encourage, persuade, montre son

³⁴⁹ Hilton,B. & Jecker, J-M. (2002). Contenus de formation pour arbitrer et juger, *Revue EPS*, 298, p. 78

³⁵⁰ Hilton et Jecker. (2002).Idem

enthousiasme, aide le lutteur à la gestion du stress, à la prise de confiance en soi. Bref, il dirige en quelque sorte l'athlète sur le bon chemin, celui de l'excellence.

Verbaliser sa pratique : c'est une façon d'amener l'élève au développement du savoir lutter. Cela lui permet de centrer son attention sur certains éléments de la situation et notamment les aspects stratégiques du combat : prise en compte des particularités de l'adversaire, choix préalables à effectuer.

Le marabout. En tant que détenteur de la connaissance « spirituelle, mystique, ...» et de la sagesse, il transmet au lutteur une grande confiance en soi. Il assure la protection du lutteur, essaie de déstabiliser l'adversaire. Il est un préparateur mental, capable même de prédire l'issue de la rencontre grâce à ses pouvoirs magico-religieux.

c) Amener l'élève à imposer d'emblée un rapport de force favorable

Cela consistera à faire un bon choix stratégique. « *L'élève est amené à se positionner dans deux attitudes complémentaires et en interaction dialectique permanente* »³⁵¹, pour reprendre les propos de Sauvegrain (2001) :

- lutteur créateur d'incertitude, c'est à dire attaquant, ce qui implique un projet minimum, une intention d'agir pour faire tomber l'adversaire ou pour marquer plus de points avec les touches ;
- lutteur en attente, c'est à dire provisoirement défenseur et cherchant à devenir attaquant, guettant l'action de l'opposant pour l'exploiter.

Il s'agit d'inciter ou conduire l'adversaire à ouvrir ou rompre sa garde. Pour cela, l'élève est amené à utiliser des feintes, des ruses, des astuces afin de masquer ses intentions. Il s'agit d'orienter l'adversaire, de le pousser vers l'exploitation de fausses informations (lui faire croire que ... alors que...). Il sera ainsi moins vigilant.

d) « Décoder » l'attaque de l'adversaire et y répondre

Dans un premier temps par un contre, dans un second temps par une contre attaque. Il s'agit pour l'élève de se concentrer sur sa tâche pour être en mesure d'avoir une lecture assez précise des intentions délivrées par l'adversaire. L'élève doit être capable d'analyser les informations délivrées par l'adversaire et de s'adapter à différentes façons

³⁵¹ Sauvegrain, J-P. (2001). Op. Cit., p.168

de lutter. Cela lui permettra de pouvoir à la suite « anticiper », c'est à dire attaquer avant d'avoir été atteint ou déséquilibré par l'attaque adverse (toucher avant d'être touché).

6.1.4.3. Comment s'y prendre pour développer les compétences : Principes pédagogiques

Cela consiste à répondre aux questions suivantes :

- Comment passer de la touche à la saisie et inversement ?
- Comment passer de la saisie au tombé ?
- Autrement dit, quelle démarche pédagogique permettra à l'élève de gérer au mieux l'opposition ?

L'analyse de nombreux mouvements de lutte debout (Rubio), nous montre qu'ils obéissent dans l'ensemble à quatre grands principes :

- ***L'opportunité*** : c'est le moment où la technique doit être appliquée par le lutteur. Elle est liée aux attitudes, aux déplacements, à la garde, etc. Elle nécessite une capacité de prise d'initiative chez le lutteur.
- ***Le contrôle des saisies*** : c'est l'action qui permet de réaliser une prise (ou une technique). Elle est constituée par le triptyque saisie - mise en difficulté - projection de soi.
- ***Le déséquilibre*** : c'est l'avant dernière étape dans l'exécution d'une technique.
- ***L'amené au sol*** : c'est la dernière étape dans l'exécution d'une technique.

L'essentiel sera surtout de donner à l'élève les moyens de prendre ou reprendre l'initiative ou au moins d'éviter celle de son adversaire.

Ainsi, nous pensons que, les principales formes sociales de transmission des compétences spécifiques en lutte peuvent être ramenées à trois grandes catégories déjà définies par Bouthier (1986). Il s'agit de la pédagogie des modèles d'exécution (PME), de la pédagogie des modèles auto-adaptatifs (PMAA) et de la pédagogie des modèles de décisions tactiques (PMDT).

- **La pédagogie des modèles d'exécution (PME).** Qualifiée d'approche traditionnelle plutôt techniciste, la pédagogie des modèles d'exécution néglige les exigences d'adaptabilité à l'évolution très rapide du rapport d'opposition et le fait que les sujets s'engagent dans l'action sportive avec toutes leurs ressources y compris et surtout cognitives. La PME se fixe donc pour objectif l'apprentissage

par les élèves des solutions les plus efficaces produits par l'expert. Cet enseignement se réalise par un travail systématique de techniques individuelles et collectives.

- **La pédagogie des modèles auto-adaptatifs (PMAA).** Elle repose sur l'idée, développée à la suite des travaux de Famoise et Coll. (1983), que des variations judicieuses d'aménagement du milieu et la clarification du but des situations d'apprentissage suscitent des auto-adaptations des sujets devenant plus performants au plan des habiletés motrices et plus créatifs.
- **La pédagogie des modèles de décisions tactiques (PMDT).** Elle postule que l'intervention des processus cognitifs est décisive dans l'orientation et le contrôle moteur des actions. Elle suppose que la présentation des repères perceptifs significatifs et des principes rationnels de choix tactiques organise de façon importante les effets du passage à l'acte y compris en termes de qualité d'exécution. Autrement dit, il s'agit d'apprendre à caractériser les états typiques du rapport d'opposition, de connaître leur logique d'évolution et de construire les cascades de choix tactiques pertinentes correspondantes.

Sans vouloir prétendre résoudre l'ensemble des problèmes relatifs à l'enseignement de la lutte sénégalaise, notre orientation consistera à articuler les trois formes de transmission des compétences citées ci-dessus. Par exemple, si on travaille sur la sécurité, on se situera davantage sur une PME, qui nous permettra de mieux canaliser les élèves, d'insister sur un travail individuel ou de duo. Pour l'essentiel, le traitement didactique de la lutte sénégalaise doit tenir compte de la nature fondamentalement conflictuelle de l'opposition, non pour la gommer ni la sur valoriser, mais pour la traiter.

Le travail, qui sera proposé, débutera sous la forme d'un duel. C'est à dire, se rapprocher de la structure de l'activité de la « pleine opposition », celle où les rôles ne sont pas définis à l'avance. Néanmoins, quelques modifications éventuelles des règles peuvent être apportées afin d'éviter au maximum les comportements brutaux, par exemple. L'intention stratégique consiste à identifier un savoir-faire adverse et à adopter une tactique adéquate tout en tenant compte de ses propres possibilités. Nous pouvons également, au besoin, adopter une forme de coopération duo : pour permettre à l'élève d'apprendre à jouer un rôle, enchaîner des sous rôles, dans un milieu stable,

dépouillé d'un maximum d'incertitudes. L'accent est mis sur les attitudes à développer, l'acquisition d'un savoir-faire, etc.

On peut aussi jouer sur le passage entre le duo/duel : situations dans lesquelles l'enseignant introduit de l'incertitude afin que l'élève soit capable de prendre des décisions dans une situation aléatoire, c'est à dire dans des conditions plus incertaines, plus perturbantes.

6.1.4.4. La tâche de référence :

Forme de lutte en cercle où le couple d'élèves est en interaction dans un rapport de force : tantôt attaquant, tantôt défenseur. Cette structure repose sur le 1 X 1 (1 contre 1) dont le corps est l'enjeu. Il s'agit d'amener l'autre au sol ou de le mettre sur quatre appuis autres que les deux pieds ou de marquer plus de touches que son adversaire.

Objectifs du cycle : Rendre l'enfant capable de canaliser son énergie et ses émotions dans une situation d'opposition où le couple doit chercher à rompre la distance qui les sépare pour arriver :

- à un corps à corps et ainsi, pouvoir agir sur l'autre par un ou plusieurs contrôles ou formes de corps afin de le faire tomber ;
- ou à distance de garde, arriver à vaincre l'autre par une ou plusieurs touches.

Nombre de séances : 4 séances de 2 heures

Séance 1 : Évaluation diagnostique : Détermination des compétences initiales des élèves en lutte sénégalaise ; Familiariser les élèves au nouveau mode d'organisation (construction des écuries, présentation des rôles sociaux, mode de fonctionnement, ...), le règlement.

Séance 2 : Agir sur l'autre par l'intermédiaire de la touche ; ramassage d'une jambe et amener au sol.

Séance 3 : Gérer le rapport de force

Passer de la touche à la saisie : amélioration de la lutte avec touche puis entrer en ramassage d'une jambe et amener au sol.

Séance 4 : Évaluation finale, mise en scènes des pratiques culturelles ; Canaliser ses émotions et son énergie dans une situation d'opposition, afin d'agir sur l'autre à travers la touche ou l'amener au sol suite à un corps à corps en utilisant une ou plusieurs formes de corps.

Aménagement du milieu

Pour cette partie, nous nous inspirons des modes d'organisation mis en place par Barbot (1996) et Sauvegrain (2001). Ces derniers seront légèrement modifiés afin de les adapter au contexte sénégalais.

- **Groupement des élèves :** Les élèves seront répartis en 8 groupes (8 écuries). Chaque écurie comprendra 5 ou 6 élèves et sera composée d'un lutteur, d'un conseiller, d'un marabout, d'un arbitre, d'un juge arbitre. Chaque élève, durant le cycle, aura à assumer les différents rôles sociaux. Les élèves auront aussi à choisir le nom de leur écurie à laquelle ils pourront éventuellement s'identifier en termes de pratiques rituelles et de théâtralisation.
- **Aménagement du milieu :** Compte tenu de l'importance des effectifs dans les établissements sénégalais (44 élèves en moyenne par classe), nous envisageons d'utiliser un espace sablonneux de 25 m x 30 m, dans lequel seront matérialisés 4 espaces de combat, de façon à ce que les élèves ne se gênent pas et que les conditions de sécurité soient maximales. Chaque espace de combat est constitué d'un cercle de 4 m de diamètre tracé avec du ruban de chantier ou avec de la peinture, afin qu'il soit visible, aussi bien pour les combattants que pour les arbitres.

6.1.4.5. Organisation et déroulement des combats:

Les écuries vont se rencontrer entre elles. Chaque élève d'une écurie A va rencontrer les 5 élèves de l'écurie B et vice-versa. Les autres membres de l'écurie assumeront pendant ce temps les autres rôles sociaux.

- **Règlement**
 - Temps des combats : 1 minute
 - Attribution des points :
 - S'il y a tombée suite à une forme corps : 10 points et le combat est arrêté.

Chaque touche du visage ou de la tête de l'adversaire comptera 1 point. Par contre, en situation de corps à corps, la touche est interdite. A la fin du temps de combat, s'il n'y a pas de tomber, le lutteur qui aura comptabilisé le plus grand nombre de points est déclaré vainqueur. Pour le classement, il sera question de tous les points obtenus par l'écurie afin de déterminer l'écurie championne. De la même façon, l'écurie dont un

membre aura des comportements antisportifs (insulte, agressivité volontaire visant à faire mal à l'autre, propos grossiers,...) aura des points en moins.

Chaque combat sera arbitré par 2 élèves (un principal et un juge arbitre) ; 2 autres élèves s'occuperont du temps et du marquage des points.

Déroulement du combat

Position de départ : Les deux lutteurs sont debout, face à face, à l'intérieur du cercle. Ils se serrent la main. Les arbitres vérifieront si chacun des lutteurs n'a sur lui bracelets, bague, montre, boucle d'oreille ou tout autre objet pouvant blesser quelqu'un. Le combat commence dès le signal « ALLEZ » de l'arbitre.

Déroulement du combat proprement dit : Chaque fois qu'un point est marqué, l'arbitre annonce « touche » à la table. Les marqueurs doivent aussi être vigilants afin de ne pas se tromper sur l'attribution des points.

- S'il y a chute (quand l'un des lutteurs se trouve sur 4 appuis autre que ses 2 pieds ou s'il se retrouve sur les fesses, le dos, le ventre, ou si la tête touche le sol,...), l'arbitre arrête le combat « STOP », amène les lutteurs au centre du cercle, veille à ce qu'ils se serrent la main et attribue la victoire au gagnant (désigne le vainqueur).
- Si une prise démarre à l'intérieur du cercle et se termine par une chute, elle sera comptabilisée et le combat arrêté.
- L'arbitre peut, à tout moment, arrêter le combat si l'intégrité physique d'un des lutteurs est menacée. Il peut sanctionner un lutteur pour agressivité, excès de combativité, s'il juge que ces actions sont dangereuses ou violentes.

Fin du combat : Au bout d'une minute, le combat est arrêté « STOP ». Les deux lutteurs se séparent, se remettent face à face à l'intérieur du cercle et se serrent la main.

Désignation du vainqueur : C'est celui qui a marqué le plus grand nombre de points. S'il y a égalité de points, il y a match nul. L'arbitre annonce le résultat du combat et désigne le vainqueur en levant son bras. Les deux lutteurs peuvent maintenant quitter l'espace de combat.

Interdictions et consignes de sécurité durant tout le combat :

- de frapper ;
- pas de gestes brutaux, dangereux ou méprisants : il est interdit de chatouiller, de tirer les cheveux, de tordre les doigts, de mordre, de griffer, de tirer les oreilles de

l'adversaire, de tirer les habits ou de se servir d'eux pour une prise, de donner des coups de pied, d'étrangler, de serrer la gorge, etc.

- Il est interdit au combattant de parler durant le combat sauf si ce n'est pour solliciter l'arbitre (blessure, danger,...)
- Il est interdit de faire des clés de bras isolées, de serrer la tête seule avec les deux bras.
- Il est interdit de se moquer de son adversaire.
- Chaque lutteur est responsable de la sécurité de son adversaire pendant le combat.
- Il est interdit de projeter brutalement l'adversaire par terre ou de l'amener violemment au sol, les chutes doivent être contrôlées.

Pénalisations :

- Si l'un des combattants commet un geste brutal et volontaire ou bien s'il utilise des propos ou comportements grossiers de type « insulte », il est immédiatement disqualifié.
- Si, au cours du même combat, un lutteur reçoit un avertissement, s'il recommence, il est immédiatement disqualifié.
- Durant un combat, si un lutteur commet plusieurs fois la même faute (par exemple : sortie de l'espace de combat volontaire = fuite) : La 1^{ère} fois, il reçoit un avertissement. La 2^{ème} fois, un point de pénalité (un point est attribué à l'adversaire) et la 3^{ème} fois, il est disqualifié (l'adversaire est déclaré vainqueur).

6.1.4.6. Le recueil des données relatives aux cycles de lutte

Les comportements des élèves, en réponse à la réalisation d'une tâche de lutte scolaire, ont été filmés par enregistrement vidéo durant le cycle de lutte. Nous avons utilisés deux caméras mobiles afin d'être au plus près de la réalité de la classe. Quand l'enseignant intervient devant les élèves, l'une des caméras se centre sur lui. Par contre durant les séquences d'apprentissage, elles se focalisent sur l'activité des élèves. L'utilisation des caméras nous permet de revenir sur la séance et d'analyser les interventions de l'enseignant et les comportements des élèves. Le décryptage permet d'analyser l'entrée des élèves dans l'activité, leur implication (attention, désintérêt, etc.), les compétences qu'ils mobilisent dans l'activité (savoirs culturels, techniques, stratégiques, etc.).

Tableau 6 : Grille d'observation des combats de lutte des élèves

Thème	Comportements
Aspects culturels	Attitudes avant combat, utilisation d'objets symboliques, façon de rentrer dans le cercle de combat, façon de lutter...
Entrée dans l'activité	Refus de lutter, fuite, bras en barrière, problèmes de dissociations segmentaire ?
Savoirs techniques	Formes de corps
Savoirs stratégiques	Prises d'initiative d'attaque, contre-attaque

Cette observation est complétée par des questionnaires administrés directement aux élèves après chaque séance (cf. annexe F)³⁵². Ce questionnaire nous permet de revenir sur les rapports que les élèves entretiennent avec le savoir proposé par l'enseignant et sur leurs attentes pour les séances suivantes.

Tableau 7 : Guide questionnaire des élèves après chaque séance

Thème	Questions
Identification	Nom, prénom, âge, ethnie, « écurie »
Perceptions de la séance	Que pensez-vous de la séance ? Quels sont les difficultés rencontrées durant la séance ?
Rapport à l'activité	Comment avez-vous fait pour gagner vos combats ?
Motivation pour la séance suivante	Qu'est-ce que vous voulez apprendre lors de la séance prochaine ?

Pour l'enseignant, nous avons effectué un entretien avant le cycle et après chaque séance afin d'approcher ses choix de contenus, les situations proposées, ses

³⁵² Les questions et les réponses des élèves sont retranscrits en Annexe F, Tome, pp. 210-277.

interventions, les difficultés rencontrées et ses opinions sur l'apprentissage des élèves (cf. annexe F)³⁵³.

6.1.4.7. Lieu d'expérimentation

La population de la région est en majorité rurale et fait partie des zones du pays où la propension à l'émigration internationale est très répandue³⁵⁴. La région compte parmi ses habitants les différentes ethnies présentes au Sénégal à savoir Wolof, Diola, Puular, Maure, Sérère, etc. Elle est cependant peuplée en grande majorité de Wolof (64,4%) et de Puular (29,5%), de Maure (2,8%), de sérère, etc. (Fall, 2006)³⁵⁵. Le choix de cette localité s'explique par la volonté de faire notre expérimentation dans une zone semi-rurale et semi-urbaine. Il s'agit de voir si la médiatisation de la lutte notamment à Dakar a des effets sur les manières de pratiquer des jeunes « ruraux ». Notre cycle exploratoire s'est déroulé dans le collège de l'arrondissement de Ndande qui est créé en 2000, avec une classe de sixième.

6.2. Traitement des données

L'analyse des données s'appuie sur une démarche visant à mettre en valeur les processus, les significations des pratiques de lutte et de leurs conséquences dans la société sénégalaise à partir de l'expérience concrète des acteurs, qui constituent notre population cible. Cette analyse nécessite plusieurs phases. Elle consiste à l'analyse d'une part des réponses relatives aux représentations sociales des acteurs et d'autre part des enregistrements vidéo des combats de lutte professionnelles et des productions des élèves.

6.2.1. Exploitation des données textuelles : questionnaires et entretiens

Les données textuelles se composent des questions ouvertes et des entretiens sur les représentations sociales, les entretiens et les questionnaires relatifs au cycle de lutte.

³⁵³ Pour l'enseignant MF, les entretiens post-séances sont retranscrits intégralement en annexe F, Tome 2. Séance 2 (p.240) ; séance 3 (p.257) ; séance 4 (p.275)

³⁵⁴ Cf. Annexes, Tome2 ; Annexe C, les données relatives à la situation géographique, économique et sociale de la région de Louga, 185-187.

³⁵⁵ Fall Aminata (2006). Usage des NTIC et développement des collectivités locales: le cas de l'Internet dans la gestion des compétences transférées du conseil général de Louga, Mémoire de maîtrise module 2 Sociologie du développement, Université Gaston Berger de Saint-Louis, p. 66

L'analyse des données textuelles connaît aujourd'hui un succès croissant dans les sciences humaines et sociales. Il existe de nombreuses méthodes d'analyse de données textuelles. Ces différentes méthodes dépendent de traditions intellectuelles et peuvent se caractériser par l'utilisation d'outils informatisés. Malgré leur divergence, elles visent à découvrir l'information « essentielle » contenue dans les textes. Dans le cadre de notre étude, nous utilisons l'analyse de contenu. Définie par Berelson (1952) comme étant une recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication, elle a été durant ces dernières décennies remise en question, complétée, élargie (Bardin, 1977, 1993 ; Muchielli, 1996 ; etc.). L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives du contenu des messages. Il s'agit d'un effort d'interprétation qui balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité et, d'autre part, de la fécondité de la subjectivité (Bardin, 1977). Son but est l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production (ou éventuellement de réception), à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non). L'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage explicite et contrôlé de la description (résumée après traitement) et l'interprétation (phase ultime : la signification accordée aux caractéristiques).

Parmi les différentes techniques d'analyse de contenu, nous avons pris connaissances des propositions de Bardin (1993) sur l'analyse catégorielle, de Bouthier (1993) sur la catégorisation mise en valeur dans les composantes de l'action sportive, à savoir les décisions stratégiques, la technique, les aspects énergétiques, le mental, les motifs et valeurs. Pour l'essentiel, il s'agit d'opérations de découpage du texte en unités de codages et de classification de ces derniers dans des catégories. Le but est de condenser des données brutes pour en finir avec une représentation simplifiée. Dans le cadre de notre étude, l'analyse de contenu nous permet :

- de réduire et structurer les données pour qu'elles soient interprétables et communicables ;
- de mettre en évidence des faits, des processus ;
- de mettre à l'épreuve les hypothèses.

Pour ce faire nous avons utilisés dans un premier temps le logiciel Sphinx Lexica pour analyser les données concernant les représentations sociales des acteurs scolaires. Ensuite nous faisons une analyse thématique classique pour les entretiens et les questionnaires post séance. Cette dernière consiste à repérer les thèmes auxquels le texte

fait référence et la sélection d'extraits ou de citations également appelés verbatim. Ces deux méthodes font appel à la lecture du texte, dont elles produisent un résumé sous forme de synthèse (les thèmes) ou d'extraits (les citations).

Sphinx offre la possibilité d'ouvrir et d'analyser des textes de toutes natures et origines : interview, document, livre provenant de traitement de textes ou de scanners ; des techniques avancées d'analyse de contenu assistée par ordinateur et de statistique lexicale : analyse syntaxique et grammaticale, calcul de segments répétés, ...

Il allie à la fois des aspects quantitatifs par l'intermédiaire des analyses multi variées et des aspects qualitatifs par les analyses textuelles, lexicales et de contenu. Il facilite la présentation et la communication des résultats. Cependant, il semble aussi adapté aux analyses lexicales. Cette dernière consiste à remplacer la lecture intelligente par le découpage du texte ramené à la liste des mots qui le composent : le lexique. Elle permet de prendre connaissance du texte à partir des mots du lexique (navigation lexicale), de dénombrer les mots du texte et les caractériser à travers une statistique lexicale, ou pour transformer le texte³⁵⁶. L'approche des textes par l'analyse lexicale consiste à faire fi de la syntaxe et de la phrase pour donner la priorité aux mots. Cette assimilation peut être trompeuse du fait des polysémies et des significations composées. L'analyse lexicale et l'extrait verbatim reposent sur une approximation du contenu du texte. C'est pour cette raison qu'elle nous paraît réductrice et peu adaptée à notre étude qui cherche à construire et à révéler le sens qu'attribuent les élèves et enseignants à l'activité lutte. Nous allons surtout par l'intermédiaire de Sphinx procéder à une analyse de contenu. Il s'agit de lire chaque réponse pour rechercher les thèmes qu'elle contient et la décrire en cochant les modalités d'une nouvelle variable fermée sur la liste non figée des thèmes rencontrés³⁵⁷. Chaque thématique ainsi définie, à partir de la séquence « recoder : coder des textes » des questions ouvertes, peut être enrichie au fur et à mesure de la lecture par l'ajout de nouvelles modalités. Cette solution, bien que longue, nous semble intéressante pour recueillir le sens du contenu des textes et nous offre plus de possibilités. Sphinx Lexica nous permet donc de :

- lister les valeurs enregistrées et le nombre d'observations correspondant, de regrouper certains éléments ;

³⁵⁶ Sphinx, guide de l'utilisateur, version 2 pour Windows, 1995, p.229

³⁵⁷ Sphinx, guide de l'utilisateur, version 2 pour Windows, 1995, p.230

- interpréter automatiquement les codes en substituant à la valeur du code sa signification au niveau du libellé ou de la catégorie ;
- recoder la variable ouverte codée³⁵⁸.

Sphinx nous permet aussi de faire une analyse bivariée. Elle consiste à mettre en relation deux variables en se posant de nouvelles questions au moment du dépouillement. La nature des variables mises en relation conditionne le type de traitement à mettre en œuvre. Ce dernier conduira à rejeter l'hypothèse si on ne peut pas montrer que la relation recherchée existe. Dans le cas inverse, la qualité de l'interprétation du fait statistique ne dépendra que de celle de la théorie utilisée.

Pour nous, il s'agira surtout de faire d'une part une analyse de la variance selon les modalités par le calcul des moyens et des écarts type afin de faire des corrélations au besoin, et d'autre part, de faire des tris croisés afin de rechercher des correspondances par le calcul des effectifs relatifs aux croisements des modalités de chaque variable (tableaux de contingences), grâce au test du Chi2. Le test du Chi2 consiste à déterminer si le tableau étudié correspond à cette hypothèse. S'il s'en écarte beaucoup, on pourra présumer l'existence d'un lien d'autant plus significatif que l'écart est grand. Le Chi2 est la mesure de cet écart.

En ce qui concerne l'exploitation des entretiens et des questionnaires post séance, nous avons opté pour l'analyse thématique (Blanchet, 1991 et Muchielli, 1996) qui repose sur une interprétation des énoncés, les thèmes étant des unités de signification des noyaux de sens. Elle défait la singularité du discours et découpe transversalement ce qui d'un entretien à l'autre, fait référence au même thème. Elle cherche une cohérence thématique inter entretien. Il s'agit de lire les réponses des acteurs, fragment par fragment, pour en définir un contenu en le codant selon des catégories qui peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture. Cela nous a permis de construire dans un premier temps une grille d'analyse qui est hiérarchisée en thèmes principaux et thèmes secondaires de façon à réduire au maximum l'information dans le codage. L'analyse de contenu est un type d'observation indirecte en ce sens qu'elle effectue une lecture seconde du document à étudier. Dans un deuxième temps intervient l'analyse statistique sur les catégories de la grille d'analyse : fréquence d'apparition, variation selon les locuteurs, etc.

³⁵⁸ Sphinx, Op. Cit., p.136-138

6.2.2. Exploitation des données vidéo

L'observation des élèves et de l'enseignant s'est déroulée lors d'un cycle de lutte dans un établissement de l'intérieur du pays. Ce sont ainsi quatre séances successives de deux heures qui font l'objet d'une observation. Ces séances doivent permettre de caractériser les pratiques des élèves et de l'enseignant et d'observer leur évolution dans le temps. Les séances sont filmées du début à la fin du cours grâce deux caméscopes mobiles. Un caméraman suit l'enseignant durant tous ses déplacements et interventions, tout en étant le plus discret possible. Il réalise des plans assez larges afin de ne pas perdre de vue l'enseignant et les élèves en train d'agir. La deuxième caméra se centre sur les élèves. Ces enregistrements nous permettent de recueillir les informations nécessaires à la description et l'analyse des comportements des élèves en priorité et des actions de l'enseignant. Nous conviendrons que la présence des caméras peut perturber la pratique des élèves et de l'enseignant. Pour diminuer le risque de perturbation nous nous sommes rendus trois fois au collège avant le début du cycle pour présenter le projet aux élèves, à l'enseignant, aux surveillants et au principal du collège, qui nous a accordé les autorisations nécessaires³⁵⁹.

Les films ont été visionnés intégralement après chaque séance afin de recueillir des données précises concernant le contenu, les comportements des élèves, les techniques les plus utilisées, etc. Cela nous permet de recueillir des données précises pouvant confirmer ou non, nos premières impressions concernant le déroulement de la séance et de préparer notre rencontre avec l'enseignant avant la séance d'après pour formaliser les contenus. Les vidéos nous aident à décrire le déroulement des séances. Il s'agit surtout de catégoriser les comportements des acteurs à l'aide de notre grille d'observation (aspects culturels, techniques, stratégiques, etc.). Ainsi les combats des professionnels et ceux des séances d'évaluation diagnostique et d'évaluation finale, ont été décryptés, numérotés et classés suivant les techniques.

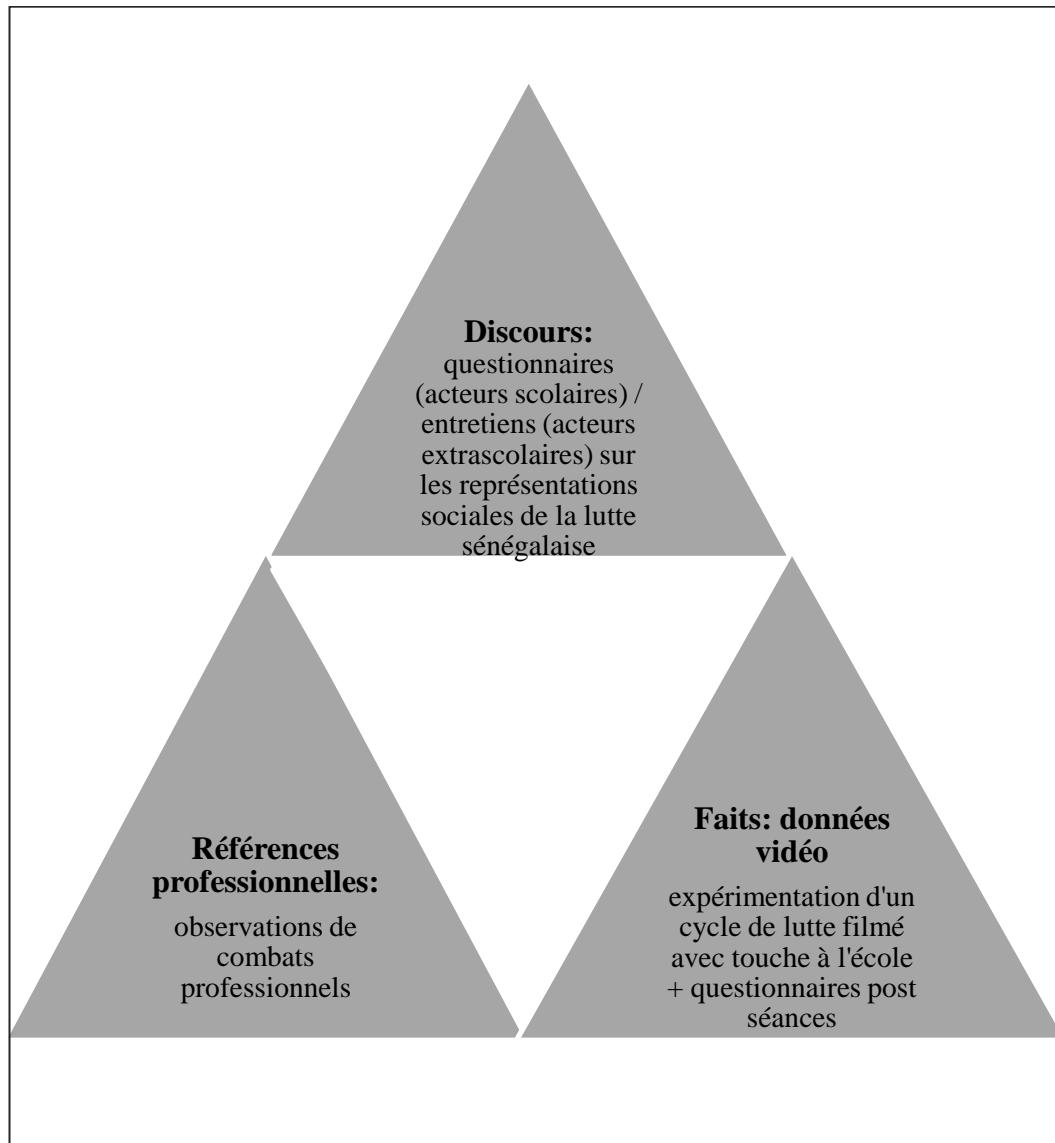
6.2.3. Conclusion

Les données recueillies auront une valeur indicative. Il s'agit d'une estimation des pratiques de lutte et de leur impact dans la société sénégalaise. Elles sont utiles pour analyser les liens entre des pratiques sociales de référence et des façons de définir une forme de pratique scolaire et des savoirs. La validité des résultats obtenus peut être

³⁵⁹ Annexe Tome 2 : Annexe C, Autorisation du principal du collège, p.188

assurée par la triangulation des données (Vander Maren, 1996 ; Pourtois, 1997). Cette dernière s'appuie sur l'utilisation et la confrontation de plusieurs types de données : écrites, discours, filmées.

Tableau 8 : Modèle de triangulation des données



Les questionnaires et les entretiens nous renseignent sur les représentations sociales des acteurs scolaires et extra scolaires sur les différentes pratiques de lutte existantes au Sénégal. Il s'agit d'analyser leurs opinions afin d'accéder à leurs perceptions et leurs représentations.

Les observations des combats professionnels nous permettent de rendre compte du déroulement de l'activité, les formes de corps, les comportements des lutteurs sur le

plan technique, tactique et stratégique. Le combat est considéré comme une forme de relations interpersonnelles et sociales. Nous analyserons les codes, les règles qui structurent les productions des techniques corporelles durant les combats. Y'a-t-il une prééminence des aspects techniques, stratégiques, culturels... ?

S'agissant de l'observation du cycle de lutte filmé, nous nous intéressons au déroulement de chaque séance. Il s'agit de repérer les situations proposées par l'enseignant, ses interventions face au groupe classe, les modes d'entrée des élèves dans l'activité et l'analyse des situations de combat. Il s'agit surtout d'analyser les comportements moteurs. Ces derniers nous renseignent sur la dynamique des productions des élèves et de transmission de l'enseignant. Les observations vidéo sont complétées par des entretiens et des questionnaires afin de tenir compte des aspects subjectifs sous-jacents à la pratique des élèves et de l'enseignant. Les entretiens avec l'enseignant se déroulent avant le cycle, après chaque séance et à la fin du cycle. L'entretien avant le cycle de lutte nous renseigne sur ses conceptions relatives à l'enseignement de la lutte, son rapport à cette activité, la perception du contexte d'enseignement-apprentissage. S'agissant des entretiens après les séances et à la fin du cycle, ils nous permettent de revenir avec lui sur les contenus enseignés, sur le comportement général des élèves, etc. Quant aux élèves, les questionnaires après chaque séance nous renseignent sur leur activité d'apprentissage, leur pratique, leur intérêt par rapport aux situations proposées, les difficultés rencontrées, les ressources qu'ils mobilisent et les compétences qu'ils souhaitent acquérir. L'observation et le déclaratif se complètent réciproquement. Le déclaratif n'a pas pour fonction de confirmer ou d'infirmer le comportement des acteurs. Il a pour but d'accéder aux dimensions cachées qui échappent à leurs productions ou à leurs réflexions durant les séances.

Chapitre 7 : Présentation et interprétation des données

Nous présentons d'abord les données brutes sur les représentations sociales provenant des questionnaires et des entretiens avec les acteurs scolaires et extra scolaires. Ils seront suivis par les observations des combats de lutte professionnelle et du cycle de lutte. Nous terminerons par les entretiens et les questionnaires menés avant et après les séances avec l'enseignant et avec les élèves. Pour garder l'anonymat des acteurs extrascolaires, nous avons retenu pour chaque entretien, les premières lettres du prénom, du nom (par exemple : CW = Cheikh Wane). Pour les élèves durant le cycle et les questionnaires post-séance, nous avons choisi les premières lettres du nom, du prénom et le numéro sur la liste d'appel. Par exemple : DM9 = Durand Marc, 9 = neuvième sur la liste d'appel par ordre alphabétique.

Nous tenons à signaler qu'il aurait été profitable d'interpréter les résultats à l'aide de l'outil statistique. Dans cette étude, nous avons fait un autre choix : celui d'utiliser des pourcentages pour interpréter les données. Cependant, notre échantillon étant composé de petits effectifs, notre travail se rapproche de l'étude de cas. La recherche de la qualité demande des outils mathématiques particuliers. Ainsi nous pensons que l'intérêt pour nous est de croiser des questionnaires, des entretiens et des observations et même s'il y a des choses quantifiables nous avons mis l'accent sur des données qualitatives. Les pourcentages auront juste une valeur indicative visant à révéler des tendances, qui nous permettent de questionner, d'interroger, de réfléchir à l'interprétation des données.

7.1. Résultats représentations sociales des acteurs scolaires et extrascolaires

Dans cette partie, nous analysons les caractéristiques les plus marquantes des représentations sociales de la lutte sénégalaise. Nous les considérons comme des éléments centraux des représentations des différents acteurs. Les résultats sont présentés en quatre temps : caractéristiques des acteurs, connaissance de l'activité, signification de la lutte et l'intérêt des différents acteurs pour la lutte. Concernant la signification et l'intérêt pour la lutte, nous les organisons en 3 catégories :

- des aspects culturels, rituels de l'activité ;
- des aspects économiques relatifs à la sportivisation de l'activité ;
- des aspects technico-tactiques et stratégiques de la lutte, etc.

7.1.1. Profil social des acteurs scolaires

Pour caractériser les acteurs nous allons d'abord les identifier à travers leur âge, ethnie, niveau de scolarisation et d'enseignement pour les enseignants.

Tableau 9 : Âges des acteurs scolaires (élèves et enseignants)

Age	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 14	29	15,1%
De 14 à 16	39	20,3%
De 16 à 18	43	22,4%
De 18 à 20	53	27,6%
De 20 à 22	24	12,5%
22 et plus	4	2,1%
TOTAL OBS.	192	100%

Minimum = 10, Maximum = 24

Somme = 3204

Moyenne = 16,69 Ecart-type = 2,69

Age	Nb. cit.	Fréq.
Moins de 35	8	22,9%
De 35 à 44	11	31,4%
De 45 à 53	16	45,7%
TOTAL OBS.	35	100%

Minimum = 22, Maximum = 53

Somme = 1429

Moyenne = 40,83 Ecart-type = 7,88

L'âge des acteurs scolaires varie respectivement entre 10 et 24 ans pour les élèves et de 22 à 53 ans pour les enseignants. Concernant les élèves, la moyenne d'âge est de 16ans et demi. Notre échantillon est composé principalement d'adolescents. La tranche d'âge des 18-20 ans est la plus représentée avec 27.6% des effectifs. Ils sont suivis par les 16-18 ans et les 14-16 ans avec respectivement 22.4% et 20.3%. Leur niveau de scolarisation varie de la classe de sixième jusqu'en terminale comme le montre le tableau ci-après. Au Sénégal les jeunes s'inscrivent souvent relativement tard à l'école, à l'âge de 7-8 ans, après avoir passé quelques années à l'école coranique. Le cycle primaire et élémentaire dure normalement 6 ans (CI, CP, CE1, CE2, CM1 et CM2). Ces différents aspects peuvent expliquer le fait qu'on retrouve dans les collèges sénégalais des adolescents.

Tableau 10 : Répartition des élèves suivant le niveau de scolarisation

Valeurs	Nb. cit.
1ère	59
6ème	42
3ème	25
5ème	23
2nd	16
4ème	15
TL	12
TOTAL	192

Valeurs	Nb. cit.
Collège	105
Lycée	87
TOTAL	192

Pour les enseignants la moyenne d'âge est de 40 ans et demi. Avec 45.7% de la population, la tranche d'âge des 45-53 constitue la plus représentée. Ils ont tous plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement de l'EPS. Ainsi nous pensons qu'au regard de leur expérience, leurs réponses peuvent nous être utiles dans la compréhension de l'activité et dans la formalisation des contenus en lutte. Ils sont suivis par la tranche d'âge 35-45 avec 31.4% et celle des moins de 35 avec 22.9%. S'agissant de leur niveau d'enseignement, ils interviennent en majorité (62.9%) au niveau lycée (tableau 10 ci-dessous). Il s'agit de professeurs d'EPS (PEPS) formés à l'INSEPS de Dakar. La formation dure 4 ans pour obtenir la maîtrise STAPS et 2 ans de formation pour obtenir le Capeps. Les 13 autres enseignants de notre corpus, soit 37.1%, travaillent dans les Collèges d'Enseignement Moyen (CEM). Ils sont constitués souvent de Maîtres d'EPS (MEPS) formés au CNEPS de Thiès. Après le Brevet de Fin d'Etudes Moyen (BFEM, Classe de troisième), les candidats se présentent au concours d'entrée au CNEPS et s'ils sont retenus, ils font 3 ans de formation pour devenir MEPS. Il est aussi assez fréquent aujourd'hui, devant le manque d'enseignant d'EPS, de voir des anciens sportifs intervenir dans les collèges et les lycées.

Tableau 11 : Secteur d'intervention des enseignants

CEM	Nb. cit.	Fréq.	Lycée	Nb. cit.	Fréq.
Non réponse	22	62,9%	Non réponse	13	37,1%
1	13	37,1%	1	22	62,9%
TOTAL OBS.	35	100%	TOTAL OBS.	35	100%

Si l'on s'intéresse au profil ethnique des acteurs, nous constatons que malgré une grande diversité concernant leurs origines, nous retrouvons presque les mêmes profils chez les élèves et les enseignants comme le montre les tableaux ci-dessous.

Tableau 12 : Répartition ethnique des élèves (192) et des enseignants (35)

Valeurs	Nb. cit.
Wolof-lébou	64
Puular	42
Sérère	40
Didia-casamance	21
Nationalité étrangère	15
Bambara-sénégal oriental	10
TOTAL	192

Valeurs	Nb. cit.
Wolof-Lébou	10
Sérère	8
Didia-casamance	7
Puular	6
Bambara-sénégal oriental	4
TOTAL	35

Les deux tableaux montrent que les ethnies majoritaires au Sénégal (wolof, puular, sérère et diola) sont les plus représentées avec respectivement 33.33%, 21.87%, 20.83%, 10.94% pour les élèves et 35%, 17.14%, 22.86%, et 20% pour les enseignants. L'ethnie Wolof est de loin la plus importante. Les élèves qui composent notre échantillon sont en majorité constitués de wolof et Lébou (64 élèves sur 192). Nous avons choisi de regrouper ces deux ethnies parce qu'historiquement elles renferment des caractéristiques similaires. Il en est de même chez les enseignants : 10 parmi les 35 (soit 35%) sont wolofs. Ces résultats s'expliquent d'une part par le fait que les wolofs sont majoritaires au Sénégal et d'autre part, par le fait que notre échantillon est composé en moitié d'enseignants exerçant à Dakar, bastion des wolofs. Cette diversité ethnique peut nous permettre d'avoir des opinions diverses relatives à la lutte sénégalaise. Nous constatons également un nombre important de nationalités étrangères dans cet échantillon (7.81%). Il s'agit de jeunes français, libanais, ivoiriens, italiens, maliens, etc., qui vivent au Sénégal.

Acteurs extrascolaires

Tableau 13 : Âges des acteurs extrascolaires

Âges	Effectifs	pourcentage
Moins de 35	6	26.09%
35 – 44	2	8.69%
45 – 54	7	30.43%
55 – 64	5	21.74%
65 – 74	2	8.69%
75 – 84	1	4.35%
Total	23	100%

La moyenne d'âge des acteurs extrascolaires est de 47 ans et demi. Les tranches d'âge les plus représentées sont celles entre 45-54 ans, 35-44 ans et celles entre 55-64. Ils constituent plus de 78.26% de l'effectif. Le plus jeune a 22 ans et le plus âgé 84 ans. Les moins de 35 ans se composent essentiellement de lutteurs. Leur moyenne d'âge est de 25 ans et demi. Ces derniers pratiquent les différentes formes de lutte qui existent au Sénégal (lutte traditionnelle sans frappe et avec frappe, lutte gréco-romaine, lutte africaine, lutte libre). Ils sont sélectionnés en équipe nationale pour préparer les jeux africains (lutte africaine), les championnats du monde de lutte gréco-romaine et les jeux-olympiques en lutte libre. Pour le reste de cette population, il s'agit de membres du comité de gestion de la lutte, des animateurs de lutte à la radio et à la télévision nationale, de promoteurs de spectacles de lutte. Ils ont pour la plupart une situation socioprofessionnelle dans le contexte du Sénégal. Ils sont médecins, professeurs, commerçants, etc.

Tableau 14 : Répartition ethnique

Ethnie	Effectifs	pourcentage
Wolof	9	39.13%
Sérère	9	39.13%
Puular	3	13.04%
Diola	1	4.35%
Bambara	1	4,35%
Total	23	100%

Le tableau 14 montre que les wolofs et les sérères constituent les catégories ethniques les plus représentées avec un taux de 78.26%. Cela s'explique par le fait que ces 2 ethnies font parties des premières à s'adonner à la lutte avec frappe avant même l'indépendance. Elles sont aussi parmi les plus représentées à Dakar, capitale de la lutte avec frappe. Les autres ethnies puular, diola et bambara peuplent l'intérieur du pays et n'ont pas, contrairement aux wolofs, un rapport très mercantile avec la lutte. Ils pratiquent très souvent la lutte traditionnelle sans frappe. Ils sont très attachés aux valeurs festives et culturelles liées à cette pratique.

7.1.2. Signification de la lutte

96.7% élèves et 100% des enseignants connaissent la lutte³⁶⁰. Les élèves qui déclarent ne pas connaître la lutte sénégalaise sont en majorité d'origine étrangère vivant à Dakar.

Tableau 15 : Significations de la lutte

Appréciations	Enseignants	Elèves
Positives	50,8%	78,9%
Négatives	39,7%	17,6%
Autres	9,5%	3,5%
Total observé	100%	100%

³⁶⁰ Les autres données détaillées concernant les disciplines sportives préférées des acteurs scolaires, leurs formes de lutte préférées, leur pratique ou non de la lutte à l'école, etc., sont mis en Annexes Tome 2, Annexe A, 10-24, les résultats des questions fermées concernant les élèves (10-14) et pour les enseignants (18-24).

Les résultats exprimés dans le tableau ci-dessus indique les différents choix de réponses à la question ouverte « que pensez-vous de la lutte ? ». Il est à remarquer que les pourcentages les plus élevés aussi bien pour les enseignants (50.8%) que pour les élèves (78.9%) concernent les aspects positifs de la lutte. Les motifs invoqués sont notamment des enjeux économiques (devenir riche, avoir un métier, avoir de l'argent, développer le pays), des significations culturelles (valoriser la tradition, la culture, le patrimoine, développer un sentiment de fierté, défendre un sport national, être original) et de l'évolution de la lutte au Sénégal (très développée, très aimée, très intéressante, très respectée). Les appréciations négatives (pour 39.7% des enseignants et 17.6% des élèves) renvoient à une perception de la lutte comme étant une activité dangereuse, violente et qui dénature la lutte simple sans frappe. S'agissant des appréciations « autres », chez les enseignants comme chez les élèves, elles s'articulent autour des éléments suivants : « ils souhaitent une suppression de la frappe qui pour eux est dangereuse et ne permet pas de voir la technique pure du lutteur. Les acteurs scolaires admirent le courage et la morphologie des lutteurs. Ils estiment aussi que la différence de poids des lutteurs nécessite une réglementation ».

Pour les acteurs extrascolaires, les réponses fournies lors des entretiens montrent que la lutte est considérée comme une activité noble, de « chez nous », un héritage à transmettre. Elle fait partie de l'éducation du jeune sénégalais. En témoigne ce point de vue du président du Comité National de Gestion de la Lutte (CNGL) « *Ce que je pense de la lutte, c'est ce que pensent les Sénégalais en général. Cela veut dire que c'est un sport bien de chez nous, surtout la lutte avec frappe qu'on ne retrouve nulle part ailleurs à travers le monde (...) qui, depuis quelques années, prend de l'ampleur, commence même à se professionnaliser. Ainsi il permet à une partie de notre jeunesse, qui malheureusement à cause des échecs scolaires ou de l'absence de scolarisation, pourrait devenir des agresseurs ou autres, d'exprimer de façon positive cette violence qui est dans tout individu et à partir de là, gagner honnêtement leur vie, et surtout se valoriser par rapport à cette société à problème* »³⁶¹. Ce témoignage corrobore les propos du responsable de la lutte traditionnelle sans frappe « *la lutte, c'est ce que nous avons au Sénégal. C'est le seul sport national non importé. Et je pense qu'on a bien intérêt à le développer et à le divulguer, que ça sorte de nos frontières (...). Jusqu'à présent, je dirais : un lutteur c'est un notable. Si je reprends un peu l'histoire de la*

³⁶¹ Annexes, Tome 2 : Extrait entretien avec AS membre CNGL Annexe B, question n°9, pp.27-28

lutte, c'était des guerriers au départ, des gens qui faisaient la guerre. C'est pour cela que c'est entre villages. Un problème d'honneur. Donc, ce n'est pas comme ce que certains pensent du lutteur : un crétin, un idiot. Non, ils étaient parmi les gens les plus intelligents, les plus intégrés et les plus costauds. Donc la lutte a une grande signification pour moi et je suis sûr que dans quelques années, je le dis et les gens ne me croient pas beaucoup, les grands lutteurs seront des universitaires comme aux USA où les grands basketteurs sont des universitaires. Pour vous dire que ce ne sont pas des idiots »³⁶².

Nous relevons également des réponses plus spécifiques du statut des acteurs extrascolaires. Nous pensons que cette manière de concevoir la lutte revêt un caractère particulier aux yeux des acteurs extrascolaires. Elle apparaît comme un élément d'identification et d'appartenance socioculturelle spécifique au Sénégal. Cela se traduit par la mise en évidence de certaines valeurs ou idéologies à caractère nationaliste. Ici, la notion d'identité culturelle n'est rien d'autre que la représentation ou l'expression d'une forme d'identité nationale. L'identité culturelle apparaît comme « *un ensemble de structures objectives (comme telles spontanément pensées dans la dimension du collectif, du social, de l'historique) et comme un principe ou un processus de subjectivation (spontanément pensés dans la dimension du « vécu », de l'individualité consciente ou inconsciente (...). Elle serait l'expression même de la singularité des « groupes », peuples ou sociétés, elle serait ce qui interdit de les confondre dans une uniformité de pensée et de pratique, ou d'effacer purement ou simplement les « frontières » qui les séparent et qui traduisent la corrélation au moins tendancielle entre faits de langue, faits de religion, faits de parenté, faits esthétiques au sens large et faits politiques* »³⁶³ (Balibar 1994). Cette conception identitaire de la lutte soulève le problème de l'universalité et des sélections nationales. En effet, beaucoup de lutteurs refusent aujourd'hui de rejoindre l'équipe nationale, car ils estiment que l'état ne valorise pas assez financièrement les résultats acquis au niveau des championnats africains de lutte. Le rapport entre l'identité culturelle et l'identité nationale semble ici très ambiguë.

³⁶² Annexes, Tome 2 : In entretien avec RD, Responsable de la lutte sans frappe, Annexe B, questions n°3 et n°4, pp.55-56.

³⁶³ Balibar, E. (1994). Identité culturelle, identité nationale. In *Quaderni*, n°22, 53-65, p.54

7.1.2.1. Représentations des lutteurs, des promoteurs et des managers

Pour les lutteurs ce sport est un moyen d'insertion sociale. Ils insistent fortement sur les possibilités financières qu'offre la lutte avec frappe. Selon le lutteur Bombardier Junior de l'écurie *Mbour*, « *la lutte faisait partie de notre éducation. Mes parents aussi étaient lutteurs. Ils leur arrivaient d'organiser des combats pour les enfants avec comme récompense des bonbons, des biscuits, etc. La lutte était notre jeu favori... j'aime la lutte. Ensuite, je crois que c'est le moyen pour moi de gagner ma vie et d'aider mes parents* »³⁶⁴. MN lutteur de l'écurie *Pikine Mbolo* quant à lui précise que « *la lutte joue un rôle important dans notre pays. Elle a participé fortement à la diminution des agresseurs. Parce que beaucoup d'entre eux sont devenus lutteurs... L'image du lutteur a beaucoup évolué. Parce qu'avant, les lutteurs étaient classés et non considérés. Mais aujourd'hui, presque tous les parents souhaitent voir leur fils devenir lutteur. Pourquoi ? A cause du succès, de l'argent qu'on peut gagner dans la lutte* »³⁶⁵.

Cette conception est partagée par les promoteurs et les managers pour qui la lutte est devenue un business. « *Le promoteur de lutte doit (mettre en avant) plus favoriser l'épanouissement et le développement du pays que ses intérêts financiers. Je pense que le fait de rassembler des jeunes qui, peut-être, allaient devenir des délinquants, les récupérer et les amener dans la lutte afin qu'ils puissent s'en sortir et gagner leur vie, c'est important. Donc, le promoteur doit être un patriote, qui aime son pays... A chaque fois que vous voyez les combats de 75 millions, cela veut dire qu'il y a un grand sponsor derrière qui vient, qui pose de l'argent sur la table pour que le promoteur puisse organiser le combat. Parce que l'organisation de combats nécessite de l'argent* »³⁶⁶. De son côté le manager que nous avons rencontré pense qu' « ...aujourd'hui les lutteurs sont malins. Avant le lutteur était seul, quand il parlait on ne le considérait même pas, mais actuellement les lutteurs sont devenus éveillés. Chacun a sa personne de confiance qui te guide, te coache, te conseille de telle sorte que maintenant les lutteurs comprennent presque tout. Aujourd'hui, les lutteurs se baladent en Pajero, ils mettent des cravates alors que cela n'existe pas avant. Le principal rôle des promoteurs est d'organiser des combats. Ils viennent au stade, ils regardent les combats, les meilleures affiches et les programment. Ils sont là pour développer certes la lutte, mais aussi pour

³⁶⁴In entretien avec BJ, lutteur de l'écurie Mbour, Annexe B, question n°6, p.152

³⁶⁵In entretien avec MN, lutteur de l'écurie Pikine Mbolo Annexe B, questions n°11 et n°12, p.149

³⁶⁶In entretien avec SN, promoteur de lutte sénégalaise Annexe B, questions n°7 et n°8, p.172

se faire de l'argent. Parce que quand on parle de promoteur, c'est pour gagner de l'argent mais aussi il ne faut pas oublier que le plus souvent les promoteurs sont des amateurs. Ils participent aussi au développement de la lutte et en même temps, ils gagnent de l'argent. L'argent est surtout leur première source de motivation »³⁶⁷. Ici l'aspect économique est mis en avant.

Ces résultats nous permettent de considérer que l'aspect économique constitue la deuxième composante majeure des représentations des lutteurs, des manageurs et des promoteurs. Il semble caractéristique d'une représentation qui favorise l'adhésion des jeunes à la pratique. Nous pensons qu'il s'agit là pour des jeunes en difficulté qui, le plus souvent sont perçus comme des « ratés » de la socialisation primaire (famille, école) de trouver un moyen pour gagner leur vie dignement. Seulement, comme dans la plupart des sports très médiatisés, l'illusion de pouvoir réussir semble plus important. Cependant, l'organisation des combats par des promoteurs, des managers du sport, gérant les événements comme une entreprise commerciale à la recherche de profits, génère certes une manne économique assez importante, mais risque de déstructurer les symboles initiaux.

7.1.2.2. Représentations des responsables administratifs du CNGL, des historiens et animateurs

Pour les membres du CNGL (président, secrétaire général, responsable lutte amateur et médecin), les historiens et les griots, la lutte est le sport national. Ils insistent sur les nombreuses mutations de la discipline. Les membres du CNGL mettent en exergue la gestion qu'ils ont mise en place et qui a amenée une certaine stabilité. Les historiens et les griots insistent sur l'évolution des pratiques rituelles, les modes d'entrée dans l'arène, les tenues vestimentaires et la place de plus en plus importante de la frappe au détriment de la technique de lutte pure. Selon Ly (historien) « *l'évolution de la lutte peut être étudiée ou envisagée sous des angles extrêmement divers. Prenez l'habillement des lutteurs, il y a une cinquantaine d'années quand le lutteur venait, il avait son accoutrement. Il avait ses pagnes, ses ngebm (pagne enroulé autour de la taille que le lutteur fait ensuite passer entre ses jambes pour faire un nœud), il avait tout. Aujourd'hui, tel n'est plus le cas. Un grand lutteur comme Tyson, quand il a un grand combat, il arbore son drapeau. C'est dommage, parce qu'avant, on pouvait identifier*

³⁶⁷ Annexes, Tome 2 : In entretien ID, manager, Annexe B, questions n°19, p.180, n°20 et 21, p.181

chaque lutteur de par le rythme du tam-tam et on savait quel genre de lutteur venait : est-ce un Sérère ? Est-ce un Wolof ou un Diola ? Ou est-ce un Peuhl ? On le savait avant même qu'il n'arrive par les sons des tam-tams. Et quand il arrivait, si vous ne connaissiez pas son nom, par son accoutrement, vous connaissiez l'ethnie à laquelle il appartenait. Mais de plus en plus, tout a tendance à vraiment se niveler vers la monotonie, ça devient purement du commerce. Mais encore quel commerce ? Le lutteur d'aujourd'hui, c'est quelqu'un qui cherche de l'argent. C'est un professionnel. N'importe quel garçon qui se développe, a des muscles, va aller dans une écurie et se dit je vais chercher des millions. C'est son droit le plus absolu. Mais avant même l'indépendance, c'était traditionnel et chaque terroir, chaque chef de canton ou chaque chef régional avait son lutteur qui représentait toute la contrée comme l'équipe nationale. La technique est maintenant reléguée au second plan avec la frappe. Il y avait tellement de champions de lutte avec des techniques extraordinaires. Vous qui êtes professeur, je pense qu'il faut que vous cherchiez dans le vocabulaire d'antan, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on n'entend plus. Des techniques qu'utilisaient les grands lutteurs, par exemple : Nodio. Ça fait longtemps que je n'ai pas vu un lutteur utiliser cette technique dans l'arène »³⁶⁸ Ces contributions montrent que la lutte n'est pas seulement synonyme de passion et d'enthousiasme. Elle est aussi un moyen de construction des identités face aux multiples mutations sociales, culturelles et économiques de la société sénégalaise.

Nous notons ici à travers la lutte l'expression d'une pratique culturelle ancrée dans un territoire identifiable et singulier. Nous ne sommes pas loin de ce que Bromberger et Meyer (2003) appellent cultures régionales, c'est-à-dire « *un ensemble de pratiques territorialisées promues volontairement au rang d'emblèmes signalant aux autres des singularités positives, source de fierté pour les gens du lieu : costume, gastronomie et produits régionaux, style architecturale, tradition festive, spectacle, jeux locaux, ...* »³⁶⁹. Dans la lutte, les techniques, les danses, les tenues vestimentaires, les sons des tam-tams, constituent de véritables identificateurs à forte portée communautaire. Il constitue une culture choisie, représentée et exposée, permettant d'asseoir l'image et la notoriété d'un territoire, d'une ethnie, d'une communauté. C'est un outil de catégorisation

³⁶⁸ Annexes, Tome 2 : In entretien avec BL historien, Annexe B, questions n°1 et 3, p.88 ; n°6, p.91 et n°10, p.94

³⁶⁹ Bromberger, C. & Meyer, M. (2003). Cultures régionales en débat, *Ethnologie française*, Vol. 33, 357-361, p.358

spatiale, mais aussi un moyen de classification hiérarchique entre entités concurrentielles (Bromberger et Meyer 2003).

La dynamique identitaire opère comme un processus dialectique permettant à chacun de se rendre semblable à autrui tout en s'en distinguant simultanément avec la sportivisation de la lutte bien des traits et des identificateurs culturels de l'activité sont souvent modifiés. Ainsi toutes les significations et les revendications qui leur étaient attachées sont réinventées et réinterprétées. « *L'identité s'ancre donc dans la réalité qui lui donne naissance* »³⁷⁰.

7.1.2.3. Représentation des cadres techniques du CNGL

Le Directeur Technique National (DTN) et l'entraîneur national précisent que les jeunes lutteurs ne font pas assez de lutte simple. Ils veulent embrasser très tôt la lutte professionnelle. Ce choix s'explique pour eux par le fait que la lutte traditionnelle n'est pas très bien valorisée aujourd'hui contrairement à la lutte avec frappe où les cachets sont devenus très lucratifs. « *La lutte (au Sénégal) est aujourd'hui championne d'Afrique je ne sais combien de fois. Il n'y a qu'une seule fois, si mes souvenirs sont exacts, où un Ministre de la République a décoré les lutteurs, c'était du temps de Monsieur Ousmane Paye quand Habib Thiam était premier Ministre. La seule fois ! Moi personnellement, c'était la seule fois où j'ai été décoré. Aujourd'hui, il y a un texte au niveau du Ministère qui est sorti qui dit que si vous avez une médaille en or, vous avez tant, médaille d'argent, tant, etc.... Mais il n'y a rien pour l'encadreur. Il y a problème car quand on est en regroupement, c'est l'entraîneur qui prend de sa poche pour subvenir aux besoins de ses lutteurs* »³⁷¹. Les significations originelles de la lutte peuvent être perturbées par l'emprise économique. Concernant les arbitres, ces derniers déplorent la méconnaissance du règlement par les lutteurs, leur staff et le public. L'un d'entre eux témoigne : « *le problème majeur, c'est la réglementation. Et puis, les lutteurs sont indisciplinés, le cercle de lutte est indiscipliné, il y a un règlement qui est bel et bien établi mais qu'ils ne respectent pas. Je ne sais pas s'ils le connaissent, s'ils font la tête mais ils ne l'appliquent pas. C'est très difficile* »³⁷². « *C'est vrai, il y a des lutteurs qui ne connaissent pas le règlement*, précise MN le lutteur ! Même moi, il y a des choses que je connais dans le règlement parce qu'en prenant la licence de lutteur, je

³⁷⁰ Vinsonneau, G. (2003). Op. Cit., p.129

³⁷¹ In entretien avec le Directeur Technique National de la Lutte, Annexe B, question n°21, p.80

³⁷² In entretien avec I. C, Arbitre de lutte, Annexe B, question n°9, p.163

dois être en mesure de connaître mes droits et mes devoirs. Mais sincèrement, je ne connais pas tout le règlement. Il y a des choses que je maîtrise et d'autres que je ne connais pas »³⁷³.

7.1.3. Intérêts pour la lutte

- Concernant leurs préférences, 58% des enseignants et 62% des élèves encouragent la lutte simple sans frappe contre respectivement 21% et 28.44% pour la lutte avec frappe. Mais il s'agit de savoir ce qu'ils préfèrent vraiment dans l'activité lutte.

Tableau 16 : Intérêts des différents acteurs pour la lutte sénégalaise

Intérêts	Enseignants	Élèves	Acteurs extrascolaires
Aspects culturels et économiques	40.4%	50.2%	70%
Aspects technico-tactiques et stratégiques	34%	41.4%	30%
Autres	25%	8.4%	0%
Total	99.4%	100%	100%

Le tableau 16 représente une compilation des réponses des enseignants et des élèves à la question « qu'est-ce qui vous plaît dans la lutte ? ». Les aspects culturels (ambiance, chants, habillement et danses des lutteurs, pratiques mystiques, signatures de combats) et économiques (argent, montant des cachets) représentent les éléments les plus appréciés des enseignants (40.4%) et des élèves (50.2%). Leur intérêt se portent ensuite sur les aspects techniques, tactiques et stratégiques de l'activité pour 34% des enseignants et 41,4% des élèves (corps à corps, manières de terrasser, la frappe, engagement des lutteurs).

Pour les acteurs extrascolaires, le spectacle prime comme le précise MN, promoteur de combats de lutte : « *quand on parle vraiment de lutte sénégalaise, c'est la culture, il est sûr que j'accorde une grande place à ces pratiques. Déjà mon souhait, c'est, avec l'aide de Dieu, partout où j'organise, que les gens disent qu'ils n'ont jamais assisté à*

³⁷³ Annexes, Tome 2 : In entretien avec MN, lutteur, Annexe B, question n°14, p.150

une manifestation aussi intéressante. De ce fait, je réunis toutes les conditions, c'est à dire : pratiques culturelles, tradition et sport. J'essaie d'amener des danseurs traditionnels, j'essaie d'intégrer toutes les pratiques culturelles qui gravitent autour de cette zone, localité pour que tout se passe bien »³⁷⁴. Pour AP, « La lutte ne peut pas exister ou se développer sans back, sans les aspects rituels (danse, chant, pratiques mystiques, etc.). Pour les anciens lutteurs, ce qui faisait leur force et leur notoriété, c'est parce qu'ils savaient faire des backs »³⁷⁵. Les backs, des chants, des danses, c'est l'ambiance de la lutte. La danse permet de voir la notoriété du lutteur. « La lutte vient de Dieu, et c'est une activité noble. Les chants permettent de stimuler le lutteur. Avant, chaque lutteur avait ses chanteurs, ses propres chansons qui lui rappelaient son origine, l'histoire de ses ancêtres, sa localité, la bravoure de ses parents, de ce qu'on attend d'un lutteur, la symbolique de la lutte »³⁷⁶.

7.1.4. Les pratiques magico religieuses

Les pratiques rituelle et culturelle occupent une place importante dans l'activité de la lutte. Le lutteur donne de l'importance aux pratiques magico-religieuses, car ces dernières donnent du sens à la pratique et déterminent l'ancrage sociohistorique et culturel de la lutte sénégalaise. « *Les pratiques rituelles déterminent l'organisation de la vie autour des croyances (compréhension du sens des pratiques mystiques, magico-religieuses, etc.), les modes d'entrée dans l'activité, les manières de danser, de s'habiller, de faire* »³⁷⁷. Elles revêtent un caractère symbolique porteur de sens comme le fait remarquer Sarr ancien lutteur, « *Par exemple, moi, je rentrais avec une pagaie et on versait de l'eau et je pagayais. Celui qui ne me connaît pas ne voit que la pagaie, mais il y avait autre chose. Parce que la lutte appelle beaucoup de choses. L'aspect mystique pour moi n'est pas le fondement, mais le complément. Et le lutteur qui vient dans l'arène comme ça, sans préparation, rentrera chez lui les mains vides* »³⁷⁸. Dans les rencontres de football, le règlement interdit les pratiques occultes. Et toute l'équipe qui est prise en train de verser des poudres, d'enterrer des gris-gris, etc., est immédiatement sanctionnée. Mais par contre, au niveau du lutteur, c'est l'absence de ces

³⁷⁴ Annexes, Tome 2 : In entretien avec SN promoteur de lutte sénégalaise, Annexe B, question n°14, pp.173-174

³⁷⁵ In entretien avec AP, Griot, commentateur de lutte, Annexe B, question n°7, p.131

³⁷⁶ In entretien avec Gorgui, ancien lutteur né en 1924 à Joal, actuellement marabout de profession, Annexe B, question n°4, p.119

³⁷⁷ Wane, C-T., Robin, J. F., Bouthier, D. (2010). Représentations sociales de la lutte sénégalaise : perspectives d'élaboration de contenus, *eJrieps*, IUFM Besançon, p.113.

³⁷⁸ Annexes, Tome 2 : In entretien avec AS, entraîneur, Annexe B, questions n°6, p.85

pratiques qui est sanctionnée. Le public va juger de l'intensité, du sérieux du combat en rapport avec la préparation mystique. Ainsi, on parle de combats arrangés à l'avance pour tout lutteur qui se présente à l'arène de manière très rapide pour faire sa préparation mystique. Ce qui amène Kane enseignant d'histoire de l'EPS à l'INSEPS de Dakar, à dire que « *c'est un élément constitutif de cette pratique. Et dans le langage, les lutteurs, quand on les interroge, disent que je suis physiquement prêt, tactiquement prêt, techniquement prêt et mystiquement prêt, dire que c'est une fonction fondamentale. Et d'ailleurs, un lutteur comme Mor fadam, vous lui demandez quelle est la part du marabout dans un combat maintenant que vous avez arrêté de lutter. Il dit que qu'autant il faut s'entraîner mais autant la préparation mystique est fondamentale* »³⁷⁹. Ce témoignage corrobore avec celui du responsable de la lutte simple : « *Si vous enlevez les pratiques culturelles et magico-religieuses, ça ne sera plus de la lutte. C'est ça qui fait la différence avec tout ce qui est lutte olympique, lutte gréco-romaine, etc. Et ça, c'est pour nous, il faut que ça reste. Et ce sont des choses je vous dis, ça existe. Il ne faut pas que les Africains se voilent la face et disent que ce sont des histoires. Celui qui veut être un grand lutteur dans ce pays sans intégrer les pratiques mystiques, ne sera jamais un grand champion. Maintenant, il y a beaucoup de charlatans, ça c'est différent. L'Afrique a ses mystères que les gens apprendront à connaître, comme l'Égypte a ses mystères* »³⁸⁰. Les pratiques magico-religieuses sont omniprésentes et elles influencent fortement la préparation du combat et au-delà la vie du combattant qui doit se soumettre à des règles de fonctionnement souvent très contraignantes. Elles peuvent aussi expliquer le comportement du lutteur le jour du combat, comme le montre cet extrait : « *le lutteur amateur ce n'est rien, il n'a pas de pression. Moi, j'ai embrassé la lutte comme ça. Et par la suite, l'ampleur, la tournure des évènements m'ont complètement dépassé. Je ne pensais pas qu'être lutteur demandait tout cela. Les conditions auxquelles je devais me soumettre pour assumer ce statut de lutteur me dérangeaient; ça m'empêchait de vivre. Je n'ai plus le droit de sortir quand je veux et comme je veux. A chaque fois, j'avais des bains à faire (de racines, de poudres,...) Par exemple, il y avait des gris-gris, des produits, une fois que je les avais touché (bains ou autres), je devais éviter les foules, je ne devais pas fréquenter les filles, etc. A la veille du combat, si tu suis vraiment les recommandations, les interdits, etc., il a aussi des*

³⁷⁹ Annexes, Tome 2 : In entretien avec AK, enseignant histoire de l'EPS et du Sport, Annexe B, question n°8, p.106.

³⁸⁰ In entretien avec RD, responsable de la lutte traditionnelle sans frappe Annexe B, question n°6, p.56

racines ou autres qui à la veille du combat, te permettront de voir (rêver) le combat avant d'y être (...). La lutte c'est que des sacrifices et les vieux et les bons marabouts te diront que si tu as rêvé de terrasser quelqu'un, personne n'y peut rien »³⁸¹. Ces pratiques permettent aussi d'identifier les lutteurs dès leur entrée dans l'arène. Chaque ethnie possède ses propres particularités. Ainsi, « les Sérères, ils se mettent debout au départ et au fur et à mesure, ils se baissent jusqu'à toucher le sol, on l'appelle Ndiouck. Les Wolofs sautent, plusieurs sautillements (Teuss-Bine) de même que les Toucouleurs, originaire du Fouta, qui sautent tout en faisant des cercles autour d'eux-mêmes. Les Socés par contre eux, ils font leur Boudzarou ils dansent avec leur sifflet à la bouche. Ils sont originaires de la Casamance »³⁸². Nous constatons donc que la lutte sénégalaise contrairement aux autres activités sportives, accorde une place prépondérante aux pratiques magico religieuses.

7.1.5. Résultats de l'observation des combats de lutte professionnelle

Dans les combats professionnels que nous avons regardés, nous avons mis en évidence plusieurs aspects : culturel, technique, tactique, ainsi que l'implication des arbitres et des entraîneurs dans le déroulement du combat. La période des combats professionnels observés est située entre 1997 et 2007.

Sur le plan culturel, nous avons noté différentes manières d'entrée dans l'arène. Les lutteurs entrent dans l'arène en effectuant des pas de danse avec un habillement, qui est en rapport avec l'origine du lutteur. D'autres entrent dans les lieux en s'aspergeant de lait, d'eau bénite et ensuite attendent un instant que les griots battent les tam-tams et chantent leur gloire. Ils se lancent en effectuant des pas de danse avec une synchronisation des tam-tams. Nous avons également relevé des pratiques modernes qui influencent fortement les combats professionnels. Il s'agit entre autre de nouvelles manières d'entrée dans l'arène avec des voitures de luxe, des chorégraphies bien préparées, des survêtements de sport avec le nom du sponsor au dos. La théâtralisation de leurs prestations corporelles et artistiques offre à l'activité un caractère original créatif et attrayant. En ce qui concerne le marabout, il est de plus en plus présent dans l'arène. Il est aussi celui qui jette le mauvais sort à l'adversaire, protège, rassure et qui guide le combattant vers la victoire.

³⁸¹ Annexes, Tome 2 : Extrait entretien avec AC ancien lutteur, Annexe B, question n°5, p.157

³⁸² Extrait entretien avec AP, Griot, Commentateur de lutte, Annexe B, question n°8, pp.131-132

Sur le plan technique, nous observons aussi une très grande diversité. Cependant, les techniques d'arraché, de décalage, de tassement et de hanché sont les plus représentées dans les 18 combats professionnels visionnés comme le montre le tableau suivant.

Tableau 17 : Récapitulatif des techniques utilisées dans les combats professionnels

Combats	Techniques	Effectifs	Pourcentage
C1, c2, c7, c9, c11, c12	Arraché	6	40%
C5, c6, c8, c4	Tassement	4	26.67%
C3, c10, c13	Décalage	3	20%
C14, c16	Hanché	2	13.33%
Total	4	15	100%

Parmi les 18 combats que nous avons observés, deux ont été gagnés par KO et un combat s'est terminé par un match nul.

Le tableau montre que la technique d'arraché, constitue la plus utilisée par les lutteurs pour terrasser leur adversaire. Elle représente 40% des techniques utilisées. Elle est suivie de la technique de tassement qui représente 26.67%, des victoires, soit un effectif de 4 combats remportés. Quant aux techniques de décalage et de hanché elles varient respectivement entre 13 et 20%.

Si la technique d'arraché constitue la technique dominante dans les chutes, cela est dû au fait que durant cette période les sérères ont marqué la lutte sénégalaise à travers leur prouesse. Le roi des arènes est d'origine sérère. La technique d'arraché fait partie de leur spécialité. Cette ethnie se situe dans la petite côte sénégalaise.

Sur le plan stratégique nous mettons l'accent sur la prise d'initiative dans les combats, car l'initiative qui peut influer beaucoup sur le résultat de la prestation du lutteur. Durant le combat nous notons deux manières d'engager l'affrontement : l'utilisation de déplacements ou l'utilisation de la frappe. Le tableau ci-après essaie de mettre en évidence la relation entre la prise d'initiative et l'issu du combat. Cette présentation nous permet de mieux comprendre l'impact de la prise d'initiative sur le déroulement du combat.

Tableau 18 : La prise d'initiative, le gain dans les combats et la nature des coups

Nombre de combats	Origine	Gain	Nature des coups
10 combats	L'attaquant prend l'initiative	Victoire de l'attaquant	Des coups de pied et des coups de poing
5 combats	L'attaquant prend l'initiative	L'attaquant perd le combat	Des coups de poing (déplacement vers l'avant)
2 combats	Tous les deux prennent l'initiative	Ko	Des coups de poing
1 combat	Le défenseur prend l'initiative	Match nul	Pas de coups de poing, il y a des balancements de bras + déplacements (fuite)

Nous constatons à travers ce tableau qu'il existe une légère corrélation entre la prise d'initiative et la finalité de l'affrontement. En effet, parmi les 18 combats professionnels que nous observons, les 10 sont remportés par celui qui prend l'initiative d'attaquer et 5 par celui qui défend. Cette prise d'initiative se caractérise par des coups de pied et des coups de poing. Ces différentes actions permettent au lutteur de destabiliser l'adversaire, de trouver une ouverture pour enchaîner sur une saisie ou un contrôle. Pour le combat sanctionné par un match nul, les lutteurs faisaient preuve de prudence et ont refusé de se livrer. Ceci s'explique par le fait qu'ils avaient tous perdu leurs derniers combats.

7.1.6. Conclusion des résultats des représentations sociales des différents acteurs

L'analyse des significations de la lutte sénégalaise met en exergue les liens qui s'établissent entre les pratiques rituelles du sport et les dimensions économique, politique et sociale. La lutte génère au niveau des différents acteurs des moyens d'affirmation identitaire notables. La mise en spectacle des manifestations de lutte produit des signes émouvants et des images identifiantes qui sont autant d'éléments

pouvant susciter l'engouement d'une communauté et favorisent la conscientisation des décideurs, hommes politiques, pratiquant, réseaux associatifs. La lutte valorise les traditions et apparaît comme un véritable moyen d'insertion sociale. Les résultats renseignent sur les représentations qu'ont les différents acteurs de la lutte sénégalaise. Ces dernières s'articulent autour des aspects culturels et des aspects économiques. La vision des élèves, des lutteurs, des managers et celle des promoteurs est associée aux opportunités d'insertion socioprofessionnelle qu'elle offre. La lutte permet ici de devenir riche, d'avoir un métier. Les autres acteurs mettent en avant la spécificité de l'activité, c'est un patrimoine culturel sénégalais. La lutte renferme une fonction d'identification. L'identité, constitue l'ensemble des mécanismes par lesquelles les sénégalais projettent un sens sur leurs êtres, leurs pratiques, en reliant leur passé, leur présent, et leur avenir, les images de leurs actions réelles, celles des actions qui leurs sont recommandées et celle par lesquelles ils souhaiteraient se caractériser (Vinsonneau, 2003). Cette identité relie l'individu ou le groupe par l'intermédiaire de la culture (des pratiques magico-religieuses, des pratiques rituelles, des tenues vestimentaires...).

Cependant, ces déterminants de l'environnement évoluent dans le temps et l'espace et ces transformations affectent nécessairement les processus de production et d'affirmation de l'identité. Toutefois, on peut remarquer que la lutte sénégalaise comporte quelques invariants qui intéressent les différents acteurs. Il s'agit des pratiques magico-religieuses, des rituels et des aspects technico-tactiques et stratégiques inhérents à l'affrontement entre les deux lutteurs. S'intéresser donc à la lutte, c'est d'une part tenir compte des manifestations culturelles qui lui donnent toute son identité, et d'autre part, réintroduire les rites et le sacré dans les nouveaux modes d'entrée dans l'activité. Cependant, les élèves comme les enseignants pointent du doigt la violence relative à l'usage des coups de poing dans l'activité. Cela semble constituer un élément de rejet de l'activité pour certains d'entre eux. Il s'agit maintenant d'aborder les productions des élèves en lutte scolaire.

7.2. Résultats de l'observation du cycle lutte

Cette partie est centrée sur les productions des élèves et de l'enseignant. Elle se situe dans la phase ultime de l'exploration et a pour but de produire des connaissances lorsque l'enseignant doit mettre en œuvre des savoirs et/ou lorsque l'élève utilise diverses compétences pour faire face à l'épreuve du combat. Cette démarche

exploratoire nous permet d'approcher le comportement des élèves confrontés à l'activité. Vont-ils utiliser le savoir transmis par l'enseignant ? Le transformer où en inventer d'autres jugés plus appropriés et plus efficaces ? Tout en s'intéressant aux interventions de l'enseignant nous mettons l'accent sur les productions des élèves. Nous présenterons successivement les données issues de l'observation de chaque séance ainsi que les résultats des questionnaires des élèves et les entretiens avec l'enseignant après cette séance. Pour garder l'anonymat, nous avons retenu pour chaque élève les premières lettres du nom, du prénom et le numéro sur la liste d'appel. Par exemple : DM9 = Durand Marc, 9 = neuvième sur la liste d'appel par ordre alphabétique.

7.2.1. Présentation des élèves et de l'enseignant

Tableau 19 : Âges des élèves

Âges	Ni	Xini
11	2	22
12	4	48
13	14	182
14	13	182
15	8	120
16	3	48
Total	44	602

Moyenne âge = 13.63

Notre cycle exploratoire de la lutte avec touche se déroule dans une classe de sixième (6B) au Collège d'Enseignement Moyen (CEM) de l'arrondissement de Ndande. La classe compte 44 élèves dont 16 filles et 28 garçons. Leur âge se situe entre 11 ans et 16 ans. La tranche d'âge 13-14 ans est la plus importante et représente 61.36% des élèves (soit 27 élèves sur 44). Nous constatons également que 11 élèves se situent entre 15-16 ans. La moyenne d'âge est de 13 ans et demi. Cette moyenne caractérise la plupart des classes de sixième au Sénégal où les jeunes fréquentent d'abord l'école coranique avant d'être inscrit à l'école « française » (le français est la langue officielle du pays, mais le wolof reste le plus parlé).

Concernant leur répartition ethnique (tableau 19 ci-dessous), la classe est constituée en majorité de 84.09% de Wolofs, soit un effectif de 37 élèves sur 44. La forte présence s'explique par le fait que cette localité se situe au cœur du *Cayor (région de Thiès, Louga)*, capitale historique de la dynastie des wolofs. Ils sont suivis par les *puulars* et les *maures*. Aussi ces ethnies se distinguent par l'utilisation des techniques comme le hanché à partir d'un contrôle autour de la taille de l'adversaire, le décalage ou le croc-en-jambe, à partir d'un ramassage de jambe. Nous pouvons relever l'absence de l'ethnie sérère qui reste majoritaire le long des côtes du Sénégal.

Tableau 20 : Répartition ethnique des élèves

Ethnies	Effectifs	Pourcentages
Wolof	37	84.09%
Toucouleur	3	6.82%
Maure	2	4.55%
Diola	1	2.27%
Peulh	1	2.27%
Total	44	100%

7.2.1.1. Caractéristiques de l'enseignant

Nous nous appuyons sur les données issues de l'entretien avant le cycle pour identifier l'enseignant, que nous appelons MF pour garder l'anonymat. L'entretien est entièrement retranscrit et mis en annexe C³⁸³. L'enseignant MF, est né en 1958 dans cette localité. Il a obtenu son CAPEPS en 1986 à l'INSEPS de Dakar. Après plusieurs années d'enseignement en collège et au lycée à Fatick et à Dakar, il a demandé sa mutation à Ndande en 2002 pour se rapprocher de sa famille. Pour lui, l'EPS est une discipline très importante malgré qu'il soit dans un pays sous développé où les infrastructures et les moyens font défauts. « *Elle peut lutter contre les maladies comme la scoliose grâce à des exercices physiques adaptés. L'EPS permet donc d'améliorer la santé des jeunes qui sont souvent assis en salle de cours* »³⁸⁴. Cependant son faible coefficient aussi (coef. 1) est source de difficulté surtout pour intéresser tout le monde.

³⁸³ Annexes, Tome 2 : retranscription de l'entretien avant le cycle avec l'enseignant, Annexe C, 189-192

³⁸⁴ Extrait de l'entretien avant le cycle avec l'enseignant, Annexe C, question, n°3, p.190

D'une manière générale ? On peut dire que ce sont les moyens matériels qui manquent, mais la compétence est là. Les enseignants font un excellent travail au niveau des établissements malgré le peu de moyens dont ils disposent. « *Vous voyez ici à Ndande il n'y a rien. C'est moi même qui est à l'origine de ce terrain de foot, j'ai créé des couloirs pour la course avec de vieux pneus. Souvent à l'intérieur du Sénégal les établissements n'ont pas d'infrastructure. Mais néanmoins on peut faire des sports comme des jeux pré sportifs, la lutte, etc., dans un espace vide, comme c'est le cas dans beaucoup d'habitation au Sénégal* »³⁸⁵.

7.2.1.2. Conception de la lutte et de son enseignement

L'enseignant pense que la lutte est très importante au Sénégal. La lutte traditionnelle et la lutte avec frappe constituent pour lui les plus populaires. « *Dans la lutte traditionnelle il s'agit souvent de rencontres festives entre quartiers, entre villages. C'est une manifestation folklorique et culturelle très significative. La lutte avec frappe est la plus organisée au Sénégal. C'est une activité extrêmement importante au niveau financier* »³⁸⁶. Au niveau des établissements, « *c'est la lutte simple qui doit être enseignée. Pour cela on doit la développer et la programmer dans les cycles d'EPS. Pour des raisons d'organisation, elle n'est pas souvent programmée. Mais cela dépend surtout de l'enseignant. Si l'enseignant juge que dans ce milieu, il a la possibilité d'enseigner la lutte rien ne l'empêche de faire une programmation de lutte. L'enseignant est laissé libre devant ces choix d'activités. Il doit choisir en tenant compte du milieu, de l'environnement, suivant aussi les objectifs pédagogiques qu'il souhaite atteindre. Donc c'est à lui de faire son choix* »³⁸⁷.

Durant son parcours, il précise avoir souvent enseigné la lutte. « *J'ai déjà enseigné la lutte que ce soit dans les villes où j'étais (Fatick, Dakar) et ici à Ndande qu'on peut qualifier de campagne. Je fais des séances de lutte avec une ou deux classes à chaque fois. La lutte est très importante, ça développe le courage, les qualités physiques, sociales, etc.* »³⁸⁸.

Pour lui, la lutte doit être enseignée comme on enseigne l'athlétisme, le football, etc. L'enseignant doit élaborer son cycle avec des objectifs à atteindre. Et en fonction de

³⁸⁵ Extrait de l'entretien avant le cycle avec l'enseignant, Annexe C, question, n°3, p.190

³⁸⁶ Extrait entretien, idem, question, n°4, p.190

³⁸⁷ Idem, question, n°5, p.190

³⁸⁸ Idem, question n°6, p.190-191

ces objectifs il organise l'enseignement. La première séance doit permettre à l'enseignant d'évaluer le niveau de départ des élèves. À partir de la première séance, on regarde les compétences utilisées par les élèves. Ensuite, il peut organiser la classe en groupes et effectuer un tournoi de lutte. « *Pour les séances suivantes, on va voir si les élèves utilisent telles techniques, on va essayer de les améliorer au fur et à mesure et les évaluer par rapport à ces techniques. Par exemple, si on voit que les élèves utilisent souvent un double ramassage de jambes - soulever et amener au sol, ou si les élèves ceinturent et fauchent, etc.* »³⁸⁹. Donc par rapport à l'évaluation diagnostique l'enseignant élabore une programmation. Il poursuit « *Comme la lutte est purement sociale, on doit insister d'abord au niveau de l'organisation, de l'entraide, parce que les élèves doivent savoir qu'au niveau de la lutte, il y a beaucoup de paramètres sociaux et l'enseignant doit développer ça. Il faut aussi partir de ce qui se fait au niveau national, c'est-à-dire utiliser des marabouts, des arbitres, des juges etc.* »³⁹⁰. Ainsi, à travers l'enseignement de la lutte, on peut amener les élèves à développer des compétences de lutteur.

7.2.2. Présentation de la Séance n°1

L'objectif de cette séance est d'approcher les représentations et la motricité déjà-là chez les élèves en lutte scolaire. Nous rappelons que ces derniers sont en classe de sixième et que par conséquent ils n'ont jamais pratiqué la lutte à l'école. Nous postulons que leur « déjà-là » est le fruit de leur éducation, de la médiatisation de la lutte professionnelle. Pour y accéder, nous procédons comme dans les combats professionnels. Il s'agit de décrire les comportements des élèves durant la séance, ainsi que les techniques les plus utilisées.

³⁸⁹ Idem, question, n°7, p.191

³⁹⁰ Idem, question, n°7, p.191

Tableau 21 : Répartition des élèves en écuries

Écuries	Effectifs		Choix Écurie
	Filles	garçons	
Boulfalé	2	4	Professionnalisme : cachet élevé ; popularité lutteur
Force tranquille	2	4	Identification par rapport à la technicité et la discipline de l'écurie
Rufisque	2	4	Référence historique ; colonisation, ville célèbre
Mbour	2	4	Fan de bombardier ; pseudonyme qui plait beaucoup ; homme belle musculature
Ndiambour	2	3	Identité localité et discipline écurie
Kaloom	2	3	Identité appartenance culturelle ; signification
Fass	2	3	Fan de Moustafa Gueye ; localité où habitent les parents
Damel	2	3	Figure historique ; résistance ; brave
Total	16	28	

Le tableau 21 montre la répartition de la classe en écuries. Au total, 8 écuries ont été constituées et chacune comporte 5 ou 6 élèves. L'enseignant a utilisé trois critères pour constituer les groupes : la taille (pour éviter d'avoir les plus costauds dans les mêmes groupes), le sexe (il s'agit surtout d'avoir des groupes mixtes) et l'affinité (pour faciliter la coopération et l'entraide dans les groupes). Ensuite chaque écurie a choisi son nom de groupe. Nous remarquons dans le choix des écuries 3 types d'identification :

- des écuries traditionnelles (Fass (Dakar), Ndiambour (Louga). Elles font partie des écuries les plus anciennes au niveau de la lutte. Elles ont pendant longtemps dominé l'arène avec des lutteurs très célèbres comme *Mbaye Gueye*, surnommé le tigre de Fass durant la période 1970-1980. Il est remplacé par son frère *Mustapha Gueye*, qui a marqué la lutte entre 1985-1995, par sa technicité et sa rapidité. Pour l'écurie Ndiambour nous pouvons citer *Mor Fadam* grand champion durant 1980-1995. Depuis sa retraite sportive l'écurie n'arrive pas à avoir un lutteur de renommé.

- des écuries nouvelles. Il s'agit de Boule Falé, Force Tranquille, Mbour, Rufisque. Ces dernières se sont implantées dans l'arène durant les années 2000. C'est la nouvelle génération de lutteurs. Pour la plupart, la lutte n'est pas une tradition, ni un héritage. Il s'agit d'un moyen de se sortir de la misère sociale et de gagner beaucoup d'argent. On leur doit l'accroissement rapide des cachets dans l'arène, les chorégraphies modernes, etc. Parmi elles, l'écurie Boule Falé constitue la plus célèbre avec comme tête de file Tyson. Ce lutteur s'identifie à Mike Tyson ancien boxeur. Il partait souvent aux USA pour préparer ces combats. Durant ses combats il s'habille avec le drapeau des USA. On note à ses côtés, la photo de son marabout, un guide religieux du Sénégal. Ce mélange de styles, de modernité et d'ancre culturel, caractérise ces écuries dites nouvelles.

- des écuries inventées par les élèves (*Kalom, Damel*). Ces deux noms n'existent pas dans la lutte. Mais ils ont une grande signification pour les habitants de la localité de Ndande. *Kalom* est un grand puits qui est au centre de la localité. Il est considéré comme un patrimoine culturel, le lieu des esprits sacrés pour les habitants. Il est synonyme d'abondance. Quant à *Damel*, il s'agit du cheval de *Lat Dior*, un des plus grands résistant sénégalais face à l'expansion européenne. *Lat Dior* s'est battu avec son cheval, jusqu'à sa mort, contre surtout la construction des chemins de fer Dakar-Saint-Louis. Ici les élèves mettent en évidence des aspects significatifs de leur localité.

Tableau 22 : Les techniques utilisées par les élèves lors de la séance diagnostique

Combats	Techniques	Effectifs	Pourcentages
C4, C7, C8, C15, C17, C22	Ramassage de jambe	6	27.27%
C1, C5, C12, C16, C6, C9	Tassement (fauchage, croc en jambe, galgal)	6	27.27%
C2, C11, C13, C16	Hanché (<i>mbotti</i>)	4	18.18%
C10, C14, C18, C20	Match Nul	4	18.18
C5, C13	Arraché	2	09.09%
Total	4	22	Total: 99.99%

Dans ce tableau nous observons que les techniques de ramassage de jambes (27.27%) et celles de tassement (27.27%) sont les plus utilisées par les élèves. Viennent ensuite les techniques de projection autour de la hanche avec 18.18%. L'arraché est la technique la moins utilisée. La forte présence des techniques de tassement, de ramassage de jambe et de hanché peut s'expliquer par le fait que les wolofs sont les plus représentés dans cette classe. Nous constatons par ailleurs un nombre important de matchs nuls (18.18%). Ces derniers se caractérisent par les cas d'élèves qui refusent de combattre. Ils adoptent une attitude soit défensive en mettant les bras en barrière ou en multipliant les déplacements pour éviter le corps à corps. Nous pensons que ses comportements sont le reflet d'un ensemble de représentations négatives de la lutte sénégalaise ou d'un manque de compétences dans l'activité. Ainsi il serait important de voir comment ses représentations vont évoluer durant le cycle.

7.2.3. Résultats des questionnaires après la séance 1

7.2.3.1. Perception et Intérêt pour la séance

Tableau 23 : Perception de la séance par les élèves

Perception	Nombre cité	Arguments
Aspects positifs	44	C'est notre culture ; permet de connaître les règles et les techniques de lutte ; développe l'intelligence, le corps, le talent ; fait du sport, donne la force
Aspects négatifs	3	Blessures ; fortes chutes
Sans réponse	1	

Les résultats exprimés dans le tableau ci-dessus indique les différents choix de réponses à la question « *Que pensez-vous de la séance ?»³⁹¹ ». Il est à remarquer que les pourcentages les plus élevés pour les élèves concernent les aspects positifs relatifs à la séance et à l'activité. Les motifs invoqués sont notamment des significations culturelles (c'est notre culture), des enjeux de développement (développe l'intelligence, le corps, le talent ; fait du sport, donne la force) et de connaissance de l'activité (permet de connaître les règles et les techniques de lutte). Les appréciations négatives sont liées à une perception de la lutte comme étant une activité violente qui comporte des risques de blessure.*

Tableau 24 : Intérêt pour la séance

Préférences	Nombre cité	Arguments
Combat	28	Le corps à corps ; l'utilisation de la touche ; la façon de terrasser
Aspects culturels et mystiques	18	Les « backs » ; le marabout
Autres	6	Échauffement ; être filmé ; sans réponse
Total	52	

³⁹¹ L'intégralité des réponses des 44 élèves à cette question, n°3, se trouve en Annexes Tome 2 : Annexe F, pp.210-225

Le tableau 24 représente une synthèse des réponses des élèves à la question « *Qu'est-ce qui vous plaît dans la séance ?* »³⁹² Les aspects techniques et stratégiques de la confrontation (le corps à corps, l'utilisation de la touche, la façon de terrasser) représentent les éléments les plus appréciés (53,85%). Leur intérêt se porte ensuite sur les aspects culturels : ambiance, chants, les « *backs* », le marabout (34,61%). Ils apprécient également l'échauffement et le fait d'être filmé.

7.2.3.2. Les difficultés rencontrées durant la séance

Tableau 25 : Les difficultés rencontrées

Problèmes rencontrés	Nombre cité	%	Arguments
Terrasser quelqu'un de plus fort	20	40	Manque de technique ; problème de force ; fatigue
Peur de blesser ou de se blesser	12	24	Les forts doivent faire chuter doucement les faibles ; intensité dans la touche
Organisation	9	18	Arbitrage ; bavardage ; désordre
Aucun	6	12	
Autres	3	6	Faire des « <i>backs</i> » ; tête remplie de sable
Total	50	100	

Les difficultés rencontrées par les élèves semblent multiples³⁹³. 40% d'entre eux estiment avoir des difficultés pour terrasser leurs adversaires. Cette préoccupation des élèves soulève le problème de l'importance des savoirs stratégico-tactiques dans les situations de combats. D'autres élèves (24%) mettent en évidence les risques de blessures. Ces élèves ont peur de se blesser. Il s'agit ici de la perception de la violence dans l'activité. D'autres (18%) semblent avoir des difficultés par rapport à

³⁹² Idem, réponses des élèves en annexe F, question, n°4, pp.210-225

³⁹³ Les réponses des élèves en annexe F, question, n°5, pp.210-225

l'organisation, c'est-à-dire à l'intégration et la mise en œuvre des différents rôles sociaux. Cependant 12% des élèves déclarent n'avoir rencontré aucun problème.

7.2.3.3. Les techniques utilisées durant la séance d'évaluation diagnostique pour gagner et les raisons de la défaite

Tableau 26 : Techniques utilisées pour gagner les combats

Techniques	Ni	%
« <i>mbotti</i> » (projection autour de la hanche vers l'avant)	12	27.27
« <i>galgal</i> » (fauchage, croc en jambe)	12	27.27
Arraché (après contrôle jambe)	6	13.63
Touche	6	13.63
Décalage (tassemement)	5	11.36
Autres (respect des consignes, bon marabout, effort)	3	06.82
Total	44	99.98

Les techniques de renversement autour de la hanche et le fauchage sont les plus utilisées pour gagner les combats avec respectivement 27.27%. Ils sont suivis par les techniques d'arraché (13.63%) l'utilisation de la touche (13.63%) et le tassemement avec 06.82%. La diversité de ces techniques montrent que les élèves ont des « déjà- là » dans l'activité. Ces derniers peuvent préexister chez les élèves avant l'observation et nous pensons qu'ils peuvent s'améliorer durant le processus apprentissage

Concernant les raisons de la défaite, le tableau 26 ci-dessus regroupe les réponses des élèves.

Tableau 27 : Pourquoi avez-vous perdu votre combat?

Raisons	Ni	%
Adversaire plus grand, plus costaud	13	30.23
Adversaire plus technique et tactique	10	23.25
Manque d'attention, d'investissement, excès de confiance, fatigue	10	23.25
Autres : problème d'arbitrage, blessures, saisies habits, sans réponse	10	23.25
Total	43	99.98

La première raison évoquée par 30.25% des élèves est la différence de taille et de poids. Pour eux il est très difficile de lutter contre quelqu'un de plus grand ou de plus costaud. D'autres (23.25%) élèves soulignent les compétences techniques et stratégico-tactiques des adversaires. Cela montre que dans les situations réelles de combat, l'incertitude du résultat est aussi fonction de l'adversaire. Les autres raisons évoquées concernent l'attention, la concentration des élèves, leur investissement et les problèmes d'arbitrage.

7.2.3.4. Stratégies pour faire face

Tableau 28 : Que pensez-vous faire pour gagner vos prochains combats ?

Actions à faire	Ni	%
Faire des entraînements et plus d'effort	29	64.44
Bien préparé le combat (être attentif, discuter en groupe, avoir un marabout)	6	13.33
Utiliser la touche	5	11.11
Autres : lutter contre quelqu'un de moins fort, regarder un combat professionnel, courage, sans réponse	5	11.11
Total	45	99.99

Les élèves envisagent plusieurs stratégies pour mieux gérer le rapport d'opposition³⁹⁴. Parmi eux, 64.44% envisagent de faire des entraînements et plus d'effort. Ces élèves comptent faire du renforcement musculaire pour avoir de la force et des combats pour progresser techniquement et tactiquement. D'autres élèves (13.33%)

³⁹⁴ Les réponses des élèves en annexe F, question, n°10, pp.210-225

envisagent d'être plus attentif durant le combat et de faire appel à un marabout. Les autres stratégies consistent à l'utilisation de la touche et à combattre contre des élèves appartenant à la même catégorie de poids et de taille.

Tableau 29 : Apprentissages nécessaires pour gagner le combat

Apprentissage	Ni	%
Gestes techniques (« <i>mbotti</i> », « <i>galgal</i> », la touche)	25	55.55
Comment faire tomber un plus grand, comment attaquer	17	37.75
Autres (respect des règles, sans réponse)	3	06.67
Total	45	100.00

Le tableau 29 regroupe les réponses des élèves à la question « qu'envisagez-vous d'apprendre le cours prochain? »³⁹⁵ Au-delà des entraînements, des choix de marabout et d'adversaire pour faire face, les élèves souhaiteraient également apprendre des savoirs utiles à la gestion de l'opposition. Ainsi, 55.55% aimeraient apprendre au prochain cours des savoirs techniques. Tandis que 37.75% sont demandeurs de savoirs stratégico-tactiques. Pour les élèves ces savoirs semblent nécessaires pour gérer le rapport de force durant le combat

7.2.3.5. Rapports aux rôles sociaux

Tableau 30 : Rôle préféré

Rôles	Ni	%	Arguments
Lutteur	19	43.18	Argent ; plaisir ; meilleur ; avoir la forme
Entraîneur	10	22.73	Diriger les entraînements ; conseiller ; avoir la force ; pas bon à la lutte
Arbitre et juge	9	20.46	Plus facile ; veut devenir arbitre
Marabout	4	09.09	Faire gagner ; grand père était marabout ; plaisir
Autres	2	04.54	Rien ne me plaît (je veux être avocate) ; sans réponse
Total	44	100.00	

Les élèves préfèrent de loin être lutteurs (43.18%), car la lutte permet de réussir, de gagner de l'argent. Ici la lutte pour les élèves est plus valorisante. En plus le lutteur est le chef, c'est lui qui fait les grands combats ; il est au centre de l'ambiance. Viennent ensuite les entraîneurs (22.73%). Ils aiment diriger l'entraînement pour développer surtout la force physique. Ici il s'agit d'allier l'utile à l'agréable, de donner des conseils

³⁹⁵ Les réponses des élèves en annexe F, question, n°11, pp.210-225

et d'avoir de la force. Ils ont insisté sur leurs limites en tant que lutteur qui les obligent à s'orienter vers l'entraînement.

Pour ceux qui préparent l'arbitre et le juge (20.46%), c'est le côté confort qui les motive. Ils pensent que c'est plus simple à faire que les autres rôles.

Après arrive le marabout (9.09%). Ici on note l'importance de l'identification « *car mon grand-père était marabout, c'est aussi celui qui fait gagner* ». On dispose de pouvoirs, c'est stimulant.

7.2.4. Présentation de la Séance n°2

Objectif : travail de la lutte avec touche et amener au sol à partir d'un contrôle d'une jambe

Pendant la première séance d'apprentissage (S2) l'enseignant maintient les groupes qui ont été constitués pendant la séance diagnostique. Il prend en charge l'échauffement qui démarre par un échauffement général, qui consiste à faire une course de 5 à 10 minutes avec des élévations de genoux et des talons aux fesses. Après l'échauffement général, il passe à l'échauffement spécifique, dont les dominantes sont une bataille de foulards de deux contre deux pour préparer les élèves à un affrontement.

Situation 1 : elle est principalement axée sur le travail de la technique de touche, qui peut être assimilée à la frappe dans les combats professionnels.

L'enseignant met les élèves par duo dans des cercles qui représente l'arène. Ils effectuent des touches sur la tête (menton, tête, front, etc.) pour marquer des points. Durant les affrontements inter écuries, l'enseignant fait le tour des groupes pour observer les élèves. Au bout de cinq minutes il regroupe tous les groupes pour corriger les problèmes suivants :

- Importance de la garde : les élèves essaient toujours de marquer des points sans protéger leur visage surtout chez les filles. On note une pratique non maîtrisée et la distance de garde est souvent rapprochée.
- Importance des déplacements (en fonction de l'adversaire).
- Importance des feintes, des esquives.

L'enseignant explique (démonstration avec un élève) aux élèves la manière de faire les touches tout en faisant attention à leur garde. Il insiste sur le rôle de la vision et la

rapidité dans l'exécution. Il introduit ensuite les notions de feinte, d'esquive. « *Il s'agit de reculer ou de se baisser pour éviter la main de l'adversaire puis essayer de le toucher pour le déstabiliser* ». Il a également insisté sur les principes de sécurité (faire attention à l'autre, ne pas blesser), le rôle des arbitres, la notion de fair-play et d'honnêteté.

Après quelques minutes d'explication, il demande aux élèves de reprendre la situation. Il passe dans chaque écurie pour donner des conseils ou pour encourager.

Situation 2 : Travail technique : ramassage de jambe, tassement et amener au sol. Il s'agit d'une opposition aménagée en duo et en coopération.

La technique est décrite par l'enseignant comme suit : « contrôle d'une jambe à l'intérieur : poser la tête au niveau de la cuisse pour bloquer la hanche de l'adversaire puis appuyer et pivoter vers l'intérieur pour amener l'adversaire au sol ».

Après les consignes données les élèves se remettent par deux pour répéter. Nous constatons que l'enseignant fait des « va-et-vient » dans les groupes pour apporter des rectificatifs, améliorer les postures de certains élèves qui ont des difficultés à exécuter correctement la technique. Les élèves semblent bien impliqués dans le travail.

Ensuite l'enseignant les regroupe à nouveau pour proposer une variante de la situation. Il s'agit d'un « contrôle d'une jambe à l'intérieur. Poser la tête au niveau de la cuisse pour bloquer la hanche de l'adversaire puis tirer et fauchage de l'autre jambe par la main pour amener l'adversaire au sol ». Pour la procédure d'apprentissage, il a procédé comme la précédente c'est-à dire mettre les élèves par deux, effectuer des répétitions pour améliorer leur technique et l'intérioriser.

Situation 3 : Après cet apprentissage, l'enseignant organise des combats inter écuries pour mettre les élèves dans des situations réelles. Il revient sur les différents rôles sociaux.

La séance se termine par un retour au calme pour faire le bilan des techniques apprises. L'enseignant demande aux élèves de décrire les techniques apprises et d'expliquer le déroulement de la séance pour voir si les élèves sont capables de répéter oralement les techniques, les consignes et expliquer les situations données par l'enseignant.

7.2.5. Résultats questionnaire après la Séance 2

7.2.5.1. Perception des élèves et de l'enseignant de la séance 2

Que pensez-vous de la séance ?³⁹⁶

Sur les 43 présents, 42 ont trouvé la séance intéressante. En effet elle permet de connaître la lutte. Les élèves ont le sentiment d'avoir appris beaucoup de techniques. Et cela les rassure pour affronter l'activité sur l'opposition avec les autres. « *La séance est bonne, je n'ai rien à craindre, je suis content de faire de la lutte à l'école* » précise l'élève DM9. Ils semblent être motivés par l'ambiance générale et la nouvelle démarche. SS42 souligne « *que la séance est bonne. Le cours nous intéresse parce que la lutte est une chose moderne* ». SF40 de dire que « *si on continue comme ça, ce sera mieux et nous deviendrons de grands lutteurs* ». Par contre certains déplorent le manque d'apprentissage du rôle de l'entraîneur. DM13 « *je pense qu'on pourrait apprendre le rôle de l'entraîneur et non du lutteur* ».

L'enseignant quant à lui, pense que la séance est très animée et intéressante. « *La séance était très animée avec beaucoup d'animation de la part des élèves* ». Malgré leur engouement, il souligne quelques remarques concernant les contenus d'enseignement : « *je pense que les objectifs sont élevés par rapport au niveau des élèves. C'est pourquoi il y a d'énormes difficultés pour la compréhension des élèves. Il ne faut pas oublier que ce sont des élèves de sixième, ils viennent de quitter l'école primaire donc leur degré de compréhension pose problème* »³⁹⁷. Cette situation lui pose problème et influence beaucoup sa manière d'enseigner. « *Ils n'ont pas l'habitude de faire de l'EPS, ils viennent de l'école primaire. Et au niveau intellectuel, les explications me semblent difficiles par rapport à leur compréhension (au niveau des techniques). Il y a des difficultés au niveau de la compréhension des écuries. Les élèves se sont intéressés au niveau de l'animation. Dès qu'on a les démonstrations, les élèves ont commencé à voir une certaine visibilité de ce que nous voulons faire* »³⁹⁸. Il est dans une approche cognitiviste de l'apprentissage : comprendre, agir et évaluer. Pour lui la compréhension des élèves est fonction du niveau de classe. L'enseignant accorde une place importante aux processus cognitifs dans l'acquisition des savoirs : « *au niveau intellectuel, les*

³⁹⁶ Toutes les réponses (à cette question, n°2), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.226-239

³⁹⁷ Extrait de l'entretien avec l'enseignant post séance 2, question, n°2, p.240

³⁹⁸ Idem, question, n°1, p.240

explications me semblent difficiles par rapport à leur compréhension » Il semble faire fi du vécu des élèves et en particulier de leurs représentations fonctionnelles et de leur capacité d'adaptation.

7.2.5.2. Intérêt des élèves et de l'enseignant pour la séance 2

Les réponses des élèves à la question « *qu'est-ce que vous aimez le plus dans la séance ?* »³⁹⁹, sont regroupées dans le tableau ci-dessus.

Tableau 31 : Préférences des élèves durant la séance

Préférences	Effectifs	%
Tout	14	29.79
Lutte avec touche et avec foulard	13	27.66
Techniques apprises	10	21.28
Les « backs »	10	21.28
Total	47	100.01

L'articulation des aspects culturels et techniques semble beaucoup intéresser les élèves. Comme le montre le tableau 30, 29.79% déclarent aimer toutes les situations proposées durant la séance. 27.66% préfèrent la touche, tandis que 21.28% apprécient les techniques apprises et 21.28% les « backs ».

Cet intérêt perçu par les élèves est confirmé par les propos de l'enseignant qui estime également que « *les élèves se sont intéressés au niveau de l'animation. On a vu aussi l'intérêt au niveau des situations : les élèves se sont intéressés à la séance. Donc c'est une séance intéressante bien que le niveau soit un peu élevé par rapport aux élèves* ». Il poursuit « *entre les élèves on note une petite compétition qui les stimule. Si vous voyez qu'il y a beaucoup de discussion, de bruit, c'est parce qu'ils prennent cela comme une compétition et chacun veut gagner* »⁴⁰⁰.

³⁹⁹ Toutes les réponses (à cette question, n°3), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.226-239

⁴⁰⁰ Extrait de l'entretien avec l'enseignant, post séance 2, question, n°1, p.240

7.2.5.3. Les problèmes rencontrés durant la séance par les élèves et l'enseignant

Tableau 32 : Difficultés des élèves durant la séance 2

Problèmes	Ni	%	Arguments
Aucun problème	12	27.91	Maitrise de ce que l'on apprend
Peur de se blesser	11	25.58	Touche forte, chute
Niveau investissement	8	18.60	Ne sait pas lutter ; manque de force ; manque d'investissement
Problèmes techniques	8	18.60	Difficile de terrasser une grande personne ; faire les « backs » ; la touche
Organisation	4	9.30	Bavardage ; non-respect des règles ; désordre
Total	43	99.99	

Nous relevons que 27.91% déclarent n'avoir rencontré aucun problème dans cette séance. En revanche, 25.98% des élèves soulignent la nécessité de faire attention à l'autre. Les touches deviennent de plus en plus fortes, aussi doivent-ils faire l'effort de maîtriser l'énergie liée à la touche. L'accent a été mis aussi sur les touches non contrôlées.

D'autres soulignent le manque de force (18.60%), l'absence de savoir-faire technique et la fatigue (18.60%) comme des contraintes par rapport à la pratique. Il en est de même pour l'organisation générale, le désordre et le manque d'attention sont préjudiciables au bon déroulement des acquisitions (9.30%)⁴⁰¹.

Contrairement aux élèves, l'enseignant met en évidence des difficultés d'ordre cognitif et organisationnel. « *Les difficultés se situent d'abord au niveau de la compréhension, ensuite le nombre d'écuries. Il y en a beaucoup : huit écuries avec le niveau de compréhension des élèves. Mais ça c'est influencé par le fait que ce sont des élèves qui viennent de l'école primaire, donc des élèves distraits. Ils y a des difficultés à*

⁴⁰¹ Toutes les réponses (à cette question, n°4), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.227-239

les canaliser, ils ont besoin de jouer d'où une discipline de groupe »⁴⁰². Nous notons ici un réel décalage entre les préoccupations des élèves (sécurité, physique et technique) et celles de l'enseignement, qui se focalisent sur les conditions d'apprentissage. Pour l'enseignant, la maturation du système nerveux, l'élaboration des capacités cognitives et la concentration des élèves semblent nécessaires pour l'apprentissage de la lutte.

Cependant, l'enseignant prévoit de modifier ses contenus pour faire face à ces difficultés. « *Tout simplement à partir d'exercices de jeux. Par exemple en utilisant la lutte avec foulard, ensuite de faire de telle sorte que les élèves petit à petit comprennent les objectifs. Parce que nous avons utilisé les exercices qui font que les élèves font un peu d'animation. Ensuite, ils découvrent cette séance de lutte, ils n'ont jamais fait de la lutte, et comme c'est une nouveauté, il faut avancer tout doucement. Il faut aussi essayer de les faire lutter en fonction de leur niveau »⁴⁰³.* Se pose la question de savoir si cette approche de l'enseignant est en phase avec les attentes des élèves à la prochaine séance ?

7.2.5.4. Attentes des élèves et de l'enseignant concernant la prochaine séance

Tableau 33 : Attentes des élèves

Apprentissage	Ni	%	Arguments
Savoirs stratégiques	21	43,75	Terrasser quelqu'un de plus grand, quelqu'un qui nous ceinture ; éviter la touche etc.
Savoirs techniques	14	29,17	Apprendre d'autres techniques, « <i>mbotti</i> »
Savoirs culturels	13	27,08	Apprendre les « <i>backs</i> » ; manières de danser, de rentrer dans l'arène
Total	48	100	

⁴⁰² Extrait entretien avec l'enseignant post séance 2, Annexe F, question, n°3, p.241

⁴⁰³ Les stratégies d'enseignement que l'enseignant compte utiliser pour résoudre les problèmes rencontrés par les élèves durant cette séance (annexe F, question, n°4, p.241).

Les élèves veulent apprendre des savoirs utiles à l'activité. Il s'agit entre autre de savoirs stratégiques, techniques et culturels.

Les savoirs stratégico-tactiques tournent autour des manières de terrasser l'adversaire : comment terrasser les grandes personnes ? Comment terrasser quelqu'un qui nous ceinture ? Comment ramasser la jambe de l'adversaire, etc. ? A travers ces stratégies offensives, les élèves souhaitent être plus efficaces. D'autres s'intéressent à des stratégies défensives. Comment se protéger contre les touches ?

Les savoirs techniques s'articulent autour de l'approfondissement des techniques déjà acquises et l'envie d'apprendre d'autres techniques. Parmi celles-ci, le renversement autour de la hanche vers l'avant et le fauchage, sont les plus citées.

S'agissant des savoirs culturels : danses, chants, les aspects mystiques, ils intéressent aussi les élèves qui d'ailleurs souhaiteraient les apprendre.

Pour l'enseignant durant la séance prochaine, « *il faut insister sur l'organisation et essayer de les catégoriser et de les faire lutter au même niveau. En effet nous avons remarqué que sur le plan technique, si un petit lutte contre un grand, il y a d'énormes difficultés à maîtriser et appliquer la technique* »⁴⁰⁴. L'enseignant préfère toujours mettre l'accent sur l'organisation des conditions d'apprentissage. Même s'il constate que les élèves rencontrent des problèmes liés à l'opposition. « *Ils (les élèves) ont bien utilisé la touche car on leur avait dit de ne pas terrasser. Donc ils ont fait des dégagements, des reculs, des esquives pour porter les touches. Mais dès l'instant qu'on leur demande de lutter, ils rentrent en ramassage de jambe ou en double ramassage et ils essaient de soulever leur adversaire et de le terrasser, ou bien ils essaient d'utiliser la force pour terrasser l'adversaire. La lutte naturelle fait sens pour eux. C'est ça qu'on découvre chez les élèves avec une diversité technique. Les enfants passent leur temps à lutter dans la rue, ils utilisent plusieurs techniques et c'est intéressant de les disséquer et de les classer par ordre de préférence* »⁴⁰⁵. L'analyse du discours de l'enseignant nous amène à nous questionner sur ces compétences à la lutte sénégalaise. Nous pensons que l'enseignant a des difficultés pour transmettre des savoirs stratégico-tactiques et des savoirs techniques en lutte. Cela peut expliquer le fait qu'il se focalise

⁴⁰⁴ Extrait de l'entretien avec l'enseignant, Annexe F, question, n°7, p.242

⁴⁰⁵ Extrait de l'entretien avec l'enseignant, Annexe F, question, n°6, p.241

sur l'organisation des conditions d'apprentissage et non sur les problèmes réels des élèves.

7.2.6. Présentation de la séance n°3

Objectif : Passer de la touche à la saisie / Ramassage d'une jambe et amener au sol.

Avant le démarrage de la troisième séance, l'enseignant explique aux élèves l'organisation de l'écurie sur le plan culturel, c'est-à-dire sur les « *backs* », sur les chants. Il a mis l'accent sur les rôles d'arbitre, du manager, du marabout et du lutteur. L'enseignant a également expliqué aux élèves les critères d'évaluation finale. Il s'agit de l'animation, c'est-à-dire les « *backs* », les différents rôles sociaux, l'utilisation de la touche et les chutes. Ainsi en dehors de l'apprentissage des aspects culturels, cette séance permet d'améliorer les techniques apprises et l'organisation.

La séance démarre par un échauffement général suivi d'un échauffement spécifique. L'enseignant demande ensuite aux élèves, de se regrouper suivant leur écurie pour travailler leur chorégraphie. Après dix minutes, il propose aux élèves de revenir sur les éléments essentiels de la dernière séance.

L'enseignant dit : « *nous allons continuer l'échauffement spécifique, il s'agit de se mettre par deux (1 contre 1), chacun essaie de toucher les genoux de son adversaire pour marquer des points en protégeant les siens avec des mouvements d'esquive* ». Nous constatons que les élèves restent dans leurs écuries pour mieux préparer l'évaluation finale pour gagner des points. L'enseignant passe tour à tour dans les écuries pour apporter de l'aide. De temps en temps il demande à tous les élèves d'arrêter ensuite ; il fait une correction générale sur les erreurs commises et la manière dont ils doivent organiser et améliorer leur écurie. Pour mieux optimiser les acquis de l'apprentissage, il passe entre les écuries pour voir la mise en scène des consignes données et apporter de l'aide.

Après l'échauffement sur les touches des pieds, des genoux, l'enseignant organise une forme de lutte d'opposition qui consiste à enlever les foulards qui se trouvent dans le dos de l'adversaire. « *Cette forme d'organisation permet aux élèves de se confronter à la réalité de la lutte car nous constatons qu'il y a une logique de confrontation entre les élèves. Le premier qui prend le foulard marque des points* ». Donc la notion de bataille, de combat, de prise d'initiative et d'opposition apparaît dans ces situations.

Après cette forme d'organisation l'enseignant fait revenir les élèves au tour d'un cercle pour leur demander : « *quelle est l'importance de cette lutte avec foulard et comment faites-vous pour enlever les foulards ?* » Selon l'enseignant, cette méthode est utilisée pour développer l'intelligence, la rapidité, travailler les touches et la manière de contrôler la jambe pour faire tomber l'adversaire.

Après les consignes et les corrections les élèves regagnent leur écurie. L'enseignant organise des combats en leur disant pour marquer des points, ils peuvent faire des touches ou utiliser les techniques apprises pour faire tomber l'adversaire. Suite aux explications de l'enseignant, nous constatons que les élèves ont réussi à mener un affrontement correct en protégeant leur garde, puis conduire l'adversaire au sol avec les techniques apprises. Ensuite nous constatons que les rôles en tant que juge, marqueur, marabout et lutteurs semblent bien compris.

7.2.7. Résultats des questionnaires et de l'entretien de la séance 3

7.2.7.1. Perception des élèves et de l'enseignant par rapport à la séance

Que pensez-vous de la séance ?⁴⁰⁶

« *Mieux encore parce qu'on a appris beaucoup de choses (BB1). C'est beaucoup plus agréable (DO8). Je comprends petit à petit (DM9). Séance très animée, bien organisée et les élèves l'ont respectée, ils ont pratiqué les techniques (GA25). La séance permet de connaître la lutte au Sénégal (DA7). Si on continue l'entraînement nous nous pouvons devenir de grands lutteurs (SF40)* ». Ces quelques témoignages d'élèves montrent l'intérêt qu'ils accordent aux situations proposées. La compréhension, l'animation et l'organisation constituent des indicateurs importants dans la progression des élèves. Pour certains l'utilisation des jeux d'opposition comme le jeu des foulards facilitent leur entrée dans l'activité. Ainsi pour GK24 « *la séance 3 est bien parce qu'il y a la lutte avec foulard et aussi la lutte avec touche* » et pour MM34 « *elle est plus facile que les deux premières* ». Les élèves semblent plus rassurés car ils pensent qu'ils ont progressé dans l'acquisition des savoirs comme le souligne BK2 : « *la séance 3 est importante parce qu'on a appris des techniques de lutte différentes. On sait maintenant*

⁴⁰⁶ Annexes, Tome 2 : Toutes les réponses (à cette question, n°2, séance 3) , des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.243-256

comment lutter et comment faire pour gagner ». Et pour FM22 « *La séance 3 est la meilleure parce qu'il y avait moins de désordre et les techniques utilisées sont mieux maîtrisées* ».

Ces points de vue des élèves corroborent les propos de l'enseignant qui affirme que : « *c'est une séance où on a constaté une forte amélioration au niveau de l'organisation et au niveau de la compréhension des objectifs de la part des élèves. Donc les situations de jeux d'opposition et d'exercice sont bien comprises par les élèves. Donc au fur et à mesure qu'on avance il y a une bonne évolution* »⁴⁰⁷. Pour l'enseignant, sa stratégie d'enseignement, qui s'appuie sur la précision des objectifs et surtout des critères d'évaluation et sur l'utilisation des jeux, a contribué à la compréhension des élèves et leur évolution. « *La stratégie pour moi, c'est d'abord l'activité sous forme de jeux. Comme ce sont des élèves qui viennent de l'école primaire, leur niveau intellectuel n'est pas très élevé donc ils aiment jouer. C'est à partir de jeux d'opposition, de back ou animations folkloriques que les élèves vont être plus motivés et ils comprennent mieux les situations. Donc c'est un enseignement global toujours avec au besoin des moments d'approche analytique* »⁴⁰⁸.

7.2.7.2. Intérêt des élèves et de l'enseignant pour la séance 3

Qu'est-ce que vous aimez le plus dans la séance 3 ?⁴⁰⁹

Tableau 34 : Préférences des élèves dans la séance 3

Préférences	Ni	%
Techniques pour terrasser	19	31,15
« backs » ; danses ; maraboutage	17	27,87
Lutte avec touche	14	22,95
Autres : gagner ; arbitrer ; tout	6	9,84
Lutte avec foulard	5	8,19
Total	61	100

⁴⁰⁷ Extrait de l'entretien avec l'enseignant post séance 3, Annexe F, question, n°1, p.257

⁴⁰⁸ Idem, question n°3, quelle analyse faites-vous de votre enseignement, p.257

⁴⁰⁹ Toutes les réponses (à cette question, n°3), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.243-256

Leurs intérêts sont encore assez diverses comme le montre le tableau ci-dessus. Les élèves s'intéressent aux aspects culturels. C'est surtout la réalisation d'une production collective qui les marque. En plus, ils apprécient la créativité des autres groupes. La lutte avec touche apparaît comme plus accessible. Cependant l'acquisition de savoirs stratégiquo-tactiques et techniques semblent encore être au centre des préoccupations de la plupart des élèves (31.15%). Il s'agit de savoirs nécessaires pour faire face à l'opposition. Les savoirs techniques les rassurent et leur permettent d'avoir un répertoire plus élargi.

Pour l'enseignant, l'analyse des pratiques des élèves montre qu'ils mobilisent des savoirs culturels, des savoirs techniques et des savoirs stratégico-tactiques en fonction des situations. Ainsi, durant les séances d'opposition aménagée, c'est-à-dire les situations d'apprentissage, l'enseignant a constaté que « *les élèves utilisent des stratégies telle que la rapidité, l'intelligence pour gagner comme par exemple dans la lutte avec foulard. Donc là on peut noter l'intelligence des élèves. Pour les situations de touche : on voit que les élèves marquent maintenant avec beaucoup plus de touches et de manière plus claire sans blesser leur adversaire et gagnent des points* »⁴¹⁰. Par contre durant les situations de combat, l'enseignant précise que les élèves utilisent des savoirs techniques divers. « *J'ai vu des élèves qui ont fait tomber leur adversaire en réutilisant la technique qui a été enseignée à savoir entrer en ramassage de jambe, contrôler et amener au sol. Donc les élèves ont identifié cet aspect et l'ont appliqué au cours de la séance. Mais on voit aussi qu'ils ont acquis des techniques qu'ils appliquent naturellement, de manière spontanée acquises dans la rue comme les crocs en jambes* »⁴¹¹. S'agissant des savoirs culturels, l'enseignant précise qu'au niveau des « *backs, on note que les élèves sont très bien organisés* ». Nous pensons que les élèves préfèrent de loin les aspects techniques et stratégico-tactiques, car la finalité de la lutte c'est d'amener l'adversaire au sol.

⁴¹⁰ Extrait entretien avec l'enseignant, question, n°5, p.258

⁴¹¹ Idem

7.2.7.3. Problèmes rencontrés par les élèves et l'enseignant durant la séance 3

Tableau 35 : Difficultés des élèves durant la séance 3

Problèmes	Ni	%	Arguments
Aucun problème	16	38.10	
Peur des blessures	12	28.57	Mal tomber ; manière de terrasser trop forte ; manque d'attention ; touche comme une frappe
Techniques	8	19.05	Utilisation des techniques apprises ; faire les « backs » ; la touche ; prendre la jambe de l'adversaire ; manque de force
Autres	6	14.28	Manque d'investissement, pas de combattant à ma taille ; les filles ne veulent pas combattre avec les garçons ; concentration
Total	42	100	

Nous notons une évolution quant aux problèmes rencontrés⁴¹². La séance est mieux organisée. L'excitation de la nouveauté laisse place à la prise de conscience et à une meilleure compréhension des principes relatifs à ce cycle. 16 élèves soit (38,10 %) déclarent ne pas rencontrer de problèmes particuliers. D'autres (19,05%) se posent des questions concernant l'utilisation des techniques apprises. En effet ils ont du mal à accéder à la garde de l'adversaire pour saisir la jambe. Les difficultés liées aux risques de blessure sont également présentes. Mais elles sont moins importantes qu'à la séance précédente. Toutefois nous notons que les élèves commencent à réfléchir par rapport à l'évaluation de la semaine d'après. Les filles souhaitent ainsi ne pas combattre contre des garçons.

Pour l'enseignant, il y a également une évolution surtout au niveau de l'organisation. Cependant il insiste toujours surtout la compréhension des élèves et leur concentration dans le travail. « *Au niveau aussi de l'explication des objectifs il y a aussi des problèmes car le niveau des élèves est faible..., et pendant les situations de jeux, à*

⁴¹² Toutes les réponses (à cette question, n°4), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.243-256

chaque fois que le prof n'est pas là, les élèves pensent à faire autre chose. Donc il faut être derrière eux. La difficulté est de gérer le comportement ».

7.2.7.4. Attentes des élèves et de l'enseignant concernant la prochaine séance

Tableau 36 : Attentes des élèves pour la séance 4

Apprentissage	Ni	%	Arguments
Savoirs techniques	21	47.73	Apprendre de nouvelles techniques
Savoirs stratégiques	10	22.73	Terrasser quelqu'un de plus grand, quelqu'un qui nous ceinture ; éviter la touche etc.
Autres	8	18.18	Lutte avec touche ; avec foulard ; maîtriser tout ce que l'on a appris
Savoirs culturels	5	11.36	Apprendre les « backs » ; manières de danser, de rentrer dans l'arène
Total	44	100	

Ici, on note par rapport à la séance précédente que les élèves veulent apprendre d'autres techniques⁴¹³. Ils pensent que cela va leur permettre d'être plus efficaces dans l'affrontement et de gagner. Le savoir technique sera au service de la stratégie. Cette dernière se résume aux possibilités d'éviter les touches adverses, de maîtriser les savoirs appris et surtout d'avoir plus de temps pour combattre. L'utilisation de la touche et des aspects culturels constituent un des enjeux importants.

7.2.7.5. Progrès perçus des élèves et contenus de l'évaluation

Tous les élèves déclarent avoir progressé durant le cycle. Le tableau ci-dessus permet de mettre en évidence leur évolution.

⁴¹³ Toutes les réponses (à cette question, n°6), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.243-256

Tableau 37 : Nature de la progression

Progression	Ni	%
Aspects techniques et tactiques	28	44.44
Lutte avec touche	22	34.92
Aspects culturels	10	15.87
Autres	3	4.77
Total	63	100

44.44% des élèves estiment avoir progressé au niveau des aspects techniques et tactiques. En effet ils ont appris des éléments techniques pour faire face à l'affrontement, c'est à dire le corps à corps. L'usage de la touche est mieux intégré pour 34.92% des élèves. Ils semblent avoir moins peur de l'émotion relative à « la frappe ». Ils sont aussi capables de l'utiliser pour avoir des points, mais également pour se frayer un chemin et entrer dans la garde de l'adversaire. Les aspects culturels connaissent aussi une amélioration.

Concernant l'évaluation, les élèves souhaitent être notés en situation de combat sur les techniques apprises, l'utilisation de la touche et les « *backs* »⁴¹⁴.

Tableau 38 : Contenus de l'évaluation finale

Contenus évaluation	Ni	%
Techniques apprises	23	41.07
Lutte avec touche	15	26.79
Les « <i>backs</i> »	13	23.21
Autres (arbitre ; lutte avec foulard)	5	8.93
Total	56	100

7.2.8. Présentation de la Séance n°4 : évaluation finale

Durant cette séance, l'enseignant revient sur ce qu'il attend des élèves. Il explique les critères d'évaluation et de notation. L'évaluation est décrite ainsi : chaque écurie fera des « *backs* », des rencontres avec une autre écurie. La maîtrise des différents rôles

⁴¹⁴ Réponse des élèves à la question n°9 : sur quoi voulez-vous être évalués ? Annexe, F, pp.243-256

sociaux (marabout, arbitre conseiller, etc.) sera aussi évaluée. L'animation, c'est-à-dire les « *backs* », est notée sur cinq points. La maîtrise des différents rôles sociaux et l'investissement dans le cycle sont notés sur cinq points. Le tombé et les touches sont notés sur dix. Ainsi, durant le combat, si l'élève parvient à faire tomber son adversaire en utilisant une technique apprise, la note est de dix points. Par contre si les élèves utilisent une autre technique la notation est de huit points. S'agissant de la touche, si l'élève touche son adversaire sur la tête ou sur l'épaule sans lui faire mal et sans être touché, il marque un point. Après l'explication sur l'évaluation, les élèves commencent leur échauffement, qui est toujours dirigé par l'enseignant.

Durant l'évaluation nous observons pour la partie réservée à l'animation, une amélioration dans les écuries. Les élèves deviennent de plus en plus organisés. Les chansons qu'ils utilisent varient d'une écurie à une autre. Les formes de danse changent. L'aspect culturel que nous avons observé pendant la séance diagnostique prend une forme plus riche. En ce qui concerne le maraboutage, les écuries ont montré dans le déroulement de la séance son importance dans les combats. Nous voyons autour des cercles des « gris-gris » (fétiches) utilisés pour la protection des lutteurs, du « safara » (l'eau bénite) et de l'encens. Ces derniers ont été ramenés par les élèves.

Pour le déroulement du combat, un seul cercle est utilisé par l'enseignant. Les écuries se retrouvent tous autour pour encourager leurs partenaires et pour certains attendre leur tour.

Nous observons que les élèves parviennent à assurer les rôles assignés et que les combats présentent des diversités techniques. Le tableau fournit des informations sur la séance d'évaluation.

Tableau 39 : Récapitulatif des techniques utilisées pendant la séance d'évaluation

Combats	Techniques	Effectifs	Pourcentages
C5, C6, C7, C13, C18, C20	Ramassage de jambe	6	27.27%
C3, C9, C14, C15, C22	Tassement (fauchage, croc en jambe, Galgal)	5	22.72%
C1, C8, C12, C16, C21	Match Nul	5	22.72%
C2, C11, C19	Arraché	3	13.64%
C4, C10	Hanché (<i>Mbotti</i>)	2	09.09%
C17	Abandon	1	04.55%
Total	4	22	99.99%

Dans ce tableau il s'agit d'une compilation des techniques utilisées durant la séance d'évaluation finale par les élèves. 45.45% des techniques mobilisées par les élèves ne sont pas apprises durant le cycle. Elles ont été acquises durant leur éducation et souvent dans la rue. Il s'agit des techniques de tassement avec 22.72% (fauchage, croc en jambe, *galgal*), arraché et hanché avec respectivement 13.64% et 9.09%. Ces techniques sont souvent utilisées par les wolofs. Les techniques apprises et utilisées par les élèves pour terrasser leurs adversaires représentent 27.27% des réalisations. Nous constatons également un nombre important de matchs nuls (22.72 %). Les élèves concernés ne semblent pas avoir beaucoup de compétences techniques, tactiques et stratégiques dans l'activité. Cela paraît logique puisque les aspects stratégico-tactiques ont été peu travaillés. Leur pratique est assez stéréotypée et se caractérise par une absence de prise d'initiative, des actions de poussée ou de tirage. Il s'agit au total de cinq combats : trois combats opposant des filles et deux entre les garçons.

7.2.9. Résultats des questionnaires des élèves séance 4

7.2.9.1. Perception des élèves de la séance :

« Que pensez-vous de la séance 4 ? »⁴¹⁵

Dans l'ensemble les élèves semblent satisfaits de cette dernière séance comme l'explique l'élève CM4 « *je pense que la séance était magnifique, extraordinaire. Nous sommes contents* ». Les motifs de satisfaction des élèves sont multiples et divers. Certains sont contents parce qu'ils estiment avoir progressé. C'est le cas de DM13 pour qui « *l'évaluation finale est réussie par rapport au début* ». Pour GF26 « *la séance est bonne, j'ai appris des choses que je n'avais jamais faites avant* ». AN41 corrobore ce point de vue. Elle précise que « *la séance est bonne. Elle nous a permis de savoir les techniques de lutte. Au début il était difficile de faire des touches mais à présent ça ne l'est plus* ». Cette progression est pour eux le fruit de leur investissement et d'une meilleure organisation comme le fait remarquer DM10 « *la séance d'évaluation est très bien car on l'a bien préparée. On a fait normalement les backs et les combats* » et pour KC30 « *la séance d'évaluation a été bien organisée. Vraiment, nous avons fait des efforts* ». Ce sentiment d'avoir progressé et leur investissement augmentent leur estime de soi et entraîne par moment l'expression d'une fierté. Nous retrouvons ce sentiment dans les propos BK2 : « *nous avons rempli notre devoir. La séance est finie, nous avons appris tant de techniques et nous les avons maîtrisées* ».

7.2.9.2. Perception des critères d'évaluation

Tableau 40 : Perception des critères d'évaluation

Critères d'évaluation	Ni	%
faciles	36	81.82
Difficiles	6	13.64
Un peu	2	04.54
Total	44	100.00

Comme le montre le tableau 81.82% des élèves (36/44 élèves) estiment que les critères d'évaluation étaient à leur portée. L'élève CN5 précise que « *les critères*

⁴¹⁵ Séance 4 : toutes les réponses (à cette question, n°2), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.259-274

d'évaluation ne sont pas difficiles parce qu'ils concernent des choses que nous avons apprises ». DM15 confirme ces propos. Pour lui « *l'évaluation porte sur la lutte, les backs, le marabout, l'arbitre. C'est facile et nous les avons compris* ». Par contre 13.64% pensent que les critères d'évaluation sont difficiles. La vision de ces élèves de la difficulté est associée à leur possibilité physique ou à la manifestation de leur maîtrise technique. La difficulté dépend de la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur niveau de contrôle. Ainsi pour CT6 « *c'est difficile parce que c'est le premier programme de lutte et c'est très difficile pour les petits* ». L'élève insiste sur les qualités physiques. Il pointe ici un élément important de la lutte sénégalaise à savoir l'absence de catégorie de poids. Les autres élèves insistent sur leur manque de maîtrises technique et stratégico-tactique. DE12 « *les critères sont difficiles pour moi. Les techniques sont difficiles comme faire la touche* » et pour NM37 « *les backs ne sont pas faciles et nous n'avons pas assez de temps pour les répéter* ». La durée du cycle semble insuffisante pour acquérir les compétences nécessaires.

7.2.9.3. Analyse des résultats des combats par les élèves

Il s'agit ici de la réponse des élèves à la question « *comment avez-vous fait pour gagner votre combat ?* »⁴¹⁶.

À l'issu de la séance d'évaluation finale les élèves ont évoqué plusieurs raisons pour expliquer ou pour justifier leur victoire ou leur défaite. Certains expliquent leur victoire par l'utilisation des techniques. Ils sont au nombre de 11 (11 victoires sur 22). Ces techniques concernent :

- les techniques de ramassage de jambes (6 des victoires) : ces élèves semblent bien maîtriser l'utilisation de cette technique en situation réelle de combat comme le montre leur réponse. BK2 « *J'ai gagné mon combat en terrassant mon adversaire par ramassage de jambe* ». DM13 « *ce que j'ai : je l'ai trompé et j'ai pris son pied et je l'ai fait tomber* ». DS13 « *pendant mon combat, mon adversaire m'a touché et moi j'ai tout fait pour le toucher. Pendant qu'on s'affrontait, j'ai fait le ramassage de pied* ». FM22 « *je lui ai fait une touche et j'ai ramassé la jambe* ». KM28 « *j'ai ramassé la jambe de mon adversaire et je l'ai terrassé* ». KA29 « *j'ai fait le ramassage de jambe* ». NM37 « *j'ai fait le ramassage de jambe* ». SP43 « *j'ai fait une touche et j'ai pris ses pieds pour le terrasser* ».

⁴¹⁶ Les réponses des élèves à la question n°5, annexe F, pp.259-274

- l'utilisation de la touche (5 des victoires). CN5 « *j'ai gagné mon combat avec la touche* ». AD7 « *J'ai fait la touche pour gagner mon combat* ». DE12 « *on a utilisé la technique, l'intelligence et la touche pour gagner* ». LC31 « *J'ai pratiqué la touche* ». FS40 « *J'ai marqué des touches et après le coup de sifflet de l'arbitre le combat était fini et j'ai gagné* ».
- D'autres élèves ont utilisé la technique du hanché (*mbotti*), de l'arraché, du tassement, etc. Pour le hanché, GN27 dit « *pour gagner le combat j'ai fait le mbotti* » et, NA35 « *on l'a terrassé par une technique qu'on appelle le mbotti* ». La technique de l'arraché a été par exemple utilisé par FA16 « *j'ai soulevé mon adversaire pour le terrasser* » et celle du tassement (*galgal*) par CM4 « *je l'ai terrassée en tournant, elle est tombée définitivement* ».

S'agissant des défaites les élèves les attribuent souvent à la différence de poids (CT6 « *j'ai rencontré un grand qui m'a terrassé. Il a plus de force que moi* », DM10 « *on a bien lutte mais parfois on lutte avec des gaillards (costauds) qui sont plus forts que nous* », DN11 « *j'ai fait la touche mais le lutteur a beaucoup plus de force que moi* », GK24 « *j'ai fait un combat avec un garçon* ») ou à la malchance (FA15 « *j'ai fait un faux pas* »). Enfin, un élève explique sa défaite par blessure TM44 « *parce qu'il m'a blessé au tronc, m'a fait des touches dangereuses* ».

Ces résultats montrent que les élèves mobilisent divers ressources dans l'activité. Ici, les ressources d'ordre cognitif et contextuel semblent très importantes pour théoriser leur pratique.

7.2.9.4. Analyse du cycle

« Que pensez-vous du cycle ? »⁴¹⁷

Les élèves semblent apprécier le cycle de lutte avec touche. Il leur permet de connaître la lutte sénégalaise comme le montre les réponses suivantes : FM22 « *le cycle de lutte avec touche est très bon parce qu'il nous permet de savoir comment faire une touche et toutes les autres techniques* » et pour GN27 « *je pense ce cycle de lutte avec touche est très bon. Il nous permet de connaître la lutte* ».

⁴¹⁷ Toutes les réponses (à cette question, n°6), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.259-274

Certains élèves soulignent l'importance de l'utilisation de « la touche ». Pour SF40, « *la lutte avec touche est plus sérieuse que la lutte avec frappe* ». Quant aux élèves DM9 et DN11, ils précisent respectivement : « *je préfère la lutte avec touche. Elle est beaucoup plus sûre que la lutte avec frappe* ». « *Le cycle de lutte avec touche est bien parce qu'on touche sans se blesser* ». Pour ces élèves, « la touche » permet de pratiquer en toute sécurité et sans risque de blessure. Elle est aussi un outil technique et stratégico-tactique efficace pour équilibrer le rapport de force et remporter la victoire. Ainsi selon DE12 « *je pense que la lutte avec touche nous permet de marquer des points, avoir la porte pour tenir l'adversaire* ». Pour FA15, « *le cycle de lutte avec touche est très important parce que quand on ne peut pas faire tomber l'autre, on peut marquer des points et gagner* ».

D'autres élèves apprécient l'introduction des pratiques rituelles et religieuses dans l'apprentissage et l'évaluation. CF3 souligne que « *le cycle de lutte avec touche est très bon. On n'a pas gagné mais on a fait des backs très beaux* ». Pour GK24, « *le cycle est bien. Il y a les backs, la touche et l'animation* ». SS42 remarque « *je pense que le cycle est bien parce que c'est notre tradition. On apprend notre culture, les backs, les danses* ». Ici, les élèves accordent une place importante aux pratiques rituelles dans l'activité. Elles constituent des sources d'adhésion et de motivation pour ces élèves, malgré des difficultés rencontrées dans l'affrontement. Dans cette optique, FM22 estime également que « *la séance d'évaluation finale est intéressante. Les écuries ont fait de très bons backs et je pense qu'on gagnera des points* ».

Les réponses des élèves laissent apparaître l'élaboration d'un réseau de connaissances et de savoirs liés à l'activité. Ces élèves considèrent que le cycle leur a permis de mieux connaître la lutte sénégalaise. Ainsi, pour DE12, « *la séance d'évaluation nous permet de connaître la lutte sénégalaise, les backs, de savoir comment on arbitre et de connaître le règlement de la lutte* ». Ces élèves mettent en avant des savoirs techniques utiles pour comprendre et pratiquer l'activité. L'analyse des résultats des élèves montrent que les contenus proposés font sens pour eux. Ils accordent une place importante à la fois aux savoirs culturels, techniques et stratégico-tactiques. Nous pensons que leur motivation et leur investissement est liés à la signification qu'ils accordent à la lutte et certains souhaiteraient continuer la pratique. « *C'est une séance magnifique et je ne voudrai pas qu'elle se termine aujourd'hui. Quel dommage !* » (MK32).

7.2.9.5. Intérêt des élèves pour le cycle

Il s'agit ici de l'ensemble des réponses des élèves à la question « *qu'est ce que vous avez le plus aimé dans ce cycle de lutte avec touche ?* »⁴¹⁸.

Tableau 41 : Préférences des élèves par rapport au cycle

Préférences	Ni	%
savoirs culturelles (maraboutage, <i>backs</i> , danse...)	23	32.40
Utilisation de la « Touche »	17	23.94
Savoirs techniques	13	18.31
Savoirs stratégico-tactiques	12	16.90
Autres (organisation, arbitre, entraîneur...)	6	8.45
Total	71	100

Le tableau ci-dessus montre que les préférences des élèves sont multiples. Les savoirs culturels occupent une place importante dans le choix des élèves (32.40%). Les raisons de ce choix s'articulent autour des pratiques rituelles : les *backs* (cités par 12 élèves sur 23) et de l'exécution du rôle de marabout (11 élèves sur 23). KM28 « *ce que j'ai aimé le plus dans ce cycle de lutte avec touche, ce sont les backs et le marabout* ». Il en est de même pour l'élève SS42 qui souligne que « *ce j'ai le plus aimé, c'est quand on fait les backs et quand j'étais le marabout* ». Ces savoirs d'ordre culturel font sens pour eux et leur procure beaucoup de plaisir. Cependant certains d'entre eux préfèrent plus spécifiquement les *backs*. C'est le cas par exemple de DO8 « *j'aime beaucoup la lutte avec touche parce qu'on fait des backs* ». D'autres souligne l'importance de la fonction de marabout comme le précise cette élève GK24 « *j'ai aimé le plus dans ce cycle de lutte avec touche c'est le rôle marabout* ». D'autant plus qu'il n'y a pas par ailleurs de cours de chants et de danses traditionnelles au collège.

La deuxième source de préférence des élèves (23.94%) s'oriente vers la forme de lutte proposée : « la lutte avec touche ». Les motifs évoqués par ces élèves sont divers. Parmi eux, certains mettent en avant des raisons d'ordre sécuritaire comme le montre ces deux extraits : MD9 « *j'aime la lutte avec touche parce que tu ne blesses personne* » et pour MN39 souligne la possibilité d'utiliser « *la touche avec vitesse sans blesser* »

⁴¹⁸ Toutes les réponses (à cette question, n°8), des 43 élèves présents, sont retranscrites en annexe F, pp.259-274

quelqu'un, sans frapper quelqu'un ». D'autres y voient un moyen pour combler leur défaillance physique comme le précise CF3 « *j'aime bien la lutte avec touche parce que je n'ai pas de force donc je peux utiliser la touche* » ou un principe stratégique efficace pour mettre en difficulté leur adversaire et gagner le combat « *ce que j'aime le plus dans la lutte avec touche, c'est la façon de leurrer son camarade pour toucher sa tête* » (FA16).

Les troisième et quatrième motifs de préférence concernent les aspects liés au combat. Il s'agit des savoirs techniques et des savoirs stratégico-tactiques. Ainsi, 18.31% des élèves déclarent avoir une préférence pour les savoirs techniques et 16.90% pour les savoirs stratégico-tactiques mais qui n'ont pas souvent été travaillés.

S'agissant des savoirs techniques, les techniques de ramassage de jambe semblent être bien appréciées : NM37 « *ce que j'aime le plus dans ce cycle de lutte avec touche, c'est le ramassage de jambe et le faire tomber* ». Cette idée est partagée par les élèves NB38, SP43, etc. Les autres techniques concernent le « *mbotti* », « *le galgal* » comme le souligne MM34 « *ce qu'on aime le plus dans le cycle, ce sont les touches, les ramassages de jambes, les mbottis et les galgal* ». Pour les savoirs stratégico-tactiques, les élèves apprécient les systèmes d'attaque et de défense pouvant leurs permettre de résoudre les problèmes relatifs à l'incertitude du combat comme le montre ces extraits : FC17 « *ce qui j'aime le plus dans le cycle c'est de savoir comment toucher son adversaire et aussi faire la garde* » ; DA25 « *c'est quand on touche son adversaire et s'il veut te toucher tu recules* » et FM21 « *ce qui j'aime le plus dans le cycle de lutte avec touche, c'est l'attaque* ».

7.2.9.6. Analyse du cycle par l'enseignant

L'enseignant estime que la séance d'évaluation finale est très animée. Les élèves comprennent mieux les attentes et ils ont progressé. L'enseignant semble être satisfait de la production des élèves, même si ces derniers n'utilisent pas toujours le savoir transmis durant les combats. « *Durant les combats les élèves n'utilisent pas toujours les techniques de ramassage de jambe étudiées en cours (...). Mais, j'ai remarqué une amélioration au niveau de l'utilisation de la touche. Les élèves l'utilisent pour marquer des points et pour déstabiliser l'adversaire. Les élèves marquent maintenant beaucoup plus de touches et de manière plus claire sans blesser leur adversaire. Je pense aussi que les animations (danse, back, chant) intéressent beaucoup les élèves et durant*

l'évaluation ils ont fait de belles chorégraphies »⁴¹⁹. Au niveau de la pratique, l'enseignant est très surpris par la motivation et l'imagination des élèves. « *Au-delà de leur engagement c'est sur l'animation. Les élèves arrivent à reproduire les chorégraphies des lutteurs professionnels* »⁴²⁰. Nous pensons que l'enseignant ne prend pas en compte dans son enseignement ces diverses ressources mobilisées par les élèves. En effet, il justifie encore ses choix en référence au niveau de développement intellectuel des élèves. « *J'ai essayé de mettre des formes de jeux par exemple : lutte avec foulard, du fait que ce sont des élèves qui viennent de l'école primaire, leur niveau intellectuel n'est pas très élevé donc ils aiment jouer. J'ai aussi mis l'accent sur le travail de quelques techniques comme le ramassage de jeu, le travail de la touche. Je crois que la maîtrise des techniques peut aider les élèves durant les combats* »⁴²¹. Cette conception de l'enseignement nous semble en contradiction avec les conceptions actuelles. Elle ne prend pas en compte des vécus des élèves. L'enseignant souligne également l'absence de blessure grave. Il évoque aussi les multiples difficultés qui ont influé sur ces interventions. Il s'agit de l'organisation (effectif nombreux), de la gestion de la mixité et surtout de la nouveauté du projet. « *Enfin le dernier problème concernant la nouveauté du projet. Et à ce titre j'ai des difficultés pour enseigner les pratiques de danse et les chants. Jusque là ces pratiques multiples se faisaient en dehors de l'école et nous ne disposons pas de compétences pour les enseigner* »⁴²². Il pense que pour améliorer ce cycle il faut revoir la formation des enseignants pour les aider à mieux identifier et gérer les difficultés des élèves. « *Je crois que cette expérience est intéressante et montre qu'on peut enseigner la lutte à l'école et c'est une activité qui intéresse beaucoup les élèves. Ils passent leur temps à lutter dans la rue (...). Mais je crois qu'il faut réfléchir sur des démarches pédagogiques pour son enseignement. En effet il faut des contenus comme dans les autres disciplines pour permettre aux enseignants d'avoir des canevas. Il faut aussi réfléchir pour faire des groupes de niveau, des catégories de poids pour éviter d'éventuelles blessures. Il faut faire attention à la mixité* »⁴²³. Cependant, malgré les difficultés, « *j'ai bien aimé participé à ce projet qui m'a permis de me remettre en cause de découvrir une autre*

⁴¹⁹ Extrait de l'entretien avec l'enseignant après le cycle, réponse à la question n°5, p.276, Annexe F.

⁴²⁰ Idem, réponse à la question n°2, p.275.

⁴²¹ Idem, réponse à la question n°3, p.275.

⁴²² Idem, réponse à la question, n°4, p.276.

⁴²³ Idem, réponse à la question, n°4, pp.276-277.

façon d'aborder l'activité avec surtout l'introduction des pratiques magico-religieuses, l'introduction de la touche »⁴²⁴.

7.3. Étude de cas

Dans cette partie, nous présentons six études de cas afin de mieux caractériser les productions des élèves et le fonctionnement du processus d'enseignement-apprentissage durant le cycle. Elle vise à produire des connaissances sur ce qui se passe dans la phase ultime de notre essai technique. Il s'agit d'analyser les savoirs, les techniques et les ressources diverses que l'élève mobilise pour faire face à la réalité du combat. Utilise t-il le savoir enseigné ? Le transforme-t-il ? Nous avons choisi de détailler l'analyse du fonctionnement de l'enseignement-apprentissage en présentant six cas contrastés, quant à leurs productions : deux élèves de niveau faible, deux de niveau moyen et deux de niveau fort. Et pour chaque niveau nous avons choisi une fille et un garçon. Deux critères principaux ont été à l'origine du choix de ces cas.

- La note obtenue à la fin du cycle⁴²⁵,
- Tenir compte des différences de niveau entre les élèves (fort, moyen, faible) et de la mixité.

Nous nous inspirons ici des travaux réalisés en didactique clinique des sports de combat (Sauvegrain, 2009 ; Loizon, Margnes & Terrisse, 2004, 2006, etc.). Pour chaque cas nous présentons successivement les représentations relatives à l'activé issues des questionnaires avant le cycle, le rapport au savoir enseigné, les transformations du savoir transmis s'il existe et enfin une conclusion.

7.3.1. Présentation Cas n°1 : CF3, une élève de niveau faible selon l'enseignant.

7.3.1.1. Représentations liées à l'activité

CF3 « connaît la lutte simple, la lutte avec frappe et la lutte gréco-romaine. Elle pense que la lutte est importante parce qu'elle permet aux jeunes de gagner de l'argent. Ce qui l'intéresse dans la lutte, c'est d'être supportrice d'un lutteur, qu'elle encourage durant le combat. CF3 estime que la lutte avec frappe est très dangereuse. Les coups de

⁴²⁴ Extrait de l'entretien avec l'enseignant après le cycle, réponse à la question n°5, p.277, Annexe F

⁴²⁵ Les notes de tous les élèves sont mises en Annexe E, pp.205-208

poing peuvent entraîner des blessures aux yeux. Sur le plan technique, elle connaît le croc-en-jambe et les « prises de côté ». Elle n'a jamais fait la lutte à l'école et souhaite participer à l'expérimentation du cycle de lutte avec touche ».

CF3 a la plus faible note parmi tous les élèves de la classe⁴²⁶. Elle se caractérise par un manque de dynamisme et un faible engagement dans le travail durant le cycle. Elle n'a jamais fait la lutte et cela apparaît très souvent dans sa motricité : problème de coordination souvent à l'arrêt, absence de prise d'information, etc.

7.3.1.2. Comportements face aux savoirs enseignés.

Lors de la séance d'évaluation diagnostique, elle a fait un match nul. CF3 s'est contentée durant l'opposition de s'agripper sur son adversaire pour ne pas tomber. Elle n'a réalisée aucune action offensive. Pourtant l'adversaire avait le même poids et la même taille. Durant l'apprentissage des situations techniques elle se cache. Son engagement est très faible. Elle a fait par exemple trois répétitions lors de l'apprentissage du ramassage de jambe pendant que la moyenne de la classe était de sept répétitions en dix minutes de travail. Parmi les trois répétitions, deux se sont déroulées en présence de l'enseignant qui a remarqué qu'elle était en difficulté. Mais une fois que l'enseignant lui tourne le dos, elle devient statique et laisse travailler son partenaire qui a fait cinq répétitions. Malgré les interventions de l'enseignant, nous ne notons pas de changement dans son engagement. Et quand elle exécute les techniques de projection à partir d'un ramassage d'une jambe, elle ne respecte pas les consignes de l'enseignant qui étaient de contrôler par l'intérieur au niveau de la cuisse, la tête au niveau de la hanche de l'adversaire et rotation sur le côté.

CF3 se trouve aussi en difficulté durant les séquences de combat. Elle a toujours sa garde baissée, elle subit les assauts de l'adversaire, elle ne prend pas d'initiative. Elle s'agrippe aux habits de son adversaire. Pour elle, son problème est dû au fait qu'elle n'a pas la même force que les autres. Elle précise lors de la deuxième séance ne pas aimer le combat parce que les plus grands terrassent facilement les plus petits. « *Je ne veux pas faire de combat avec les gens qui n'ont pas le même poids que moi* »⁴²⁷. Ainsi son souhait est d'apprendre comment terrasser les grands. Nous tenons à signaler que durant les combats, ses adversaires étaient du même sexe et presque du même poids.

⁴²⁶ Annexe E, p.205

⁴²⁷ Cf. Annexe F, réponse à la question n°4 : quels sont les problèmes rencontrés durant la séance 2, p.227

Son attitude durant les situations de combat est celui du débutant (bras en barrière, pas d'initiative...). Elle précise aussi lors des questions post-séance 3⁴²⁸, avoir peur des chutes. Elle les considère comme dangereuses. Ainsi elle préfère des jeux pré-sportifs : lutte avec foulard et la lutte avec touche parce qu'elle n'a pas de force.

7.3.1.3. Conclusion cas n°1

FC3 n'assimile pas le savoir enseigné par le professeur. Elle a des difficultés au niveau des situations à vide, des situations aménagées et des situations de combat. Elle n'a pas de stratégie particulière. Elle subit le processus d'enseignement-apprentissage. FC3 apparaît comme une élève divisée :

- entre ses obligations scolaires qui l'oblige à faire de la lutte, une activité qu'elle appréhende beaucoup,
- entre ses craintes et ses difficultés liées à son manque de force et de savoir-faire dans l'activité.

7.3.2. Présentation du cas numéro 2 : TM44, un élève intéressé par l'activité.

7.3.2.1. Représentations liées à l'activité

TM44 pense que « *la lutte est très développée au Sénégal parce qu'on peut gagner des millions. Pour lui la lutte est très dangereuse à cause des blessures et, un lutteur doit avoir de la force (ce qui n'est pas son cas), la santé. Il ne connaît pas bien les techniques. TM44 n'a jamais fait la lutte à l'école. Il voudrait participer au projet de cycle de lutte avec touche*

 ».

TM44 est un élève assez dynamique dans les séances. C'est un élève qui aime l'activité « *J'aime les lutteurs célèbres* ». Lors de l'évaluation diagnostique il a perdu son combat. Il était dynamique, mais il manque de savoirs techniques pouvant lui permettre de terrasser son adversaire même s'il se trouve en situation favorable. Il est assez tonique, se déplace beaucoup durant le combat. Ses bras lui permettent de maintenir l'adversaire à distance. Il se contente de défendre.

⁴²⁸ Annexe F, question n°4, p.244

7.3.2.2. Rapport aux savoirs enseignés.

Durant les situations d'apprentissage sans incertitude, il exécute beaucoup contrairement à CF3. Seulement ses mouvements sont anarchiques, inadéquates et incontrôlés. Il attaque n'importe comment avec la tête baissée lors du travail sur la touche et ne tient pas compte de l'adversaire. Il se fait souvent contre attaquer. Il n'utilise pas sa garde. Il reste sur sa façon de faire sans pour autant tenir compte des opportunités offertes par l'adversaire.

Durant les situations de combat : nous relevons ces mêmes comportements (beaucoup de déplacements, attaque sans prendre l'information sur l'adversaire). Ses savoirs techniques semblent relativement faibles. Nous pouvons dire qu'il ne dispose pas de compétence, de déjà là dans ce domaine. Malgré l'énergie qu'il met dans le combat, il se fait souvent terrasser.

Durant les questionnaires post séance 2 il estime avoir des difficultés pour terrasser les grands⁴²⁹ et souhaite comme CF3 apprendre la touche pour marquer plus de points que ces adversaires. Concernant le déroulement des combats il évoque souvent des blessures pour expliquer ses défaites. Ainsi lors de la séance 4 il a parlé d'une blessure au tronc et une touche à l'œil⁴³⁰ pour justifier ses défaites.

7.3.2.3. Conclusion cas n°2

TM44 est un élève dynamique durant le cycle mais son manque de savoirs techniques et stratégiques l'amène à adopter des comportements de fuite durant les situations de combat. Parmi les savoirs enseignés par l'enseignant, il a assimilé la touche mais il a du mal à l'utiliser en situation d'opposition. TM44 est un élève partagée : entre ses difficultés techniques et stratégiques qui conditionne souvent l'issu du combat et sa motivation, son dynamisme, qui lui permettent de résister souvent. Il est dans l'incapacité d'utiliser les techniques de projection transmises par l'enseignant. Cependant face à ces difficultés il se contente d'utiliser la touche pour marquer des points. Ce savoir est abordé et décomposé par l'enseignant durant les situations aménagées et dans ses régulations. Nous avons remarqué que durant les séances cet élève n'a pas bénéficié de régulation de l'enseignant en dehors des interventions adressées à toute la classe.

⁴²⁹ Réponse à la question n°4 : difficultés rencontrées durant la séance 2, Annexe F, p.239

⁴³⁰ Annexe F, p.274

7.3.3. Présentation cas numéro n°3 : KC30 : une élève déterminée et intéressée.

7.3.3.1. Représentations liées à l'activité

KC30 est une élève qui montre beaucoup d'intérêt pour l'activité. Elle connaît la « *lutte simple et la lutte avec frappe. Pour elle, la lutte est très développée au Sénégal surtout dans les villes. Dans l'activité elle préfère les préparations magico-religieuses et rituelles. Sur le plan des techniques, elle dit connaître les balancements de bras, les feintes de corps et le croc-en-jambe. KC30 n'a jamais pratiqué la lutte à l'école elle souhaite participer à l'expérimentation de la lutte scolaire avec touche* ». Son engagement et sa motivation lui permettent de briller durant les séances.

7.3.3.2. Rapport aux savoirs enseignés

KC30 est une élève qui s'implique beaucoup dans la séance. Dans son groupe elle apparaît au fil des séances comme un leader. Elle dirige l'échauffement et surtout la mise en place et la théâtralisation des savoirs culturels et rituels. Elle organise l'entrée dans l'activité avec des chants et des danses. Elle est aussi très présente dans l'exécution des différents rôles sociaux. Dans les situations sans incertitude elle exécute beaucoup de répétitions avec détermination et engagement. Elle n'a pas de problème de compréhension concernant les exigences du professeur.

Durant les combats avec incertitude, elle garde le même enthousiasme et le même dynamisme. Elle fait partie des rares filles qui n'hésitent pas à lutter contre des garçons. Pourtant de taille moyenne, sa motricité est assez éloignée de celle des lutteurs. Néanmoins, elle prend beaucoup d'initiatives dans le combat. Elle essaie de mettre des stratégies en place en utilisant la touche ou la prise pour attaquer et les esquives pour éviter les touches de l'adversaire.

L'observation des séances montre aussi l'utilisation d'une même stratégie pour gagner ses combats. Elle réalise souvent une saisie autour de la taille de son adversaire ou au niveau de son tronc. Ensuite elle essaie d'utiliser sa force pour faire tourner l'adversaire tantôt à gauche, tantôt à droite pour le faire tomber. Durant ce corps à corps, elle fait beaucoup d'efforts, se fatigue et souvent elle tombe en tournant ou sur une action de poussée de son adversaire. Elle n'utilise pas souvent ses jambes pour amener l'adversaire au sol.

Cette manière de faire montre aussi des carences au niveau des savoirs techniques, même si dans les situations sans incertitude elle arrive à exécuter correctement les exercices. Donc se pose la question de la pertinence des techniques formalisées en dehors des réalités du combat. KC30 se focalise d'abord sur ce qu'elle souhaite faire durant le combat, elle a du mal à changer de projet.

Ainsi par rapport au savoir enseigné, KC30 préfère les situations de combat et les pratiques culturels⁴³¹. Malgré ses difficultés d'ordre technique, elle est volontaire et elle s'appuie sur ses qualités et sur sa ténacité pour faire tomber l'adversaire. Hormis la touche, elle n'utilise ni ne transforme le savoir transmis par l'enseignant. Elle lutte de manière spontanée. Elle se trouve en difficulté face à un élève qui élabore des stratégies d'attaque, de défense et qui arrive à appliquer des techniques.

7.3.3.3. Conclusion cas n°3:

KC30 arrive à gagner ses combats avec une technique spontanée, pleine de dynamisme, mais elle se trouve en difficulté face à des adversaires qui sont capables de résister à l'intensité qu'elle met dans le combat et qui arrivent à mettre en place des systèmes d'attaque et de défense cohérents. Pour faire face à cette situation elle a commencé à utiliser la touche pour avoir aussi des points. Elle est partagée entre son savoir-faire spontané qu'elle applique toujours et l'absence d'un autre savoir qu'elle n'a pas encore maîtrisé. En effet KC30 assimile le savoir enseigné par le professeur durant les situations aménagées, mais elle n'arrive pas à les réutiliser en situation réelle de combat. Cela l'amène à utiliser ses habitudes « déjà là » sous forme de tirade, de poussée. Sa motivation et son dynamisme lui permettent d'exister dans les combats. Elle prend souvent, sans en être consciente, l'initiative durant les combats. Elle ne prend pas assez le temps pour analyser l'adversaire.

7.3.4. Présentation du cas n°4 : DE12

7.3.4.1. Représentations liées à l'activité

DE12 est un élève qui a une bonne corpulence. Grand et musclé, sa motricité doit lui permettre de s'exprimer dans les combats. Pour lui « *la lutte est très développée au Sénégal et les sommes payées aux lutteurs augmentent chaque année. Il ne connaît pas*

⁴³¹ Annexe F, réponses de KC30, aux questions : qu'est-ce que vous aimez le plus dans la séance, question n°3, p.252 et question n°8, p.269

les techniques de lutte. DE12 préfère dans l'activité les manières d'entrée au stade des lutteurs, leurs façons de danser et leur musculature. Il n'a jamais fait de lutte à l'école et ne voudrait pas participer au projet de lutte avec touche ».

Durant le combat, il a un comportement de fuite, il recule, il reste assez loin de l'adversaire et se déplace beaucoup. Il est l'un des rares à avoir été sanctionné pour être sorti quatre fois de l'aire de combat. Durant les premières séances il utilisait sa taille et ses déplacements pour empêcher l'adversaire de le saisir. DE12 est conscient de la faiblesse de son répertoire technique. Ainsi il met en place une stratégie d'attente, de fuite pour combler ses défaillances techniques. Cependant, il aimerait apprendre des techniques pour terrasser l'adversaire : « *les problèmes que j'ai, c'est d'utiliser les techniques apprises durant le combat* » (Séance 3)⁴³².

Lors des séquences d'apprentissage, il est peu investi, il ne répète pas beaucoup. Cependant il s'est montré très dynamique durant l'apprentissage de la touche. Il fait preuve d'intelligence, de concentration. Il utilise les esquives, les déplacements, les parades et il arrive à marquer beaucoup de points.

7.3.4.2. Rapport aux savoirs transmis.

DE12 a des difficultés concernant l'utilisation des techniques de projection apprises. Face à cela il a mis en place une autre stratégie : l'utilisation de la touche. « *Je voudrais être noté sur la touche. C'est la lutte avec laquelle je suis le plus fort* »⁴³³. Ainsi durant les combats, il utilise une distance de garde éloignée et adopte une position attentiste. Il n'essaie pas de saisir l'adversaire. Il préfère utiliser la touche. Et quand il se trouve en corps à corps suite à une attaque adverse, il utilise sa puissance physique pour contrer ou pour éviter le déséquilibre, ne sachant pas quelle technique appliquer. L'observation des séances montre que souvent quand il est en corps à corps, soit il perd le combat ou au mieux il fait match nul.

7.3.4.3. Conclusion cas n°4

DE12 est un élève puissant qui est techniquement en difficulté dans les situations avec incertitude. Cette situation le pousse à adopter un style stratégico-tactique entre l'attaque et la défense. Il attaque moins et utilise la touche pour gagner ses combats par

⁴³² Annexe F, réponse à la question n°4, p.247

⁴³³ Annexe F, réponse à la question n°9, séance 3, p.247

point. Ce savoir stratégico-tactique est évoqué par l'enseignant durant les situations d'apprentissage (*à savoir l'utilisation de la touche quand on lutte contre quelqu'un de plus fort*). L'enseignant laisse à l'élève la responsabilité de choisir suivant les opportunités liées au combat. Nous pouvons dire ici que l'élève DE12 a inventé une solution qui lui permet de faire face à l'opposition.

Chez DE12 nous notons l'existence d'un savoir stratégico-tactique dominant qu'il mobilise durant les situations de combat. Il a assimilé une partie du savoir enseigné par l'enseignant : la touche qu'il utilise systématiquement durant les combats comme une technique préférentielle (Loizon, Margnes, Terisse 2004).

7.3.5. Présentation du cas n°5 : FA16, une élève « costaud »

7.3.5.1. Représentations liées à l'activité

Elle affirme « *connaître la lutte en particulier la lutte simple et la lutte avec frappe. Pour elle la lutte permet de gagner beaucoup d'argent. Dans l'activité, elle préfère la façon de danser des lutteurs et les manières de terrasser. Sur le plan des techniques, elle connaît le fauchage (galgal), le hanché (mbotti) et la manière de balancer les bras. Cependant, elle n'aime pas la lutte avec frappe car les coups de poing peuvent entraîner des blessures. Elle n'a jamais fait la lutte à l'école et elle ne voulait pas participer à l'expérimentation d'un cycle de lutte avec touche*

 ».

C'est une fille physiquement forte et musclée. Elle travaille assez lentement. Elle ne semble pas accorder une très grande importance à l'activité. Son physique lui permet d'avoir un statut de « *lutteur costaud* ». Dans son écurie, elle participe activement dans la démonstration des savoirs culturels. C'est une fille calme qui semble comprendre les consignes du professeur.

7.3.5.2. Rapport aux savoirs enseignés

Durant les situations d'apprentissage de technique sans incertitude, elle réussit bien. Elle répète sans grande difficulté le travail demandé.

Dans les situations avec incertitude elle s'en sort assez facilement surtout contre les filles. Elle utilise sa force comme arme pour terrasser ses adversaires. FA16 applique toujours la même technique sans une réelle préparation. Elle choisit quasi exclusivement d'attaquer de profil. Elle cherche de manière systématique à saisir

l’adversaire autour de la taille pour le soulever avant de l’amener au sol. Cette façon de faire lui réussie bien quand l’adversaire est plus faible physiquement et/ou techniquement. Elle a un comportement stratégico-tactique qui n’est pas toujours très adapté à la situation d’opposition. Elle ne tient pas compte des possibilités technique et stratégique de l’adversaire. Elle utilise sa force physique. Cependant au fur et à mesure des confrontations, elle se trouve en difficulté surtout durant ses combats avec les garçons. Elle reste toujours sur le même projet et face à la puissance des garçons, ses échecs commencent à l’agacer.

Devant le manque d’efficacité de sa technique favorite, elle change d’approche et commence à utiliser la touche pour marquer des points quand l’adversaire est de même niveau. Ce savoir semble nécessaire et lui permet d’accéder à un autre registre stratégique.

7.3.5.3. Conclusion cas n°5

FA16 mobilise deux types de savoirs pour faire face à la réalité du combat. Le savoir enseigné qu’elle assimile bien et qu’elle utilise quand elle est en difficulté. Ce savoir est d’ordre technique : il s’agit de la touche. Le deuxième type de savoir est un savoir déjà-là chez elle qui consiste systématiquement à utiliser sa force physique pour saisir l’adversaire, le soulever et le faire tomber. Elle fonctionne beaucoup avec une technique qu’on peut qualifier de « spécial » qui en fonction des adversaires commence à perdre son efficacité. Devant la difficulté, elle essaie d’appliquer le savoir transmis par l’enseignant, notamment la touche.

7.3.6. Présentation cas n°6 : DM13, un élève compétent selon l’enseignant

7.3.6.1. Représentations liées à l’activité

DM13 pense que « *la lutte une activité intéressante à regarder car on peut apprendre des techniques. Ce qui l’intéresse dans l’activité, c’est la technique et il aime les techniques du lutteur Tyson. Il connaît des techniques de fauchage (galgal), le croc-en-jambe (thiaxabal), le hanché (mbotti) et le tassement (rignane). Il n’a jamais fait la lutte à l’école. Mais il souhaite participer à l’expérimentation* ».

DM13 est un élève « compétent » selon l’enseignant. Dès la première séance, il semble faire l’unanimité au niveau de ses camarades du fait de sa motricité, sa diversité

technique et ses manières de terrasser ses adversaires. Son savoir faire lui a permis d'avoir très tôt un statut de leader dans le groupe classe.

7.3.6.2. Rapport aux savoirs enseignés

DM13 est un élève qui aime l'activité. Il est très investi et montre un intérêt certain pour la pratique. Durant les apprentissages techniques, il répète avec beaucoup de sérieux et de concentration. Sa gestuelle est comparable à celle des lutteurs professionnels. Leader dans son écurie, il dirige la mise en scène des savoirs culturels. Ses pas de danse et ses chansons semblent être appréciés par tous les élèves. C'est un élève généreux, il prend le temps pour aider ses camarades durant l'exécution des situations sans incertitude.

Selon l'enseignant, « *durant les situations de combat il fait preuve d'une grande intelligence technico-tactique* » du point de vue de son système de défense et d'attaque. Il terrasse souvent ses adversaires avec des techniques différentes (hanché, fauchage, arraché et tassemement). Il lutte en tenant compte des qualités de son adversaire qu'il soit petit, grand, lourd, fort ou faible. DM13 prend souvent l'initiative d'attaquer durant ces combats, et suivant la réaction de son adversaire, il utilise des feintes, des déplacements pour enchaîner sur une saisie ou une touche. C'est un lutteur imprévisible. Par exemple, sur l'attaque adverse, il riposte et enchaîne sur une première technique de renversement autour de la hanche. Si l'adversaire résiste, il exécute une autre technique de projection (fauchage ou arraché) dans une autre direction. Ce fut le cas lors de son deuxième combat qu'il a remporté durant la séance 1.

7.3.6.3. Transformation du savoir

DM13 adapte ses comportements en fonction de ses adversaires. Il assimile parfaitement le savoir dispensé par l'enseignant, même s'il l'utilise très peu dans les situations de combat. Il a tendance à le faire évoluer ou le transformer. Ce fut le cas dans la répétition hors contexte des techniques de ramassage de jambe et amener au sol. Dans cette situation, si son adversaire résiste, il utilise une deuxième technique de fauchage pour l'amener au sol.

Durant les situations de combat DM13 montre une grande diversité technique. Il est capable de passer d'une technique à une autre de manière très pertinente. Cela témoigne d'une maîtrise des savoirs stratégico-tactiques et techniques

7.3.6.4. Conclusion n°6

DM13 montre des attitudes différentes selon les adversaires. Il met en œuvre des décisions d'attaque et de défense variées et pertinentes. Il n'utilise pas que le savoir transmis par l'enseignant. DM13 a acquis le sens du combat durant ses expériences antérieures de pratiquant en dehors de l'école.

7.3.7. Synthèse des études de cas

Les études de cas réalisées, ainsi que la synthèse des résultats, permettent de mettre en évidence les ressources mobilisées par les élèves dans la lutte scolaire et les savoirs transmis par l'enseignant. La diversité et la singularité des productions des élèves peuvent nous permettre d'une part, d'identifier des comportements typiques suivant leur niveau et d'autre part, de nous renseigner sur les contenus d'enseignement à formaliser à l'école.

Pour les élèves faibles, leurs rapports à l'activité sont synonymes de difficultés. On peut caractériser leurs comportements de la manière suivante :

- dans leur écuries, ils évoluent souvent derrière ou sur les côtés ;
- durant le combat, ils se contentent soit de s'agripper à l'adversaire ou de se déplacer pour éviter les saisies. Leurs mouvements sont souvent incoordonnés et non maîtrisées. Ce comportement semble lié à la crainte de prendre des coups ou de se blesser.
- Enfin, l'observation du cycle ne nous montre pas de réelles transformations dans leur comportement, qui reste encore stable. Nous pensons que quatre séances semblent insuffisantes pour susciter de réelles modifications quelque soit le modèle pédagogique utilisé.

Pour les élèves moyens : ils sont capables de performances variables contrairement aux lutteurs faibles. Ils se caractérisent par :

- un comportement actif dans leur groupe surtout chez KC30 qui n'hésite pas à prendre les devants.
- Leur répertoire technique par rapport à l'activité est assez faible. Ils compensent ce manque avec leur dynamisme et leurs qualités physiques durant le combat.

- Leur point fort est lié à leur capacité de choix parmi les contenus enseignés, des éléments pouvant leur permettre de s'adapter à l'incertitude du combat. Ils essayent souvent d'utiliser le savoir technique proposé par l'enseignant, notamment la touche.
- Leur principal point faible concerne le fait qu'il soit possible de prévoir leur action durant le combat.

Pour les élèves de bon niveau :

- Ils jouent un rôle important dans leur écurie. Ils dirigent la mise en scène des savoirs culturels et délivrent des conseils au groupe durant le combat. Leurs qualités retiennent l'attention des observateurs. Mais nous pouvons faire une distinction entre la fille et le garçon, du point de vue de leur approche du combat.
- La fille FA16 aborde souvent ses combats de la même manière. Elle cherche toujours à saisir le tronc de l'adversaire pour ensuite le soulever. Elle essaie d'utiliser systématique sa technique favorite (le spécial). Cette dernière, n'est pas le fruit d'un entraînement ou d'une expérience de pratiquante en dehors de l'école. Elle utilise sa force et sa puissance musculaire.
- S'agissant du garçon DM13, son savoir technique et stratégico-tactique est reconnu de ses pairs. Durant l'affrontement, il est capable de s'adapter aux comportements de l'adversaire. Il est imprévisible et est habité par une grande confiance en ces qualités de lutteur. Il gagne souvent ses combats avec des techniques différentes.

Pour ces élèves, la comparaison de la séance d'évaluation diagnostique et de la séance d'évaluation terminale montre qu'ils n'utilisent pas ou peu le savoir transmis par l'enseignant durant le combat. Ils s'appuient sur leurs expériences antérieures.

En ce qui concerne la formalisation de contenus, l'observation des séances montrent que, les savoirs culturels et magico-religieux semblent être un déterminant psychologique essentiel à l'entrée des élèves dans l'activité. Ils ont une signification pour eux et participent à leur dynamique motivationnelle.

Les résultats montrent également que l'enseignant ne différencie pas souvent ses régulations et la démonstration « au ralenti » pour tout le groupe classe constitue une variable importante dans son processus d'enseignement. La quasi absence de régulation

est liée d'une part à la diversité des obstacles auxquels les élèves sont confrontés et d'autre part, à l'absence de vécu (réel) de l'enseignant dans l'activité et à la nouveauté du projet. Quant aux savoirs stratégico-tactiques et culturels, ils n'ont pas fait l'objet de contenus de la part de l'enseignant. Il laisse aux élèves l'initiative. L'enseignant met surtout l'accent sur l'apprentissage d'exercices techniques assimilables à la reproduction de formes de corps. Ce faisant, il néglige l'aspect dynamique et incertain du combat. Il favorise la répétition de techniques décontextualisées du sens même du combat.

Nous croyons par ailleurs que la mise en jeu de savoirs techniques lors de l'apprentissage ne peut, être pensée comme la seule forme efficace d'enseignement de la lutte scolaire. Cette conception analytique de l'enseignement est peut être liée à une incapacité de l'enseignant d'accéder à d'autres modèles d'enseignement. Cela pose aujourd'hui la question de la nécessité d'une formation continue dynamique pour développer les compétences professionnelles des enseignants et au-delà, la question de la formation initiale à l'INSEPS.

Chapitre 8 : Discussion des résultats

Dans ce chapitre nous réalisons une discussion en deux phases. La première concerne une discussion des résultats de la recherche. Il s'agit d'analyser les résultats des représentations sociales des différents acteurs et les productions des élèves et de l'enseignant durant l'expérimentation du cycle de lutte scolaire avec touche. La deuxième phase aura pour objectif de faire une analyse critique de la méthodologie utilisée.

8.1. Discussion Représentations sociales

Les réponses fournies par les acteurs scolaires et les propos exprimés par les acteurs extrascolaires se rejoignent. Ils pensent tous que la lutte est le sport national. Elle est devenue de nos jours un spectacle comportant des enjeux sociaux (promotion sociale), politiques (utilisation du modèle du champion par les hommes politiques), économiques (tourisme, profession...) et éducatifs (donner et partager dans le respect de la hiérarchie, sacrifice corporel,...) pouvant offrir de réelles opportunités. L'observation des grands combats de lutte professionnelle, de 1997 à 2007, montrent aussi qu'au-delà des aspects magiques et culturels, les aspects techniques et stratégiques jouent un rôle essentiel quant à l'issu du combat. Ces différents résultats obtenus mettent en évidence quatre composantes de représentation qui seraient plus particulièrement significatives des enjeux de la lutte. Les composantes « pratiques magico religieuses », « violence », « économique » et « technique et stratégique » organisent les représentations des acteurs interrogés.

8.1.1. Composante « pratiques magico-religieuses »

Les aspects magico-religieux constituent la composante commune aux acteurs scolaires et extrascolaires. Ils apparaissent comme un élément central des représentations des acteurs scolaires et extrascolaires. Cette composante peut être assimilée au noyau central de la représentation défini au plan théorique par Abric et Flament (1994) comme un aspect non négociable. La présence des pratiques magico-religieuses et rituelles fait émerger une dimension attractive chez les amateurs et donnent à la discipline un caractère symbolique socialement partagé. La mise en scène des combats est tout à fait spectaculaire. Elle prend en compte des données

fondamentales de la culturalité africaine dont les rituels magiques. Le combat ne se réduit pas à l'opposition entre deux poids lourds. L'avant match est l'occasion d'un interminable balai de rituels magico religieux compris dans la durée de la cérémonie. En effet, le lutteur et son entourage se voient dans l'obligation de se soumettre à des pratiques mystiques à des fins de protection, mais aussi pour se rassurer et se motiver. Chaque lutteur fait appel à un ou plusieurs marabouts. Ils constituent pour certains lutteurs la première force. Pour d'autres, c'est la deuxième force après les qualités physiques et techniques du lutteur.

Le marabout joue un rôle très important dans la vie du lutteur et dans le déroulement de ses combats. C'est lui qui décide de la place à occuper sur l'aire, de la manière de s'orienter, de la manière et du moment d'entrée dans le stade. Il peut même influencer l'heure du combat. Il donne au lutteur des amulettes, de l'eau bénite et il prédit souvent l'issue du combat. Il est assimilable à un préparateur mental et pour partie un coach. Ces différentes pratiques rituelles avancées ici ou là, constituent ce que Lemonnier (2005), en étudiant les rituels Ankave, appelle, « *des événements répétitifs, constitués d'une suite de paroles et d'actions, suivant un scénario connu à l'avance, parfois difficiles à relier logiquement aux effets qu'ils sont supposés produire, mettant en jeu des entités surnaturelles et des objets spéciaux, etc.* »⁴³⁴. Ce sont également des événements nécessaires à la vie du groupe et dans lesquels celui-ci se donne à voir. Ces aspects culturels permettent également de saisir le sens des pratiques et les systèmes de relation entre les individus. Ainsi, comme l'ont montré Fouquet, & Bong, (2005), les pratiques ludomotrices traditionnelles « *apparaissent comme le produit d'un système social qui unifie les comportements individuels en fonction de valeurs et de normes partagées constitutives d'une des références les plus fondamentales pour l'homme : son identité* »⁴³⁵. Cependant, avec la sportivisation de la lutte, ces pratiques connaissent une évolution assez importante. Ainsi on peut noter que sur le plan de la chorégraphie, de la danse, il y a des innovations. « *Des lutteurs comme Tyson ont beaucoup innové dans le domaine de la théâtralisation et la spectacularisation, dans un souci aussi de développer leur valeur marchande. On bascule donc des danses qui avaient une signification profonde pour la communauté aux chorégraphies inventées sans*

⁴³⁴ Lemonnier, P. (2005). L'objet du rituel : rite, technique et mythe en Nouvelle-Guinée. *Hermès*, 43, 121-130, p.122

⁴³⁵ Fouquet, G. & Bong, P-II. (2005). Jeux, sports et société coréenne. *Carrefour de l'éducation*, 20, 45-59, p.58

signification particulière »⁴³⁶. En effet, il y a alors des contradictions entre les pratiques culturelles ancrées dans la tradition sénégalaise et des innovations marketings folkloriques ou modernes. Ces rituels magiques, qui traversent la vie sociale sénégalaise de part en part pourraient ne pas concerter cette pratique. Ces pratiques sont présentes aussi bien dans les secteurs encore fortement marqués par les pratiques natives comme les mariages, les baptêmes, les deuils et autres circoncisions, que dans les activités sociales liées à la modernité comme le travail à l'usine, la politique, etc. On peut alors comprendre que la non prise en compte de ces éléments par les enseignants en EPS peut expliquer l'absence d'engouement vis à vis de la lutte scolaire.

Dès lors se pose la question du statut des pratiques rituelles et magico-religieuses à l'école ? Quelle est leur part dans la production de sens ? Sont-ils objets d'enseignement ou des voies d'entrée dans l'activité qui favorisent la motivation pour les situations d'enseignement ? S'agit-il de simulacres formels ou d'une partie constituée de l'activité ?

Dans les pratiques de lutte au Sénégal, les aspects magico-religieux et rituels semblent suffisamment connus pour que l'on puisse avancer qu'ils comptent parmi les facteurs les plus importants permettant d'expliquer l'attachement viscéral des sénégalais à la conservation et à la diffusion de ce patrimoine culturel. Aujourd'hui, les pratiques rituelles connaissent un regain d'intérêts. De nombreux travaux s'y intéressent (Lemonnier, 2005 ; M. Segalen, 1998 ; J-C Rivière 1996, etc.) dans différents domaines : (politique, social, sport, éducation, etc.). Elles apparaissent en France explicitement dans les IO de l'école maternelle en 2002. L'école au-delà d'un lieu d'apprentissage est un monde où se construisent de nouvelles formes de civilité⁴³⁷, et où s'exerce « *certaines formes de ritualité : rite de passage et d'institution (rentrée scolaire, examens...), rites cycliques (réunions parents-enseignants, fêtes scolaires...), rituels « pédagogiques » en lien avec l'organisation et le déroulement des activités scolaires (mise en rang, appel, entretien, conseil ou réunion coopérative), rituels « didactiques » dans les situations d'enseignement et la mise en œuvre des conditions de diffusion des savoirs* »⁴³⁸. Dans cette optique, nous pouvons considérer le rite comme

⁴³⁶ Extrait entretien avec A K enseignant, Annexe B, réponse à la question n°10, p.109

⁴³⁷ Payet, J-P. (1995). *Collèges de banlieue : ethnologie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens Klincksieck

⁴³⁸ Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie Française*, XXXVII, 597-604, p.597

« une structure d'actions séquentielles, de rôles théâtralisés, de valeur et finalités, de moyens réels et symboliques, de communication par système codé »⁴³⁹. Ainsi nous estimons que l'intégration des pratiques rituelles dans la lutte scolaire favorise une forme particulière d'interaction, une transformation des relations sociales et de nouvelles modalités d'action chez les élèves et les enseignants. Elles s'avèrent aussi essentielles pour comprendre comment s'organise la mise en scène de l'activité et se développent les relations sociales contribuant à l'édification et au renforcement d'une culture commune. Comme le montre Marchive (2007), en mettant en évidence « *les multiples fonctions (sociales, pédagogiques, didactiques) et leur rôle dans la mise en place de l'ordre scolaire, ainsi que dans l'organisation des situations d'enseignement et des conditions de la diffusion des savoirs* »⁴⁴⁰. Nous croyons que les backs, les chants, les danses facilitent aux élèves l'entrée dans l'activité. En effet, ces rituels ne diffusent pas une image unique. Ils s'intègrent dans la compréhension de l'univers symbolique de l'être humain et de la société, de l'ethnie dans lesquelles il s'insère. Ainsi, les pratiques rituelles jouent « *un rôle instrumental, prescriptif qui crée avec économie maximale des conditions de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs. Elle n'impose pas seulement une attitude réceptive, elles marquent et définissent un nouveau cadre où chacun va s'inscrire d'une manière qui lui est propre* »⁴⁴¹.

S'agissant des pratiques magico-religieuses, leur place à l'école semble plus complexe. Même si nous constatons la présence des lieux de cultes dans les établissements scolaires et universitaires sénégalais, nous pensons que l'introduction des pratiques magico-religieuses peut entraîner des confusions entre les croyances des élèves qui sont multiples et celles de l'enseignant. En effet il peut y avoir contradiction entre l'appartenance religieuse ou entre la visée technico-tactique de l'enseignement et la croyance magico-religieuse de l'issu du combat : gagner par magie ou gagner par intelligence et ruse ! Si par exemple, les élèves croient au pouvoir du marabout, ils peuvent lui attribuer la victoire et lui dévolue la direction du combat, la pertinence des choix. Donc il ne serait pas judicieux ou légitime de les focaliser sur le développement de la pertinence des choix techniques et tactiques. Cependant nous pensons que ces pratiques sont significatives pour les élèves et elles participent à maintenir une dynamique motivationnelle. À cet égard nous pensons qu'il est très difficile de les

⁴³⁹ Segre, M. (1997). Mythes, Rites, Symboles dans la société contemporaine, Harmattan, p.103

⁴⁴⁰ Marchive, A. (2007). Op. Cit, p.598

⁴⁴¹ Marchive, A. (2007). Op. Cit, p 601

ériger en contenus d'enseignement. Mais on peut, au travers de leur simulation, les utiliser comme des sources de motivation pour donner du sens à la pratique des élèves.

8.1.2. Composante « violence »

Certains élèves et certains enseignants déplorent la violence des combats liée à l'utilisation abusive de la frappe qui risque de dénaturer l'activité. Pour eux, la frappe doit permettre une ouverture pour enchaîner sur une prise. Ainsi la composante « violence » semble nécessiter un apport de connaissance significatif pour l'intégration de la lutte à l'école. En effet, l'activité en elle-même n'a jamais été prise en compte dans la formation, dans la théorisation ou bien dans la définition de contenus de l'éducation physique. C'est une pratique qui jusqu'ici se menait hors de l'école. Et son entrée dans l'école nécessite un certain nombre de traitements. Est-il possible d'utiliser la frappe à l'école? La perception de la violence relative à l'activité pose la question de son adaptation à l'école ?

La violence est dans toutes les sociétés à des degrés d'expression très variables. Plus que l'école, le sport en tant que pratique sociale n'échappe pas aux phénomènes globaux de violence. Certaines disciplines comme la boxe, la lutte sénégalaise, le rugby introduisent même l'agressivité, les coups et les chocs parmi leurs règles. Il est donc nécessaire de la distinguer de la violence qui consiste en une transgression des règles du sport de la part des pratiquants ou en une atteinte de l'ordre public de la part des spectateurs. Ainsi dans la lutte sénégalaise, si la logique pratique consiste à porter des coups, il n'est pas rare que des coups incontrôlés produisent des incidents physiquement violents : KO, ouverture arcade, etc. Guilbert (2009) en relatant les travaux de Bourdieu (1979) et Pociello (1981) précise que « *les pratiquants de sport de contact étaient dotés des propriétés de leur espace d'appartenance, c'est-à-dire doté des dispositions les plus typiquement populaires : culte de la virilité, goût de la bagarre, usage des qualités physiques et naturelles...* »⁴⁴². Sous ce rapport, nous pensons que la perception de la violence et, par conséquent, sa tolérance diffèrent dans le temps, révélant des divergences de sensibilité des acteurs. Elle dépend aussi de la culture dans laquelle elle s'actualise. Dans le contexte du Sénégal, la violence corporelle fait partie intégrante de l'éducation du jeune alors que dans les pays développés, elle est approchée de manière

⁴⁴² Guilbert, S. (2009). Violences sportives, milieux sociaux et niveaux scolaires. Distribution « socioculturelle » des formes de violences dans le champ des pratiques sportives de terrain. International Journal of Violence and school, 24-40, p.34

différente. Cela corrobore la thèse de Elias & Dunning (1991)⁴⁴³ qui défendent entre autre un niveau variable de maîtrise de la violence suivant le degré de civilisation de la société en question. S'il semble que la violence demeure sous jacente à la lutte sénégalaise professionnelle avec l'usage des coups de poing, il nous est difficile d'affirmer que les phénomènes de violence sont plus importants dans cette activité qu'au football par exemple ou bien qu'ils ont augmenté (ou diminué) durant ces dernières décennies. Aucune statistique ne nous permet de le démontrer. Cette approche relationnelle et comparative nous paraît être une solution adéquate pour aborder les violences dans le sport. En effet, comme le précise Bourdieu (1979)⁴⁴⁴, les violences dans un sport donné ne peuvent s'expliquer et se comprendre indépendamment de celle des autres sports d'une part dans la mesure où elles ne prennent sens que par rapport à la totalité du système et d'autre part, des autres propriétés sociales, culturelles, économiques qui les définissent. Pour faire face à cette violence associée à l'activité lutte, nous pensons qu'un rôle privilégié revient à l'éducation. Dans cette perceptive de développement, l'éducation et la formation (pour les enseignants) dès le plus jeune âge en milieu scolaire et universitaire sont essentielles. La mise en place d'un contexte de transmission et d'apprentissage des codes, des habitus de l'affrontement ainsi que la préparation stratégique et technique des élèves créent des conditions favorables de la pratique de la lutte à l'école. A cet égard, nous croyons que la lutte avec touche, l'intégration des différents rôles sociaux (arbitre, conseiller, marabout, etc.) et des pratiques rituelles peuvent permettre le développement d'une pratique pleine de sens et bien sécurisée par l'attention portée à l'intégrité des pratiquants.

Il faut noter aussi que dans le contexte de la société sénégalaise, la lutte est réservée aux hommes. Les filles ne luttent pas souvent, elles se contentent de chanter, de danser, etc. Se pose ici le problème de la mixité à l'école. Est-ce qu'il faudrait envisager cet enseignement uniquement pour les garçons ? Ou en groupes dé-mixés ? À quelles conditions, les filles en rapport avec les modèles en vigueur pourront adhérer à cette forme d'activité ? Il faut donc tenir compte des représentations d'ensemble qui affectent non seulement les enseignants, qui sont aussi les produits d'un milieu bien déterminé, les parents d'élèves, les élèves proprement dit et l'institution scolaire.

⁴⁴³ Elias, N. & Dunning, E. (1991). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.

⁴⁴⁴ Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris : minuit

S’agissant de la pratique des femmes, la différence des sexes et les rapports sociaux entre les hommes et les femmes constituent des objets d’interrogation dans tous les domaines du savoir et de la culture. Au sein du système scolaire, comme sur le marché du travail, la mixité n’implique pas la disparition des stéréotypes sexués (Fortino, 2002)⁴⁴⁵. Les femmes ont depuis le 19^{ème} siècle à aujourd’hui moins pratiqué d’activités sportives que les hommes (Mennesson, 2004 ; Davis et Louveau, 1998 ; Louveau, 1987). Pour expliquer cette différenciation, nous évoquons brièvement les propositions issues de la Théories des Rôles Sociaux (TRS) développée par Eagly et al. (2000). Elle postule que ce sont les activités dans lesquelles les sujets sont engagés, issues de la division du travail qui vont façonner les comportements sociaux à partir desquels un certain type d’attentes et de stéréotypes prennent forme. Au Sénégal, la division du travail a pendant longtemps attribué aux hommes la subsistance de la famille et aux femmes la gestion du foyer. La femme est préparée dès la naissance à s’acquitter de son rôle social de mère et d’épouse dont la sphère de compétence et d’exercice de ces attributs sociaux est « l’univers intérieur », au sein de l’espace domestique. « *À travers la socialisation qui passe par des étapes successives dont le massage post-natal, son mode de participation aux activités journalières de la famille (tâches ménagères, cuisine, garde des enfants, les activités ludiques accordant une importante place à la souplesse, l’érotisme et l’expression corporelle par la danse* »⁴⁴⁶ (Mbodj, 1997) se construit progressivement une identité sociale fondée sur le biologique et la division sexuelle du travail qui lui est inhérente. « *Ce processus était allié à l’inculcation de valeurs, de vertus dont la pudeur et la protection du corps face aux agressions du dehors conformément à la tradition musulmane* » (Gueye, 2010)⁴⁴⁷. Pour les hommes, ils sont appelés à jouer un rôle de protecteur et d’agent économique pour assurer la survie de la famille. C’est pourquoi leur sphère de compétence excède le cadre du cercle familial. Leurs pratiques ludiques s’orientent naturellement vers des démonstrations de force, d’adresse et de virilité (Mbodj, 1997). Il en est ainsi dans la lutte où les femmes participent parfois à la préparation mystique du lutteur, des chants pour le galvaniser, des danses d’animation. Mais le statut de lutteur est le plus souvent réservé au garçon même si dans le sud du Sénégal les femmes s’adonnent à la lutte durant les fêtes. Au

⁴⁴⁵ Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris : La Dispute

⁴⁴⁶ Mbodj, G. (1997). La genèse de l’inscription différenciée des genres au Sénégal. In C. Beauchamp, Démocratie, culture et développement en Afrique Noire, paris : L’Harmattan, 351-367, p.365

⁴⁴⁷ Gueye, C. (2010). Sport de compétition et violences symboliques faites aux femmes : réflexion à partir du cas des sportives sénégalaises de haut niveau. In M. Lachheb (Dir.), *Genre et sport en Afrique. Entre pratiques et politiques publiques*, Éditions Codiséria, 85-95, p.86

Sénégal, les pratiques ludiques et sportives de l'enfant constituent bien des territoires sexués. Ainsi, nous pensons que le contexte de pratique de la lutte apparaît comme un lieu privilégié de construction d'une masculinité « virile » dominante. Ce lien particulier entre sport et masculinité reste d'actualité dans la plupart des pratiques sportives médiatisées et en particulier dans les sports populaires mettant en jeu un certain niveau de violence physique (Sabo et Panepinto, 1990)⁴⁴⁸. La lutte sénégalaise s'inscrit parfaitement dans cette perspective. Comme le souligne Mennesson (2004), nous croyons « *que le processus d'intégration de la pratique des femmes dans ces disciplines pose des problèmes génériques mais qu'il suscite également des réactions spécifiques en fonction des enjeux relatifs à la féminisation au sein des différentes fédérations* »⁴⁴⁹. Ce point de vue n'a pas été investigué dans cette thèse. Il fera l'objet d'investigation ultérieure. Cependant nos résultats montrent déjà des difficultés relatives à l'intégration des filles dans la lutte. La première concerne les vécus (déjà là) différents entre les garçons et les filles dans l'activité. Au Sénégal, la lutte fait partie des jeux préférés des garçons. Pendant qu'ils jouent en luttant, les filles s'adonnent au saut à l'élastique ou bien, elles sont à côté de leur mère pour apprendre les rudiments de la vie quotidienne au foyer. La seconde difficulté est liée à la différence de poids entre les filles et les garçons. Cela peut entraîner des risques de blessure surtout durant les phases de projection debout. Durant notre expérimentation, nous avons relevé une chute assez violente durant un combat entre une fille et un garçon. La troisième et dernière difficulté est d'ordre matériel. Il s'agit de l'absence d'infrastructures. Les établissements sénégalais ne disposent pas de vestiaires pouvant permettre aux filles surtout, de se changer après les combats d'où l'interrogation de cette élève *qui se plaignait d'avoir du sable dans ses cheveux*. Nous pensons également que la représentation du corps de la femme et de son rôle social au sein de la famille comme instance de socialisation peut expliquer la difficulté des filles en EPS. Ainsi, l'étude réalisée par Sarr (2004)⁴⁵⁰ dans trois lycées de Dakar (Blaise Diagne, Lamine Gueye et Seydou Nourou Tall), met en évidence quelques problèmes permettant de comprendre le peu d'engouement des filles par rapport à l'EPS. Il s'agit de l'absence de liberté dans le choix des activités sportives

⁴⁴⁸ Sabo, D. & Panepinto, J. (1990). Football rituel and the social reproduction masculinity. In M. Messner & D. Sabo (Eds.). Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives (115-126). Champaign, IL: Human Kinetics Books.

⁴⁴⁹ Mennesson, C. (2004). La gestion de la pratique des femmes dans deux sports masculins : des formes contrastées de la domination masculine, *Revue Staps*, n°63, 89-106 p.91

⁴⁵⁰ Sarr, C. (2004). *Absentéisme en éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire*, Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation, Dakar, Université Cheikh Anta Diop

support de l'enseignement, les mauvaises notes, la dépréciation de l'image de soi par les autres, les préoccupations hygiéniques et les valeurs religieuses. À cela s'ajoute l'organisation de l'EPS au lycée qui accorde une place importante à la performance au détriment de l'acquisition de l'habileté motrice (Gueye, 2010)⁴⁵¹. La prise en compte de ces différents facteurs semble nécessaire pour favoriser le développement et l'épanouissement des femmes en EPS.

Face à ces difficultés et à la violence symbolique dont elles sont victimes, nous pensons que les travaux à l'origine du processus d'intégration des femmes dans la boxe française sont intéressants. En effet, contrairement aux hommes qui sont engagés dans un combat se jugeant sur la technique, la précision, l'efficacité des coups et la combativité des tireurs. Pour les femmes, il s'agit d'un affrontement « soft », « l'assaut ». C'est une « *forme de rencontre opposant deux tireurs et se jugeant à l'aide d'une double notation qui tient compte, d'une part, de la maîtrise technique et du style démontré par le tireur et d'autre part, de la précision des touches dont toute puissante est strictement exclue* »⁴⁵². L'assaut repose sur la mise en place d'un sport efficace et esthétique pour les femmes. Cette forme de pratique nous conforte dans notre choix de proposer une forme de lutte scolaire avec touche qui semble être, largement à la portée des filles. L'intégration des pratiques rituelles et magico-religieuses ainsi que les différents rôles sociaux peuvent aussi constituer une composante symbolique forte pour faciliter la pratique des filles. Enfin, nous pensons que « *l'idée que les rôles de genre ont leur origine dans la division du travail et la hiérarchie sociale implique également que si la structure sociale change ou évolue, alors les attentes formulées à propos des hommes et des femmes changent également. Aussi, on peut penser que les évolutions sociales extrêmement rapides de ces dernières années (au Sénégal et en particulier dans la lutte) se sont accompagnées de changement dans les comportements (en général, accepter que les filles pratiquent un sport de compétition) et/ou dans l'acceptation des rôles de femmes traditionnelles* »⁴⁵³.

En ce sens, la prise en compte des identités sexuées au même titre que celle des identités sociales semblent indispensable à une meilleure compréhension des évolutions des pratiques de lutte au Sénégal.

⁴⁵¹ Gueye, C (2010). Op. Cit. p.87

⁴⁵² Règlement fédéral, mémento de FFBS & DA repris par Mennesson C. (2004). Op. Cit, p.99

⁴⁵³ Fontayne, P. (2007). *Effets de la catégorisation sociale dans le champ des activités physiques sportives et artistiques*. Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, Grenoble : Université, p.57

8.1.3. Composante « économique »

Cette composante est assez majoritaire dans les réponses des lutteurs, des promoteurs et des managers. Elle est aussi présente dans les réponses des élèves et des enseignants. Avec l'évolution actuelle de la société sénégalaise, on note des changements dans la représentation qu'on se fait de la lutte. Avant, les lutteurs étaient marginalisés. La lutte était l'apanage des ruraux, des couches populaires. Aujourd'hui, avec l'importance des cachets, la lutte touche presque toutes les couches de la population sénégalaise. Les fédérations sont dirigées par des magistrats, des médecins, des professeurs d'université, etc. Les combats sont souvent parrainés par les hommes politiques (président de la République, premier ministre, etc.). Le lutteur offre aussi une image valorisante à travers son profil actuel (professionnel). On peut alors noter une évolution dans la représentation que la société se fait du lutteur.

Les enjeux économiques autour de la lutte sénégalaise nous amènent à réfléchir à la professionnalisation dans les métiers du sport. Aujourd'hui, la lutte semble participer à la construction ou à la reconstruction identitaire des sujets issus des milieux difficiles. Elle est jugée porteuse de véritables perspectives d'intégration socioprofessionnelle. La représentation que les familles, les médias, les jeunes, se font de l'activité alimente des espoirs, mais aussi des illusions. Nous pouvons nous demander si les nombreuses surenchères sur les salaires des lutteurs ne trouvent pas leur justification dans le décalage entre la « starisation » des lutteurs par les médias et les hommes politiques et la grande misère sociale dans les banlieues d'où sont souvent issues ces derniers. Dans les pays développés, le sport est employé dans une perceptive d'intégration des jeunes en difficulté. C'est dans ce contexte qu'émerge une nouvelle offre sportive locale dont la conquête du marché de l'insertion professionnelle des jeunes fait l'objet⁴⁵⁴ (Callède, 2000). C'est dans cette perceptive que de nombreuses villes françaises ont profité du dispositif emplois-jeunes (1998-2003). En effet, après la victoire de l'équipe de France de football (black, blanc, beur) en 1998, de nombreux intellectuels et hommes politiques annonçaient que grâce à cette équipe de France, l'intégration était en marche, à la fois symboliquement, politiquement, socialement et même économiquement⁴⁵⁵ (Gasparini, 2002). Plus de dix ans après, les problèmes d'insertion des jeunes semblent plus

⁴⁵⁴ Callède, J-P. (2000). Les politiques sportives en France, élément de sociologie historique, *économica*

⁴⁵⁵ Gasparini, W. (2002). Le sport favorise-t-il l'intégration sociale ? In *Sociologie*, Éditions Vigot Coll. Cursus Staps, Paris, 70-79

préoccupants dans les banlieues de la France. Ainsi par analogie à ce qui s'est passé en France, la lutte sénégalaise semble aujourd'hui remplir les mêmes fonctions à la différence que l'absence d'une réelle politique sportive au niveau national et régional pose d'énormes difficultés. Certes, la lutte est aujourd'hui très investie par les jeunes surtout des banlieues dont elle représente souvent la seule possibilité de promotion sociale. Dans le contexte du Sénégal, la lutte peut être un élément possible de valorisation. Les exemples des lutteurs professionnels comme *Tyson, Bombardier, Balla Gaye2, Modou Lô*, etc., qui en quelques années de pratique ont gagné des millions Fcfa, nous montrent que la lutte au Sénégal peut être un ascenseur social. Selon Ehrenberg (1988)⁴⁵⁶ dans un monde connaissant une déstabilisation générale de ces systèmes de repères, les champions deviennent des modèles, des figures emblématiques, ils font rêver, or le rêve n'a pas de prix. Cet élément d'analyse sociologique permet d'expliquer le niveau élevé du salaire de quelques lutteurs. Par contre, les économistes comme Bouvet (1996)⁴⁵⁷ justifient le salaire élevé des sportifs à travers deux particularités : la brièveté de leur carrière et leur compétence rare pouvant faire basculer d'un moment à un autre la victoire.

Cependant, Nous croyons que la lutte fait figure de vitrine, masquant l'absence d'une politique d'insertion de la jeunesse. Ainsi nous pensons que la lutte pour l'intégration professionnelle des jeunes passe en priorité par une action dans le sens de la scolarisation et le développement socioculturel et économique de leur cadre de vie.

8.1.4. Composante « aspects techniques et stratégiques »

Sur le plan technique, les résultats des combats observés montrent que l'arraché est la technique la plus utilisée. La prédominance de cette technique dans la manière de terrasser, peut s'expliquer par le fait que durant la période 1997-2007, les sérères étaient les champions dans l'arène. Depuis 1997 jusqu'à aujourd'hui, le roi des arènes est de l'éthnie sérère. La technique de l'arraché se caractérise par une rapidité et une vivacité dans l'exécution. Elle nécessite une bonne musculature des membres inférieurs et supérieurs. « *Chez nous, les Sérères, la technique est très importante et d'ailleurs on aime beaucoup les lutteurs qui font le « boup » (ramassage, arraché) ou le « rinan »* »

⁴⁵⁶ Ehrenberg, A. (1988). L'âge de l'héroïsme, sport, entreprise et esprit de conquête dans la France Contemporaine. *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXXXV, 197-224

⁴⁵⁷ Bouvet, P. (1996). Les salaires des « vedettes » du sport professionnel par équipe : une application privilégiée de la théorie du salaire d'efficience ? *Revue française d'économie*, Vol. 11, fascicule 4

(impose ta force à l'adversaire par suite d'un contrôle au-dessus du tronc) »⁴⁵⁸. Cette particularité des sérères est liée principalement à leur mode de vie. En effet, pêcheur de métier, pendant l'arrivée des pirogues, ils arrachent les paniers pleins de poissons et les déposent sur l'autre côté de la rive en courant. Selon Ly, « *avant, presque chaque lutteur ou la plupart, avait leur spécialité. F. Baldé, c'était le Boussoulou : un terme Peuhl. Il n'était à l'aise que si vous le preniez par la taille et que vous le soulevez. Une fois en l'air, c'était extraordinaire comment il faisait culbuter l'adversaire pour le faire tomber. Et il l'a fait à tout le monde pratiquement dans l'arène pendant au moins 7 à 8 ans. F. Baldé a régné ici en maître avec sa technique, le Boussoulou. D'autre comme Pathé Diop était fort pour le Ndjine qui signifie balayage. Pour sa technique, on l'a appelé Ndjine, parce que Pathé était un Talibé du grand marabout Layène (confrérie religieuse) qui était là, Libasse. Et ce dernier avait pour second nom Ndjine. Alors il avait fait une prière sur la jambe de Pathé Diop en lui disant que chaque fois que tu pencheras quelqu'un avec ta jambe, il sera à terre. Cette technique est devenue légendaire du fait qu'à chaque fois qu'il balayait quelqu'un avec sa jambe, il tombait* »⁴⁵⁹. Il s'agit ici de l'expression d'une technique préférentielle : le spécial (Loizon, Margnes & Terrisse, 2004). Mais aujourd'hui la recherche de profit a complètement changé le rapport à l'activité. Les jeunes lutteurs s'adonnent plus à la boxe qu'à l'apprentissage des techniques. Très tôt ils quittent leur village d'origine pour s'installer dans les centres urbains à la recherche de meilleures conditions de vie. « *Je trouve que présentement les lutteurs ont perdu beaucoup de technicité. Ce qui les attire ce n'est pas les couleurs nationales, etc., ce n'est pas de travailler leur technique, c'est plutôt d'amasser le maximum d'argent* »⁴⁶⁰. Ce témoignage corrobore les propos de Ly. Il poursuit « *Il y avait tellement de champions de lutte avec des techniques extraordinaires. Vous qui êtes professeur, je pense qu'il faut que vous cherchiez dans le vocabulaire d'antan, parce qu'il y a beaucoup de choses qu'on n'entend plus. Des techniques, qu'utilisaient les grands lutteurs, par exemple : Nodio, ça fait longtemps que je n'ai pas vu un lutteur utiliser cette technique dans l'arène* ».

En ce qui concerne les stratégies, les résultats montrent qu'il existe une relation entre la prise d'initiative et les résultats du combat. En effet, nous relevons que l'attaquant qui prend l'initiative gagne la plupart des combats. Ainsi la prise d'initiative

⁴⁵⁸ Extrait entretien avec Albert, Op. Cit, Annexe B, réponse à la question n°9, p.160

⁴⁵⁹ Extrait entretien avec BL, historien, Annexe B, réponse à la question n°10, p.94

⁴⁶⁰ Extrait entretien avec IS, membre CNG Lutte, Annexe B, réponse à la question n°10, p.45

peut être considéré comme un savoir stratégico-tactique défini par Brossais & Terrisse (2009), comme ce qui permet de rendre compte dans les situations de combat de la rupture de l'équilibre des forces en présence et faire basculer le rapport de force en faveur de l'un ou l'autre des combattants. La Rupture peut être un point de déséquilibre, d'arrêt temporaire, d'enchaînement d'actions, etc. Il faut savoir reconnaître les points de rupture et les gérer. Cette compréhension permet au lutteur d'influencer le résultat du combat. L'importance de cette prise d'initiative peut être expliquée par les représentations relatives à la lutte dans les ethnies qui se caractérisent par une tradition du culte de la bravoure, du défi, de l'honneur et l'exhibition.

8.1.5. Conclusion sur les représentations sociales

Dans le contexte du Sénégal, le combat de lutte n'est pas simplement un affrontement physique. Il s'inscrit dans un cadre d'ensemble de la fête, engageant l'ensemble du corps social. Il y a des enjeux économiques, des chants, des danses, des rythmes, qui sont spécifiques à l'activité, faisant du lutteur un représentant de sa communauté. Ce dernier se présentait dans l'arène avec ses pagnes, ses habits traditionnels. Au-delà de la technicité, c'est tout son savoir-faire, toute sa culture que le lutteur est censé exprimer à l'occasion de ces confrontations. Cependant, avec la sportivisation, l'activité connaît de réelles modifications. Le lutteur arbore aujourd'hui son survêtement avec le flockage des sponsors, les enjeux financiers sont devenus plus importants, les combats sont relativement violents avec l'utilisation de la frappe, les pratiques mystiques sont de plus en plus présentes, etc. Donc, pour être enseignée, il est nécessaire de faire un traitement didactique de la lutte.

L'analyse des résultats nous a permis de découvrir la structuration des représentations et les compétences présentes, utilisées dans l'activité. Ces représentations sont à la croisée de deux systèmes de référence : les significations magico-religieuses et culturelles liées à la vie du groupe, de l'ethnie, de la communauté et les enjeux sportifs relatifs à la sportivisation de la lutte et aux aspects économiques. Elles nécessitent d'être dépersonnalisées et organisées dans une logique opératoire pouvant se matérialiser dans une représentation transmissible. À travers la pratique de la lutte, nous croyons possible de diffuser des valeurs, afin d'aboutir à une meilleure intégration des citoyens sénégalais par le biais d'un sport authentique et moderne vraiment de « chez nous » (autochtone), tout en intégrant les apports scientifiques et

techniques internationaux. En effet, l'élaboration d'une forme de lutte scolaire doit tenir compte des représentations actuelles afin d'éviter de la détacher de l'environnement culturel sénégalais, en même temps qu'elle doit ouvrir sur la culture physique mondiale.

8.2. Discussion des résultats du cycle de lutte

L'observation du cycle de lutte scolaire et les études de cas nous ont montré un aperçu de la variété des comportements des élèves face l'appropriation du savoir proposé par l'enseignant. Il s'agit maintenant, d'une part d'analyser les contenus proposées par l'enseignant le rapport qu'il a au savoir enseignant, et d'autre part, essayer de comprendre le rapport de l'enseignant au savoir enseigné et les transformations éventuelles observées chez les élèves et chez l'enseignant.

8.2.1. Contenus d'enseignement

Concernant les contenus proposés par l'enseignant, la démarche reste identique : échauffement général, démonstration des aspects culturels, apprentissage de techniques décontextualisées en opposition aménagée où les rôles d'attaquant et de défenseur sont distingués. Cette situation se caractérise par un manque d'incertitude dans l'apprentissage et enfin une mise en situation de combat.

Le savoir enseigné par l'enseignant est à dominante technique. En effet, la procédure d'enseignement-apprentissage est la répétition de techniques hors contexte de combat réel. L'enseignant justifie ce choix par le niveau des élèves. « *Ils viennent d'arriver au collège et n'ont jamais fait la lutte à l'école* ». Il estime qu'il faut d'abord apprendre la technique avant de combattre. Cette conception de l'enseignement semble être en contradiction avec les propositions actuelles dans l'enseignement des sports de combat où il est question de mettre d'emblée l'élève en situation de combat (Terrisse, 1991, 1998) pour favoriser son adaptation. Ici la méthode d'enseignement serait caractérisé par un enseignement directif et transmissif ménageant peu de place aux procédures d'enseignement ancrées dans une perspective constructiviste (Carette, 2008)⁴⁶¹. Il s'agit plutôt d'une pédagogie axé sur les modèles d'exécution. L'observation des combats des séances 2, 3 et 4 montrent que les techniques apprises sans incertitude ne sont pas souvent utilisées par les élèves (cf. étude de cas) en

⁴⁶¹ Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81-93

situation de confrontation. Cela peut s'expliquer par la pression de l'adversaire qui a aussi pour but de gagner le combat. Nous avons remarqué également durant les séances une absence de contenus relatifs aux savoirs culturels (pratiques magico-religieuses et rituelles) et aux stratégico-tactiques. Or comme le rappelle Sauvegrain (2009), « *la lutte se caractérise par une nécessité de décider en fonction d'un adversaire imprévisible. Cela exige de s'intéresser au combattant non seulement au travers de ses réalisations motrices, mais aussi dans la mesure du possible, en accédant à ses opérations de prise de décision en situation de combat, c'est-à-dire au moment où il est nécessaire de mettre en œuvre concrètement des solutions dont la pertinence est vérifiée par le résultat, en termes de gain sur l'adversaire* »⁴⁶². Nous pensons que l'enseignant ne disposait pas de compétences professionnelles (savoirs théoriques et pratiques) nécessaires pour dispenser ce savoir. Il se contentait de revenir sur deux aspects durant les régulations collectives : l'utilisation de l'esquive et de la garde pour éviter d'être « *touché* ». Mais aucune indication n'est fournie aux élèves pour mieux gérer le rapport de force durant le combat (le corps à corps).

Concernant ses interventions, l'enseignant utilise souvent la démonstration pour expliquer aux élèves ce qu'il faut faire pour réussir la situation. Comme le montre Brossais et Terrisse (2009), la démonstration remplit plusieurs fonctions. Elle constitue « *un élément didactique permettant à l'enseignant de présenter la tâche à faire, puis de la réguler pendant l'apprentissage, enfin, d'institutionnaliser le savoir après la phase de réalisation par les élèves* »⁴⁶³. Ici, l'enseignant MF utilise souvent la démonstration en regroupant tous les élèves, soit pour présenter la tâche ou pour réguler la pratique des élèves. Nous pensons que cette démarche d'enseignement consistant à considérer que tous les élèves ont les mêmes problèmes est très réductrice et est loin des réalités de la classe. L'enseignant n'individualise pas assez ses interventions. Cette façon de faire peut s'expliquer par le rapport que l'enseignant a au savoir lutter.

8.2.2. Rapport de l'enseignant au savoir

Quelles relations l'enseignant entretient-il avec le savoir « lutter » ? Ce concept de rapport au savoir permet de décrire l'enseignant comme soumis à des difficultés qui influencent ses choix. Il se définit souvent en termes de rapport personnel et rapport

⁴⁶² Sauvegrain, J-P. (2009). Op. Cit., p.148

⁴⁶³ Brossais, E. & Terrisse, A. (2009). Op. Cit., p.127

institutionnel à l'activité. MF s'appuie sur deux sources de savoir pour mener à bien son cycle. La première concerne les savoirs techniques et tactiques relatifs aux sports de combat (lutte gréco-romaine et judo) acquis durant sa formation initiale à l'INSEPS au début des années 80. La seconde est relative à la médiatisation de l'activité et de quelques expériences d'enseignement de la lutte au Lycée. Ainsi face à l'absence de contenus formalisés en lutte dans les instructions officielles (savoirs institutionnalisés), l'enseignant s'appuie sur sa conception de l'activité, notamment sur un savoir expérientiel (Loizon, 2009). En effet la lutte en tant que pratique physique et culturelle « *met en jeu inévitablement un rapport à soi corporel, une mise en « jeu » du corps* »⁴⁶⁴. Pour lui « *la technique et l'organisation sont importantes pour enseigner cette discipline* ». Seulement l'enseignant durant sa formation initiale a développé une certaine polyvalence dans les APSA. Ayant choisi en licence deux options : football et sports de combat (judo et lutte), il se considère plus comme un spécialiste de football (activité qu'il a pratiqué en club). Il n'a pas un réel vécu en tant que pratiquant de la lutte sénégalaise. « *Je pense qu'il faut revoir la formation des enseignants, c'est très important. C'est vrai que la lutte est très développée au Sénégal, nous avons tous joué en luttant. J'ai aussi fait du judo pendant 2 ans et la lutte gréco-romaine à l'INSEPS, mais je crois qu'il faut réfléchir sur des démarches pédagogiques pour son enseignement. En effet, il faut des contenus comme dans les autres disciplines pour permettre aux enseignants d'avoir des canevas* »⁴⁶⁵ Son manque de vécu dans la lutte sénégalaise et sa conception de la pratique influencent beaucoup son activité. Ainsi, durant ces interventions, il met l'accent sur des savoirs sécuritaires (faire attention à l'autre, fait doucement...) et des savoirs techniques qui consistent à reproduire des formes gestuelles.

L'absence de routine de l'enseignant dans cette activité se voit également dans la gestion de la classe. Il laissait beaucoup les élèves en autonomie. Ces derniers en fonction des situations utilisent davantage leur culture de pratiquant de la rue pour faire face à l'adversaire. Il se focalise sur l'organisation de la classe (c'est à toi de lutter ; vient t'asseoir, fait doucement, etc.). Il laisse l'initiative aux élèves concernant les pratiques culturelles et durant le combat. Est-ce là une forme de dévolution didactique

⁴⁶⁴ Jourdan, I. (2009). Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 33-48, p.36

⁴⁶⁵ Extrait de l'entretien avec l'enseignant à la fin du cycle, Annexe F, réponse à la question n°6, p.276

intentionnelle ? Ou comme le précise Buznic-Bourgeacq (2009) « *ne sachant pas à partir de quels savoirs intervenir pour aider les élèves dans la diversité de leurs obstacles, l'enseignant ne peut maîtriser l'imprévisibilité de leur activité adaptative* »⁴⁶⁶. Carnus (2003a)⁴⁶⁷ souligne à ce titre que le processus décisionnel de l'enseignant est un élément dynamique de la transformation des contenus d'enseignement en contenus effectivement enseignés ; en quelque sorte, il éclaire le passage de l'intention à la décision. Pour l'auteur, l'intention désigne la tension vers un but, la direction vers un objet. Cependant, il s'avère difficile d'accéder au réseau intentionnel de l'enseignant. Nous pensons que l'enseignant laisse faire les élèves car il a de réelles difficultés en ce qui concerne la transmission des savoirs d'ordre culturel et stratégico-tactique. Ces derniers sont multiples et complexes. Ils varient suivant le lutteur, son appartenance culturelle et l'incertitude du combat. Ainsi, son enseignement de la lutte scolaire semble alors se fonder sur ce que Buznic-Bourgeacq (2009) nomme « *un rapport craintif à la contingence* »⁴⁶⁸. Pour faire face à cette contingence, l'enseignant préfère modifier les situations d'apprentissage en introduisant des jeux pré sportifs (par exemple : la lutte avec foulard) ; et d'autre part, remettre en cause le niveau des élèves. Il a tendance à oublier que ces derniers ont souvent des heures et des heures de pratique de lutte en dehors de l'école. Ainsi, malgré son ancienneté dans l'enseignement de l'EPS, nous pouvons dire que la connaissance de l'APSA permet de rendre compte des savoirs en jeu et de faire face aux activités adaptatives et imprévisibles des élèves.

8.3. Discussion de la méthode

Dans le cadre de notre travail, nous avons mobilisés des outils méthodologiques composites : un questionnaire pour les acteurs scolaires, des entretiens semi-directif des acteurs extrascolaires, l'observation de données filmées de combat et d'un cycle d'apprentissage et un questionnaire post séance pour les élèves. Nous n'avons pas encore noté l'utilisation d'un dispositif similaire dans les recherches portant sur les productions de savoirs en didactique de l'EPS. Les travaux mobilisent souvent soit le

⁴⁶⁶ Buznic-Bourgeacq (2009). Le Sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique de l'EPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 102-113, p.109

⁴⁶⁷ Carnus, M-F. (2003a). Analyse didactique de l'activité décisionnelle de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, In C. Amade-Escot, Didactique de l'EP, état des recherches, Paris : Éditions Revue EPS, 193-224, p.193

⁴⁶⁸ Idem p.109

questionnaire et l'observation (Aubert, 1997 ; David, 1996, etc.), ou l'association de l'observation et de l'entretien surtout dans les travaux en didactique clinique des sports de combat (Terrisse, 2007b, 2009 ; Barbot, 1996, Sauvegrain, 2001, Loizon et al, 2004, etc.). La plupart de ces travaux consiste à rendre compte du processus par lequel l'enseignant ou l'entraîneur transmet les connaissances aux élèves.

Le cadre méthodologique mis en place visait à favoriser d'une part, une prise en compte du contexte de l'étude, des acteurs, et des productions des élèves et de l'enseignant durant un cycle de lutte scolaire et d'autre part, d'accéder aux aspects subjectifs sous-jacents aux comportements des élèves face à l'activité. Cependant nous pensons que l'utilisation de questionnaire post séances pour accéder au vécu des élèves porte quelques limites. La première est liée à la compréhension des questions par les élèves. En effet en classe de sixième, ils ne maîtrisent pas souvent le français. Face à cette situation nous avons d'une part, testé les questions avec des élèves du même âge, et d'autre part nous avons essayé de les traduire en wolofs pour faciliter la compréhension des élèves.

La deuxième limite est liée à la capacité des élèves à rédiger des réponses structurées et argumentées en français, sachant que la lutte n'est pas souvent traitée à l'école et est transmise de manière orale. L'activité est également retranscrite dans les chaines de télévision en wolof (langue la plus parlée). Cela peut poser des difficultés concernant le vocabulaire utilisé. En effet suivant les ethnies, les techniques peuvent avoir des noms différents et des significations différentes.

Une troisième limite est relative à l'effectif important (44 élèves). Cela peut entraîner une grande diversité au niveau des élèves et des pertes de sens durant l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous croyons également que l'observation des élèves et de l'enseignant durant un cycle de quatre séances, dont deux d'apprentissage de deux heures avec cet effectif pléthorique induit quelques réserves. En effet, la durée des apprentissages ne permet pas de provoquer de réelles transformations chez les élèves. Néanmoins, le fait d'avoir observé l'intégralité des quatre séances et d'interroger tous les élèves durant le cycle, constitue une temporalité et une grille nécessaires afin de décrire et de mieux comprendre les pratiques des élèves.

L’interprétation des réponses des élèves et des différents acteurs dans la phase de traitement des données n’est pas sans difficultés pour redonner toute sa signification aux dires des acteurs. En effet dans la lutte sénégalaise, les techniques, les pratiques rituelles et magico-religieuses sont multiples et dépendent de l’appartenance socioculturelle du lutteur. Ainsi comme le soulignent Guerin, Testevuide et Riff (2004), l’usage de la parole à des fins de recherche implique non seulement une familiarisation culturelle avec le langage des élèves, mais également et de manière corrélatrice, la familiarisation de l’élève avec la culture de la recherche.

Ces difficultés perçues nous ont amené à recourir aux études de cas pour être au plus près de la réalité. Nous pensons qu’il était plus pertinent d’utiliser l’entretien semi directif, des entretiens d’après-coup ou l’entretien d’explicitation pour mieux décrire et comprendre la subjectivité et le vécu des élèves dans les prises de décisions. Comme ce fut le cas dans l’étude de Mouchet (2003), Lémonie (2009) ; Terrisse (2007b), etc.

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Arrivé au terme de cette étude, nous proposons de rappeler la problématique et les enjeux de la recherche ; de retracer les grandes lignes d’élaboration du cadre conceptuel et la méthodologie utilisée ; de présenter les principaux résultats relatifs à nos études empiriques et enfin de dégager des perspectives pour l’intervention et pour la recherche.

Rappel de la problématique et des enjeux de la recherche

L’objet de ce travail a consisté à réfléchir sur les conditions de développement d’une forme de lutte scolaire en EPS au Sénégal. Cette recherche est partie du constat qu’au Sénégal les APSA support de l’enseignement de l’EPS ne disposent pas d’un ancrage socioculturel pour les jeunes sénégalais. Les disciplines enseignées sont souvent issues de la colonisation, au détriment des pratiques corporelles locales. En effet, « *c'est dans le cadre de la société coloniale sénégalaise qu'apparaissent les activités physiques modernes et notamment le sport. Il s'agit ici d'activités de natures diverses : « loisirs récréatifs » au sein de la communauté européenne, « instruction physique et de préparation militaire » sous le contrôle de l'armée, de « éducation physique » ou « gymnastique » enseignées à l'école ou dans une action hygiéniste visant l'amélioration des races indigènes. Le sport proprement dit n'apparaît dans les préoccupations que plus tard* »⁴⁶⁹. Ce constat a fait émerger trois questions principales de recherche auxquelles nos études empiriques ont tenté d’apporter des réponses. Il s’agissait d’abord d’appréhender les logiques endogènes à l’origine au développement de la lutte au Sénégal. Autrement dit, quelles significations y-a-t-il lieu de donner au développement de la lutte sénégalaise ? La deuxième question tente de saisir le rôle des représentations sociales relatives à l’activité. L’objectif est de voir quelle forme de lutte peut-on proposer à l’école compte tenu d’une part, des représentations sociales liées aux pratiques sociales de référence et d’autre part, des contraintes de l’EPS au Sénégal. Enfin nous avons souhaité à partir d’une expérimentation d’un cycle de lutte à l’école, approcher les compétences que mobilisent les élèves et l’enseignant face aux contraintes de l’activité. Ces préoccupations s’inscrivent dans des enjeux de nature différente, mais reliés au sein d’une même problématique de recherche centrée sur l’élaboration et la formalisation des contenus en EPS.

⁴⁶⁹ Kane, A-W. (2005). Op.Cit, p.48

- Un enjeu scientifique : il s’agissait pour nous d’inscrire notre travail dans les discussions relatives au sens des apprentissages à l’école et en particulier en EPS. Cela nous amène à nous situer dans une approche anthropo-techno-didactique pour mieux décrire et connaître les pratiques de lutte au Sénégal, dans leurs diversités, leurs singularités, leurs significations et dans leurs évolutions. L’objectif est pour nous d’appréhender la manière dont les techniques corporelles sont transmises et mises en scène.
- Un enjeu socioculturel concernant l’appropriation de la culture à l’école. En effet, il est aujourd’hui presque admis que toute discipline sportive a une légitimité à l’école si elle s’appuie sur une matière d’enseignement ayant une représentativité culturelle (Arnaud & Boyer, 1985). Par exemple dans le domaine des APSA, la connaissance du patrimoine culturel dans ses dimensions passées et actuelles, peut favoriser chez les jeunes la compréhension de l’évolution complexe d’une société (Gal-Petitfaux, 1998)⁴⁷⁰. La lutte en tant que pratique corporelle, est porteuse d’une multitude de cultures (sociale, spirituelle, technique) faites d’actions sur les objets et inscrites dans des contextes d’interaction sociale diverses. À travers l’apprentissage de la lutte sénégalaise, les élèves peuvent accéder à une culture technique leur permettant de mieux comprendre la société dans laquelle ils vivent.
- Un enjeu de professionnalisation (formation) enfin, visant à amener les enseignants d’EPS à proposer une activité qui prend appui sur « le patrimoine national » : Il s’agit ici de susciter des pistes de réflexion concernant l’enseignement des pratiques corporelles « traditionnelles » en EPS. Cette conception implique d’une part une remise en question des stratégies de formation des enseignants d’EPS au Sénégal et d’autre part, elle interpelle forcément les notions de compétences professionnelles et de savoirs nécessaires pour enseigner la lutte sénégalaise.

Les grandes lignes du cadre théorique

L’élaboration de notre cadre conceptuel qui a pour but de nous permettre de mieux définir notre objet et nos questions de recherche, est structuré en quatre phases.

- Une première phase est consacrée à une caractérisation de l’approche anthropo-techno-didactique. Cette dernière nous a permis d’appréhender les enjeux

⁴⁷⁰ Gal-Petitfaux, N. (1998). Les conceptions de la technique et de l’apprentissage comme obstacles au changement dans les pratiques d’intervention des enseignants d’éducation physique et sportive. *Revue Hyper*, 201, 6-10

théoriques relatifs à la nécessité de conceptualiser la genèse, la transmission et l'évolution des techniques corporelles. Il s'agissait pour nous de déterminer un cadre de réflexion pour apprêhender les raisons d'être des techniques (Bouthier, 2008).

- Une deuxième phase nous a permis d'analyser la lutte sénégalaise, objet de notre étude. Nous avons montré que la lutte au Sénégal, est à la fois jeu, sport et spectacle. Elle revêt plusieurs formes et significations en, fonction des lieux, du moment, des ethnies. Les pratiques magico-religieuses et rituelles ainsi que les aspects techno-tactique et stratégique donnent à l'activité un caractère particulier.
- La revue de littérature scientifique portait sur l'enseignement et l'apprentissage des sports de combat de préhension et de percussion, et les concepts didactiques nécessaires pour comprendre les processus d'enseignement/apprentissage. Ces travaux ont montré que la logique interne de l'activité est liée à la gestion de l'incertitude durant le combat. Le un contre un s'est imposé comme modalité de référence à la pratique scolaire (Terrisse, 1996, Sauvegrain, 2001). Concernant leur enseignement, plusieurs conceptions allant de la PME (approche techniciste, l'apprenant, simple reproducteur de formes gestuelles) ; au modèle dialectique, ont été développées. Cependant, l'enseignement est envisagé aujourd'hui, à travers la résolution de problème inhérent à l'opposition. Cette conception apporte une place importante à l'activité décisionnelle des élèves dans la gestion des rapports de force. La PMDT permet de mieux cerner les enjeux du combat. Cette analyse nous a permis ensuite de préciser notre modèle d'élaboration de la lutte scolaire avec touche en tenant compte des pratiques sociales de référence et des spécificités de l'EPS au Sénégal. Cette préoccupation nous a amené à étudier le rôle des représentations sociales dans la pratique ou non d'une APSA. Il s'agissait pour nous de déterminer en quoi les travaux scientifiques et pragmatiques sur les représentations sociales, peuvent nous éclairer et nous renseigner sur le peu d'engouement de la lutte en EPS au Sénégal.

Ces différentes analyses nous ont permis de modéliser et de définir une forme de lutte avec touche en EPS. Elle tient compte à la fois des pratiques sociales de référence (lutte avec et sans frappe), des modèles d'enseignement des sports de combat, en particulier le judo et la boxe, et enfin des finalités éducatives de l'EPS au Sénégal.

Méthodologie utilisée

Notre étude visait à décrire et comprendre un phénomène complexe en perpétuelle évolution : la lutte sénégalaise. Cette complexité de notre objet nous a amené à mobiliser des méthodes quantitatives et qualitatives pour mieux rendre compte des différentes facettes liées au développement des compétences en lutte scolaire.

Nous avons utilisé :

- Des questionnaires (pour les acteurs scolaires) et des entretiens (pour les acteurs non scolaires) qui nous ont permis de faire une analyse macrosystème des différentes pratiques de lutte. Ces outils nous ont aussi permis d'approcher l'étayage des représentations sociales des différents acteurs, liées aux pratiques sociales de référence et d'autre part, de définir une forme de lutte avec touche et de décrire des contenus à expérimenter.
- L'observation d'un cycle de lutte accompagné de questionnaires post séances pour les élèves et d'entretiens pour l'enseignant, ont montré les ressources que les élèves ont mobilisées pour faire face au combat. Ces outils (les questions et les entretiens post séances) nous ont permis d'accéder à la logique de constructions des savoirs pour les élèves et à renseigner les choix et les interventions de l'enseignant. La triangulation de ces diverses approches avait pour objectif de privilégier une approche qualitative de la recherche.

Cependant nous pensons que l'utilisation des questionnaires pour l'identification des représentations des élèves soulève des limites. En effet la population d'élèves et d'enseignants interrogés n'était pas assez représentative pour une approche quantitative et ne permettait pas d'utiliser l'outil d'analyse statistique afin d'avoir des données fiables et significatives. Autre limite de l'étude, concerne la mise en œuvre du cycle. La durée des cycles d'enseignement en EPS au Sénégal (4x2h) s'avère trop courte pour susciter de réelles transformations chez les élèves. Cette recherche avait une visée exploratrice. Il s'agissait simplement de décrire les ressources que les élèves mobilisent pour faire face au combat. Ainsi nous n'avons pas souhaité être prescriptif en proposant des situations d'apprentissage contrôlé. Nous avons voulu tenir compte de la singularité de l'enseignant. De ce fait, la construction des situations était de son ressort.

Présentation des principaux résultats

Par rapport à notre commande, les aspects stratégiques et même culturels n'ont pas fait l'objet d'un enseignement réel chez l'enseignant. Il laissait faire les élèves. Est-ce par choix ou par manque de compétence ? Cela a entraîné un manque criant d'intervention de la part de l'enseignant et soulève par la même la réflexion autour de la formation des enseignants en sport de combat à l'INSEPS. Toujours en ce qui concerne l'enseignement des formes gestuelles, ici le ramassage de jambes puis ramené au sol, l'enseignant a adopté une PME. L'élève est considéré comme un exécutant. Cette démarche semble être en contradiction avec les propositions actuelles qui se focalisent sur la gestion de l'incertitude. Malgré ces limites, les résultats obtenus fournissent quelques pistes intéressantes du point de vue de l'enseignement de la lutte avec touche en milieu scolaire. Ainsi nous retiendrons que les enjeux liés à la lutte touchent aujourd'hui presque toutes les couches de la société sénégalaise. Les représentations sociales des différents acteurs sont diverses. Cependant quatre composantes de représentation semblent faire sens et sont partagées par eux. Il s'agit des pratiques magico-religieuses et rituelles, des aspects économiques, de la violence perçue et des aspects techniques et stratégiques.

Concernant l'enseignement de la lutte avec touche, nous pensons qu'il s'avère nécessaire de proposer aux élèves des contenus adaptés, de gérer la violence en responsabilisant les élèves, d'accorder un statut important aux aspects rituels et magico-religieux. En effet ces derniers font sens pour les élèves, facilitent leur entrée dans l'activité et jouent un rôle majeur dans leur dynamique motivationnelle. Sur le plan technique et stratégico-tactique il est nécessaire de proposer aux élèves des situations assez ouvertes pour ne pas les enfermer dans une forme gestuelle d'une part et d'autre part de les inciter à utiliser leur déjà là pour faire face au combat.

Du point de vue de l'engagement des élèves, l'observation des séances montre qu'ils sont motivés par l'activité. En effet nous n'avons pas noté un élève qui a refusé de lutter. Ces derniers ont aussi des savoirs d'ordre technique, stratégico-tactique et culturel divers qui sont plutôt le fruit d'un apprentissage naturel et spontané. Néanmoins l'analyse des réponses post-séance, montre que les élèves ont besoin de procédés et de procédures pour gagner leur combat. Ces besoins soulèvent aussi trois types de

problèmes majeurs liés à l'activité : il s'agit de la mixité, de la différence des poids et de l'hétérogénéité des niveaux de pratique.

De façon synthétique nous pouvons dire que nos résultats montrent que la transformation de l'expérience de l'élève est assujettie non à une démarche transmissive d'une solution qu'il doit appliquer, mais à sa capacité de s'adapter et à sa perception et des rapports de force durant le combat. Nous pensons également que l'identification et la prise en compte des problèmes rencontrés par les élèves ainsi que l'intégration des pratiques culturelles et rituelles relatives à l'activité, s'avèrent déterminante dans la construction de savoirs. En nous inspirant des propositions de Terrisse (1996, 2009), nous pensons que le savoir combattre en lutte scolaire avec touche se situe à la croisée entre les choix stratégiques, les décisions que doit apprendre à effectuer l'élève face à la contingence de la situation, à son indécidable. Cependant, l'articulation de ces trois pôles du savoir combattre, est fortement influencée par la manifestation des pratiques culturelles qui donnent à la lutte scolaire avec touche dans le contexte du Sénégal toute son identité. Ainsi pour un enseignement efficace, l'enseignant doit partir de ces déjà-là, des représentations initiales des élèves et de leurs difficultés, de la réalité et la spécificité du savoir combattre en lutte sénégalaise et des manifestations culturelles et symboliques pour produire des savoirs utiles.

Perspectives

Perspectives pour l'intervention:

Il s'agit de proposer des outils permettant d'optimiser l'identification et la prise en charge des difficultés rencontrées par les élèves et l'enseignant. Les résultats de notre cycle de lutte scolaire avec touche ont montré que cette identification peut être construite de différentes manières :

- Par l'enseignant à travers son observation des situations de combat ;
- Par un questionnement des élèves sur leur pratique avant et après la séance. Ce dernier a fourni des données importantes pour accéder à ce qui fait sens pour eux dans l'activité et surtout pour l'identification et la compréhension des difficultés rencontrées par les élèves dans la lutte. Il s'agit notamment de problèmes d'ordre stratégico-tactique. Par exemple : comment terrasser un élève plus grand ? ou quelqu'un de plus fort ? comment éviter d'être touché ?

Ainsi des voies à explorer consistent à intégrer les données d'entretien et de questionnaire dans les pratiques d'intervention en EPS. En effet nous pensons que l'observation des pratiques des élèves ne suffit pas pour accéder au vécu des élèves et à leur subjectivité. Nous avons également remarqué que la réponse à ces difficultés exige de l'enseignant une bonne connaissance de l'activité et en particulier le combat. Comme le précisent, Loizon, Margnes et Terrisse (2008), pour identifier le savoir stratégique en judo « *il faut tenir compte de trois grandes catégories de variables associées :*

- *La posture (latéralité, saisie, position) ;*
- *Les actions (attaque - défense, direction, signal) ;*
- *Les rapports d'opposition (tonicité, vitesse score) »*⁴⁷¹. L'enseignant peut aménager l'opposition à l'aide de ces trois catégories de variables pour déséquilibrer le rapport de force à des fins d'apprentissage (Terrisse, 1991).

Axes complémentaires d'investigation

Les résultats de cette étude suggèrent des investigations complémentaires. Ces dernières peuvent s'articuler autour de cinq axes : a) le rapport aux savoirs lutter des enseignants ; b) les modèles de transmission des savoirs relatifs à la lutte dans les écuries et l'équipe nationale ; c) le développement professionnel des enseignants ; d) les prises de décision des élèves durant le combat e) et enfin le statut des pratiques magico-religieuses et rituelles dans la lutte à l'école.

a) Le rapport aux savoirs « lutter » des enseignants : nous avons montré en nous appuyant sur les travaux en didactique clinique son importance dans le processus d'enseignement-apprentissage. Il permet d'analyser les modifications qu'induit l'apprentissage en termes de transformations motrices pour l'élève et de la conception de l'enseignement pour le professeur (Terrisse, 2009). Aucune étude au Sénégal n'a cherché à renseigner et à mettre en évidence les liens entre rapport au savoir et la production de savoirs chez les enseignants et les entraîneurs en sports de combat.

b) Les modèles de transmission des savoirs relatifs à la lutte dans les écuries et l'équipe nationale : les résultats de notre cycle de lutte montrent que l'enseignant propose essentiellement des savoirs techniques. Sa démarche d'enseignement s'appuie sur une pédagogie des modèles d'exécution de techniques hors contextes. Il utilise souvent la démonstration pour expliquer et réguler la tâche. Il serait donc intéressant

⁴⁷¹ Loizon, D. & al. (2008). Op. cit., p.67

d'étudier les modèles d'entraînement et les contenus proposés par les entraîneurs dans les écuries et à la Direction Technique Nationale de la lutte.

c) Le développement professionnel des enseignants : face à l'absence de contenus formalisés en lutte dans les instructions officielles, nous croyons que des actions de formation (initiale à l'INSEPS et continue) doivent être menées pour permettre aux enseignants la transmission de savoirs utiles dans la gestion du combat. Ainsi, s'intéresser au développement professionnel des enseignants, c'est s'interroger sur la nature des savoirs qu'ils mobilisent. Autrement dit les enseignants ont-ils besoin de savoirs théoriques ou des savoirs pratiques. Il s'agit aussi de réfléchir sur la circulation des savoirs et à leur transformation par les praticiens.

d) les prises de décision des élèves durant le combat : pour analyser et comprendre l'activité décisionnelle des sujets (élèves et enseignant) dans la pratique de la lutte, nous pourront utiliser les différents registres de technicité. Ces derniers pourraient être transposés et utilisés pour étudier l'action d'un enseignant, ses compétences techniques exercées dans les pratiques scolaires, en relation avec des pratiques sociotechniques (Martinand, 1994). Ces registres de technicité qui sont au nombre de quatre (maîtrise, lecture, transformation et participation), ont fait l'objet de quelques travaux pour mieux comprendre l'activité des entraîneurs et des joueurs (Bouthier & Durey, 1994 ; Uhlrich 2005, Mouchet, 2008 & 2011 ; Eloi, Uhlrich & Bouthier, 2011). Mouchet (2011)⁴⁷² suggère alors d'utiliser le concept de registre de technicité pour caractériser et rendre intelligible l'activité technique des apprenants, pour mettre en évidence du point de vue d'un chercheur mais aussi d'un intervenant, le fonctionnement propre du sujet dans son rapport à la culture technique.

e) Le statut des pratiques magico-religieuses et rituelles dans la lutte à l'école : Les pratiques rituelles et culturelles occupent une place importante dans la lutte sénégalaise. Les pratiques rituelles déterminent l'organisation de la vie autour des croyances (compréhension du sens des pratiques mystiques, magico-religieuses, etc.), les modes d'entrée dans l'activité, les manières de danser, de s'habiller, de faire. Le lutteur donne de l'importance aux pratiques magico-religieuses, car ces dernières donnent du sens à la pratique et déterminent l'ancre sociohistorique et culturel de la lutte sénégalaise. Nous pensons qu'il serait important d'étudier leur statut dans l'activité. Sont-elles des objets

⁴⁷² Mouchet, A. (2011). Op Cit, p.83

d'enseignement ou des déterminants motivationnels ? À quel moment les introduire durant la séance ? Compte tenu de leur diversité, les enseignants sont-ils assez ou mal préparés pour les évaluer, les enseigner, etc.

Pour finir, les résultats de cette recherche nous permettent de montrer l'intérêt de croiser des approches anthropologique, technologique et didactique pour mieux comprendre ce qui anime l'homme au cours de son histoire dans ces rapports aux activités culturelles (Leziart, 2008)⁴⁷³. La compréhension du contexte de transmission des techniques corporelles à travers l'approche anthro-techno-didactique permet de comprendre que les pratiques de lutte au Sénégal sont des phénomènes complexes qui rythment la vie des sénégalais. Nous adhérons au constat de Bouthier (2008) qui considère qu'à travers l'approche anthro-techno-didactique « *les techniques sont recontextualisées (origines, environnement, finalités), conçues comme évolutives sous les influences de leurs migrations géographiques et d'usages liées aux interactions humaines et étudiées comme un contenu culturel orienté vers la transmission* »⁴⁷⁴. Dans cette perspective, l'approche anthro-techno-didactique nous a permis d'attribuer une importance certaine aux contenus culturels censés être diffusés à travers l'école et d'étudier de près les productions de savoirs en lutte scolaire dans le contexte du Sénégal. Il nous paraît difficile d'étudier le développement des compétences en lutte scolaire, sans examiner en même temps les fonctions que ces pratiques de lutte assurent dans le contexte sénégalais. L'approche anthro-techno-didactique nous a permis également de :

- tenir compte de la complexité des phénomènes de lutte afin de créer des conditions d'une proposition utile pour les pratiquants et les intervenants, par la modélisation d'une forme de lutte scolaire permettant d'élargir les possibilités d'action des pratiquants et des intervenants
- valider des résultats par la proposition d'essais techniques
- et enfin de développer les rapports entre pratiques professionnelles et activités de formation à travers, d'une part l'étude des savoirs utiles pour l'action et d'autre part, la prise en compte des significations sociales des pratiques de la lutte au Sénégal, des finalités visées, les fonctions remplies et les logiques de comportement.

⁴⁷³ Leziart, Y. (2008). Logique scolaire et logique sociale, la détermination de l'identité scolaire de l'EPS, *Spirales, Revue de Recherches en Éducation*, n°42, 19-30

⁴⁷⁴ Bouthier, D. (2008). Op. Cit., p.49

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1999). *Psychologie de la communication*, Paris : Éditions A. Colin
- Abric, J.-C. (1997). L'étude expérimentale des représentations sociales. In *Les représentations sociales*, Sociologie d'aujourd'hui, Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Paris : Erès.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. In D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 187-203.
- Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*, Fribourg : Éditions Del Val.
- Adami, J.-P., & Couturier, G. (1975). *L'enfant et l'activité physique et sportive. Mémento Judo*, Paris : Armand Colin.
- Albertini, P. (1983). Pour une pratique et une pédagogie de l'opposition codifiée. *Judo*, 59, 41-44.
- Alin, C et Wallian, N. (2010). Sémiotique et sémiologie des productions langagières en EPS et en analyse des pratiques. In M. Musard, M. Loguet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport, Résultats de recherches et fondements théoriques*, Paris : Éditions EPS, 107-135.
- Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Amade-Escot, C. & Loquet, M. (2010). L'approche didactique en EPS et en APSA : analyse conjointe en contexte d'intervention. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport*, Paris : Éditions EPS, 223-244.
- Amade Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en volley-ball : agencement des milieux et régulation du professeur. In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique. État des recherches*, Paris : Éditions Revue EPS, 255-278.

- Amade-Escot, C. (1996). Observation des activités didactiques en Éducation Physique et Sportive : aspects méthodologiques, *Impulsions*, Paris : INRP, 75-98.
- Amade-Escot, C & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologies*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Amade-Escot, C., Bos, J.-C., Dufor, F., Dugrand, M., Orphée, B., & Terrisse, A. (1994). Didactique et culture technique, *Spirales*, 7, 8-18.
- Anderson-Levitt, K. (2006). Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde. Les divers courants de l'éducation, *Revue Éducation & Sociétés*, n°17, 6-27.
- Andreff, W. & Nys, J.F. (1997). *Économie du sport*, Paris : PUF.
- Anselin, A. (1981). *La question peule*. Paris: Karthala.
- Arnaud, P., & Broyer, G. (1985). Des techniques du corps aux techniques sportives. In *la psychologie des activités physiques et sportives*, Paris : Privat.
- Apfelbaum, E. (1967). Représentation du partenaire et interactions à propos d'un dilemme du prisonnier, *Psychologie Française*, 4, 287-295.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation : une application en psychologie sociale de la santé. *Psicologia: Teoria E Pesquisa* 22 (2), 211-226.
- Artigues, M. (1988). « Ingénierie didactique », *Recherche en didactique des mathématiques*, n°9, 283-307.
- Astolfi, J.-P. (1996). Les mutations du paysage pédagogique, *Sciences Humaines hors série*, n° 12, fév. Mars 1996.
- Aubert, J. (1997). *Représentations sociales et comportements en gymnastique d'élèves de collège*, Thèse de Doctorat non publiée, Spécialité Activités Physiques et Sportives, Université Grenoble 1.
- Bâ, A.H. (1994). *Kaïdara. Récit initiatique Peul*. Abidjan : NEI.- Edicef.
- Balibar, E. (1994). Identité culturelle, identité nationale. In *Quaderni*, n°22, 53-65.

- Ballery, G. (1968). Lutte libre, programme du professorat d'éducation physique et sportive. Paris : *Revue EPS*, 96/97, 132-157.
- Barbot, A. (2003). Approche technologique à visée didactique des phénomènes d'enseignement en sport de combat de préhension : transposition et dévolution d'un problème à des élèves de seconde. In : C. Amade- Escot (Dir.), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches*, Paris : édition Revue EPS, 103-133.
- Barbot, A. (1999). Pratique des Sports de combat de préhension en EPS et sécurité : Construction de tâches de référence. In A. Derlon, *Risque et sécurité*. Dossier EPS n° 46, Paris : Revue EPS, 48-53.
- Barbot, A. (1998). Conception et évaluation d'un projet d'enseignement des sports de combat de préhension en EPS. *Revue Science et Motricité*, n°32-33, Paris, 88-101.
- Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du judo en EPS. Dévolution du problème à des élèves de seconde lors d'un cycle de Sport de combat de préhension en EPS*, Thèse de doctorat en STAPS, non publiée, Université Paris XI, Orsay.
- Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barthelet, D. (1971). Judo - une certaine conception de l'apprentissage. Paris : *Revue EPS*, 112, 73-76.
- Baudet, S. (1990). Représentation d'état, d'événement et d'action. In J. François, G. Denhière (éds). *Langages* n°100, Cognition et Langage, 45-64.
- Beart. C. (1960). *Recherches des éléments d'une sociologie des peuples africains à partir de leurs jeux*, Paris : Présence Africaine.
- Benet, A. (1996). La boxe sport Éducatif. In Y. Kerlinzin et G. Fouquet (Dir.), *Arts martiaux sports de combat*, n° 12-13, Paris : Insep-Publications.
- Bitiar, I. (1990). *La lutte traditionnelle avec frappe à Dakar, quelles perspectives ?* Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Blanchet, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : Armand Colin.

- Boilat, A.D. (1984). *Esquisses sénégalaïses*. Paris : Bertrand, 1853, 2^{ème} édition, Paris, Karthala.
- Bornardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : Les Topos, Dunod.
- Bouet, M. (1968). *Signification du sport*. Paris : PUF.
- Boulat, R. (1959). Les sports de combat à l'école. Paris : *Revue EPS* n° 57, 39-41.
- Bourdieu, P. (1984). Comment peut-on être sportif ? In *Questions de sociologie*, Paris : Éd. Minuit, 173-195.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris : Éd. Minuit
- Bouthier, D. (2008). Technologie des APSA : évolution des recherches et de leur place dans le cursus STAPS, *Revue eJRIEPS* 15, Besançon : IUFM, 44-59.
- Bouthier, D. (2000). Contribution des recherches didactiques en sports de combat, In : A. Terrisse (Dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux : état des lieux*, Paris : Éditions Revue EPS, 95-109.
- Bouthier, D. & Poulain, T. (1997). Prise de décision en sports collectifs. In *Dossier EPS* n°35, Paris, 182-189.
- Bouthier, B. & Durey, A. (1995). Compétence d'entraîneur de Rugby. *Revue Éducation Permanente*, 123, 65-77.
- Bouthier, D. & Durey, A. (1994). Technologie des APS. Impulsions, Coll. *Recherches en didactiques*, 95-120.
- Bouthier, D. (1993). *L'approche technologique en STAPS : Représentation et Action en didactique des APS*, Diplôme d'habilitation à diriger des Recherches, Université Paris-Sud.
- Bouthier, D. (1989). Contribution à la transformation des représentations fonctionnelles des élèves en EPS. In *L'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*. Paris : SNEP.
- Bouthier, D. (1986). Comparaison expérimentale des effets de différents modèles didactiques des sports collectifs. In *EPS, Contenus et Didactique*, 85-89. Paris : SNEP.

- Bouvet, P. (1996). Les salaires des « vedettes » du sport professionnel par équipe : une application privilégiée de la théorie du salaire d'efficience ? *Revue française d'économie*, Vol. 11, fascicule 4, 119-144.
- Brohm, J.-M. (1975). *Corps et politique*. Paris : Éditions Universitaires.
- Bromberger, C. & Meyer, M. (2003). Cultures régionales en débat. *Ethnologie française*, Vol. 33, 357-361.
- Bromberger, C. (1995). *Le match de football, Ethnologie d'une passion partisane à Marseille, Naples et Turin*. Paris : Édition de la maison des sciences de l'homme.
- Bronchart, B. (1990). Judo-Lutte-Sambo : De la psychogénétique aux sports de combat, une démarche commune d'enseignement. Paris : *Revue EPS*, n°226, 74-78.
- Brossais, E. & Terrisse, A. (2009). Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir). *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 115-132.
- Brousse, M. (1994). La technique ou l'ordre du Combat. In : Dossier EPS n° 19, *Techniques Sportives et Éducation Physique et sportive*. Paris : Édition Revue EPS, 80-89.
- Brousseau, G. (1986). Fondement et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactiques des mathématiques*, Vol 7/2, 33-115.
- Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Thèse de doctorat d'État. Université de Bordeaux 1.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n°45, 130-139.
- Brun, L. (1958). Sports de combat. Paris : *Revue EPS*, 47, 17-18.
- Bruner, J. (1987). Comment les enfants apprennent à parler ? Paris : Retz.
- Bui Xuan, G. (1987). Projection ou tombé ? *Revue Hyper*, n°157, 14-17.

- Bui Xuan. G. (1986). Projection ou tombé ? Biomécanique et Société. *Revue Staps*, vol 7, n°13, Clermont Ferrand, 13-18.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2005). Pour une redéfinition de la compétence comme processus dynamique, *Cahier de la section des sciences de l'éducation*, 104, Université de Genève, 190-229.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). Le Sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique de l'EPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?*, Éditions De Boeck Université, Bruxelles, 102-113.
- Cadopi, M. (1994). Des représentations...partout ? In G. Bui-Xuân & J. Gleyse (Dir.), *Enseigner L'EPS*, Clermont Ferrand : Éditions. AFRAPS, 99-110.
- Callède, J.-P. (2002). Les politiques du sport en France. *L'année sociologique*, Vol. 52, n°2, 437-458.
- Callède, J.-P. (2000). *Les politiques sportives en France, élément de sociologie historique*. Paris : Economica.
- Callède, J.-P. (1988). Approche sociologique des transformations du club sportif : contribution à une analyse des politiques sportives. In *Les cahiers de l'Université sportive d'été*, 3, Le sport en plein mutation, 55-80, Talence : MSHA.
- Callède, J.-P. (1987). Les jeux de pelote basque à Bordeaux : de l'identité culturelle au loisir sportif, In *Les Actes des 1ères Journées d'étude Sport et changement social*, 3-4 avril, Bordeaux, Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, 27-42.
- Callède, J.-P. (1985). La sociabilité Sportive, intégration sociale et expression identitaire. *Ethnologie Française XV*, 4, 327-344.
- Camara, M. (1977). *Contribution à l'étude du phénomène sportif au Sénégal : championnat populaire*, Mémoire pour l'Inspectorat d'Éducation Populaire, INEP, Marly-Le-Roy.

- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue Française de Pédagogie*, 162, 81-93.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Études de cas en EPS, In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 63-81.
- Carnus, M.F. (2004). Intérêts, limites et importation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans les recherches en didactique de l'EPS : l'exemple de l'étude du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. *Revue eJRIEPS*, Besançon : IUFM, 18-22.
- Carnus, M.F. (2003a). Analyse didactique de l'activité décisionnelle de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, In C. Amade-Escot, *Didactique de l'Éducation Physique, état des recherches*. Paris : Éditions Revue EPS, 193-224.
- Chantelat, P., Fodimbi, M., & Camy, J. (1998). Les groupes de jeunes sportifs dans la ville, *Annales de la recherche urbaine*, n°79, 41-49.
- Charlot, B., Bautier, E., & Rocheix, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand-Colin.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la pensée sauvage, 2^{ème} édition.
- Chifflet, P. (2001). Stratégie et logiques d'actions des dirigeants de clubs de tennis : d'une logique d'association à l'émergence de logiques différencierées. *Science et Motricité*, n°43/44, 12-21.
- Chifflet, P. (1998). La construction publique des équipements sportifs : aspects historiques, politiques et spatiaux. *Annales de la recherche urbaine*, n°79, 14-21
- Chomsky, N. (1973). *Le langage et la pensée*. Paris : Payot.
- Clanché, P. & Sarrazy, B. (2002). Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak. *Recherches en didactique des mathématiques*, 22, 1, 7-30.

- Clément, J.-P. & Lacaze, L. (1985). Contribution à l'histoire sociale de la lutte en France, In *Travaux et recherches en EPS*, n°8, 102-115.
- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, In J-M. Barbier (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : PUF, 53-69.
- Codol, J.-P. (1969). Note terminologique sur l'emploi de quelques expressions concernant les activités et processus cognitifs en psychologie sociale. *Bulletin de psychologie*, 23, 63-71.
- Codol, J-P. (1968). Représentation de la tâche et comportements dans une situation sociale. *Psychologie française*, 13 (3)
- Collinet, C & Taleb, A. (2007). Sociologues et sociologies du sport. In *Sociologie et Sociétés*, vol 39, n°2, 225-249.
- Combarous, M. (1982). La culture face à la technique. *Culture Technique* 7, 227-241.
- Corbonneau, M., & Légendre, M.F. (2000). Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels. *Vie pédagogique*, 123, 12-17.
- Cornu, L., Vergnioux, A. (1992). *La didactique en question*, CNDP, Paris : Hachette Éducation.
- Cougoanic, P., Raynaud, S., & Cougoanic, B. (2003). *La boxe Éducative*. Paris : Éditions Amphora.
- David, B (1996). Statut didactique des représentations dans l'enseignement du rugby. *Impulsions*, 2, 11-39.
- David, B. (1995). Rugby mixte en milieu scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 110, 51-61.
- David, B. (1993). *Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une activité physique sportive: l'exemple du Rugby*, Thèse de doctorat STAPS, non publiée, Université Paris XI.
- Davisse, A., & Louveau, C. (1998). *Sport, École et Société : la différence des sexes, féminin, masculin et activités sportives*. Paris : Éditions L'Harmattan.

- Davisse, A. (1996). *Lettres à nos remplaçants : ZEP et établissements sensibles*. Paris : *Revue EPS* (Dossier EPS, n°31)
- Decker, W. (1987). *Sports and games in ancient Egypt*, Yale University.
- Defrance, J. (2003). *Sociologie du sport*, Paris : Éditions La Découverte (4è édition).
- Defrance, J. (1995). *Sociologie du sport*, Paris : Éditions La Découverte.
- Delafosse, M. (1912). *Haut-Sénégal, Niger* (Soudan français). Tome : le pays, les peuples, les langues, l'histoire, les civilisations. Édition, Maisonneuve. Larose, Paris.
- Delbos, G., & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Delerne, J. (1904). *Comment devenir fort*, Paris : J.B. Baillière et Fils.
- Delignieres, D., & Garsault, C. (2005). *Libres propos sur l'éducation physique*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Delignieres, D., & Garsault, C. (1993). Objectifs et contenus de l'EPS : transversalité, utilité sociale et compétence, Paris : *Revue EPS*, n° 242, 9-13.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Denzin, N. (1978). The research act. Chicago: Aline.
- Dervaux, S. (2002). Activités de combat : le corps et l'affectivité. In *Revue EPS* n°295, Mai-juin, 53-57.
- Desbordes, M., Tribou, G., & Ohl, F. (1999). *Marketing du sport*. Paris : Economica.
- De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In Barbier, J.-M (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 223-247.
- Develay. M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF, 53-57.
- Diagne, B.S. (1992). L'avenir de la tradition. In : M-C. Diop (Dir.), *Sénégal : Trajectoire d'un État*, Dakar : Éditions Codesria, 279-298.
- Diatta, C.-S. (1996). L'esprit et la force dans la culture Diola. In *Peuples du Sénégal*. Saint-Maur : Éditions Sépia, 11-38.

- Diop, A.-B. (1996). Croyances religieuses traditionnelles et islam chez les wolofs. In *Peuples du Sénégal*. Saint-Maur : Édition : Sépia, 39-61.
- Diop, A.-B. (1992). La société wolof, tradition et changement : système d'inégalité et de domination. In : M-C. Diop (Dir.), *Sénégal : Trajectoire d'un État*, Dakar : Éditions Codesria, 233-278.
- Diop, M.-C. (1992). *Sénégal : Trajectoire d'un État*. Dakar : Éditions Codesria.
- Diop, C.-A. (1960). *L'Afrique noire précoloniale*. Paris : Présence Africaine.
- Diop, C.-A. (1959). *L'unité culturelle de l'Afrique noire*. Paris : Présence Africaine.
- Doise, W., & Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel, Paris Delachaux & Niestlé
- Dorville, C. (1991). Représentations de l'enseignant par les parents d'élèves et les professeurs. *Revue STAPS*, vol 12, n° 24, Grenoble : PUG
- Dugrand, M. (1985). *Approches théorique, expérimentale et clinique de l'enseignement du football : exemple au Sénégal*, Thèse de doctorat non publiée, Université de Caen, Institut des Sciences de l'Homme.
- Duret, P. (2001). *Sociologie du sport*. Paris : Armand Colin.
- Duret, P. (1998). Représentations sociales du dopage et argumentation défensives des sportifs accusés. *Science et Motricité*, n°35-36, 78-79.
- During, B. (1984). *Des jeux aux sports. Repères et documents en histoire des activités physiques*. Paris : Éditions Vigot.
- Durkheim, E. (1991). *De la division du travail social*. Paris : PUF, Quadrige.
- Durkheim, E. (1988). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion, Champs.
- Durkheim, E. (1979). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris : PUF.
- Eagly, A. H., Wood, W & Diekman, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Éds.), *The Developmental Social psychology of Gender*, 123-174. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Levy.
- Ehrenberg, A. (1988). L'âge de l'héroïsme, sport, entreprise et esprit de conquête dans la France Contemporaine. *Cahiers internationaux de sociologie*, Vol. LXXXV, 197-224.
- Eichelbrenner, D. (1988). Jeux de lutte, Paris : *Revue EPS*, n°212, 27-29.
- Elias, N., & Dunning, E. (1991). *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*. Paris : Fayard.
- Eloi, S., Uhlrich, G., & Bouthier, D. (2011). La démarche technologique en STAPS : analyse conceptuelle et mise en perspective pour les sports collectifs. *Revue eJRIEPS*, 23, 20-45, Besançon : IUFM.
- Eloi, S. (1989). Stratégies, choix tactiques et images mentales, in *l'EPS aujourd'hui ce qui s'enseigne*, Paris : SNEP.
- Erny, P. (1977). *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et propositions*, Paris : Éditions L'Harmattan, 1^{ère} édition.
- Ethyopiques. (1982). *Revue trimestrielle socialiste de culture negro africaine*, Éditions Grande Imprimerie Africaine.
- Fall, A. (2006). *Usage des NTIC et développement des collectivités locales: le cas de l'Internet dans la gestion des compétences transférées du conseil général de Louga*, Mémoire de maîtrise module 2 Sociologie du développement, Université Gaston Berger de Saint-Louis.
- Fall, A., Santos, R., & Deneux J.-L. (1990). *Dictionnaire Wolof-Français. Suivi d'un index Français Wolof*, Éditions : Karthala.
- Famose, J-P. (2003). À propos de l'apprentissage autorégulé. Qu'est-ce qu'apprendre en Éducation Physique et Sportive ? Paris : *Revue EPS*, 300, 13-20.
- Famose, J.-P. (1991). Rôle des représentations cognitives de la difficulté de la tâche et de l'habileté du sujet dans l'apprentissage moteur et la motivation à apprendre. In J-P. Famose, Ph. Fleurance, Y. Touchard (Dir.), *L'apprentissage moteur, rôle des représentations*. Paris : *Revue EPS*, 97-118.

- Famose, J.-P. (1985). L'habileté motrice : théorie et enseignement. *Revue Staps*, 12(24), 31-48.
- Famose, J.-P. (1983a). Stratégies pédagogiques, tâches motrices et traitement de l'information. In J-P. Famose, J. Bertsch, E. Champion & M. Durand, *Tâches motrices et stratégies pédagogiques en Éducation Physique et Sportive*, 9-21. Paris : Revue EPS.
- Famose, J.-P. (1983b). Relations pédagogiques et tâches motrices. In R. Thomas, *La relation au sein des APS. N°spécial, Revue Sport et Sciences*, 41-95. Paris : Vigot.
- Farr, R.-M. (1997). Les représentations sociales. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale*, Paris : le Psychologue.
- Faure, J.-M. (1989a). Les footeux de Voutre, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°80, 68-73.
- Faure, J.-M. (1989b). La culture populaire et le sport, *Science et motricité*, n°8, 18-26
- Faye, V. (1984). *La lutte traditionnelle, son importance, sa signification en fonction des éthos et des habitus ethniques au Sénégal*. Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Fédération Française de Lutte. (1981). Lutte, un programme d'apprentissage, Le Collectif Pédagogique, 1^{ère} partie, Paris : *Revue EPS*, n°171, 40-44.
- Fédération Française de Lutte. (1981). Lutte un programme d'apprentissage, Le Collectif Pédagogique, 2^{ème} partie, Paris : *Revue EPS* n°172, 56-58.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail : la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J-C. Abric (Dir.), *Exclusion sociale, insertion, prévention*, 115-126. France : Saint-Agne, Erès.
- Flament, C. (1994), Aspects périphériques des représentations sociales In C. Guimelli (Éd.), *Structures et transformations des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachau et Niestlé, 85-118.
- Flament, C. (1989), Structure et dynamique des représentations sociales, In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 204-219.

- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. In J. L. Beauvois, R. V. Joule & J. M. Monteil (Éds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales. I. Théories implicites et conflits cognitifs*, Cousset, Del val, 143-150.
- Flick, U. (1992). Triangulation revisited: Strategy of Validation or Alternative? *Journal of the theory of special behavior*, 22(2), 176-197
- Fontayne, P. (2007). *Effets de la catégorisation sociale dans le champ des activités physiques sportives et artistiques*. Diplôme d'habilitation à diriger des recherches, Grenoble : Université
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris : La Dispute
- Fouquet, G. & Bong, P-II. (2005). Jeux, sports et société coréenne. *Carrefour de l'éducation*, 20, 45-59.
- Galan, M., Terrisse, A., & Vigne, P. (2006). Du conflit à la prise d'initiative : le sujet à l'épreuve du combat. *Revue eJRIEPS* 10, Besançon : IUFM, 34-53.
- Gal-Petitfaux, N. (1998). Les conceptions de la technique et de l'apprentissage comme obstacles au changement dans les pratiques d'intervention des enseignants d'éducation physique et sportive. *Revue Hyper*, 201, 6-10
- Gasparini, W. (2002). Le sport favorise-t-il l'intégration sociale ? *In Sociologie*, Paris : Éditions Vigot Coll. Cursus Staps, 70-79
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Paris, Bruxelles : De Boeck Université, 2^{ème} édition.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). L'utilisation de l'ethnographie dans l'analyse du rapport à l'identité. *Revue Éducation et Sociétés*, n°17, 73-87.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris : Arnaud Colin Éditeur, 73-87.
- Gillet, P. (1991). *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris : ESF
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir*, Genève : Delachaux et Niestlé.

- Gleyse, J., & Valette, M. (1999). Rites initiatiques et rituels de passage ou de purification, dans l'école, l'éducation physique et le sport. *Corps et culture*, 4, 1-17
- Gleyse, J. (1993). Les représentations de l'Éducation Physique, en France, chez les acteurs du système éducatif. In G. Bui Xuan. & J. Gleyse (Dir.), *Enseigner l'EPS*. Clermont Ferrand : Éditions, AFRAPS, 269-278.
- Goirand, P. (1987). Une problématique complexe : des pratiques sociales aux contenus d'enseignement en EPS. *Spirales*, 1 complement, 7-33.
- Goodman, R. (2001). Education: Anthropological Aspects, *International Encyclopedia of the social & Behavioral sciences*, Elsevier Science Ltd, 4192-4196
- Goupil, G., & Lusisignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Gaëtan Morin éditeur.
- Gresser, B. (1992). Lutte, trois mômes sur un tapis, Paris : *Revue EPS*, n° 233, 69-73.
- Grosstephan, V. (2010). *Développement professionnel d'enseignants d'EPS : processus et effets dans le cadre d'un dispositif formation continue associant praticiens et chercheur*, Thèse de doctorat non publié, Sciences de l'Éducation, Université de Reims Champagne-Ardenne.
- Gueye, C. (2010). Sport de compétition et violences symboliques faites aux femmes : réflexion à partir du cas des sportives sénégalaises de haut niveau. In M. Lachheb (Dir.), *Genre et sport en Afrique. Entre pratiques et politiques publiques*, Dakar : Éditions Codiséria, 85-95
- Guibert, L., & Lancry, A. (2007). L'analyse des activités des cadres: l'intérêt de la triangulation des méthodes, *Le travail humain*, Vol. 70, 313-342
- Guilbert, S. (2009). Violences sportives, milieux sociaux et niveaux scolaires. Distribution « socioculturelle » des formes de violences dans le champ des pratiques sportives de terrain. *International Journal of Violence and school*, 24-40
- Guimelli, C. (1996). Valence et structure des représentations sociales, *Bulletin de psychologie*, XLIX, p. 422, 58-72.

- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature. In Beauvoir J-L., Joule R-V. & Monteil J-M. (Éds.) : *Perspectives cognitives et conduites sociales. Représentations et processus socio-cognitifs*, Cousset, Delval, 117-138.
- Haas, V. (1999). *Mémoires, identités et représentations sociospatiales d'une ville. Le cas de Vichy. Étude du poids de l'histoire politique et touristique dans la construction de l'image de la ville par ses habitants*. Thèse non publiée, Paris : École des hautes études en sciences sociales
- Haudricourt, A.-G. (1987). *La technologie, science humaine*, Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Hebrard, A. (1986). *L'Éducation Physique et Sportive, réflexions et perspectives*, Paris : Coédition Revue STAPS et Revue EPS.
- Herzlich, C. (1996). *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris : Éditions École des hautes Études en Sciences Sociales, 1^{ère} édition, 1969.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale, In S. Moscovici (Éd.), *Introduction à la psychologie sociale*, Vol. 1. Paris: Larousse.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie : analyse d'une représentation sociale*. Paris : Mouton
- Heuser, F., Terrisse, A., & Carnus, M.F. (2005). Rapport entre savoir enseigné et savoir appris en EPS : une étude de cas en karaté. *Revue eJRIEPS* 7, 55-75 Besançon : IUFM.
- Hilton, B., & Jecker, J.-M. (2002). Contenus de formation pour arbitrer et juger, Paris : *Revue EPS* n° 298, 78-83.
- Hopquin, B. (1995). Mutchampal, une légende qu'on raconte aux enfants de Guinée Bissau, *article paru dans le monde du 17 avril 1995*.
- Houde, O., Kayer, D., Koeing, O., Proust, J., & Rastien, F. (1998). *Vocabulaire des Sciences Cognitives*, Paris : PUF.

- Irlinger, P. (1997). Le dopage, une pratique sociale. In E. Perrin (Dir.), *Sociologie du sport*, Genève : Médecine et Hygiène, 53-65.
- Irlinger, P., Louveau, C., & Metoudi, M. (1992). Sociologie des activités physiques et sportives: promenade dans la littérature, *Revue STAPS*, vol 13, n° 27, 53-72 Grenoble : PUG.
- Janesick, V. (1998). Stretching Exercises for Qualitative Researches. London: Thousand Oaks, Sage
- Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Vigot.
- Jodelet, D. (1999). *Les représentations sociales*. Paris : PUF
- Jodelet, D. (1997). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (Dir.), *Psychologie sociale*, Paris : PUF, Le psychologue
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 2^{ème} Éd. Coll. « sociologie d'aujourd'hui ».
- Jodelet, D. (1990). Approches théoriques et méthodologiques des représentations, In *Représentation et handicaps: vers une clarification des concepts et des méthodes*. Paris, Publications du CTNERHI.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Jodelet, D. (1984a). Réflexion sur le traitement de la notion de représentation sociale. In *Communication Information*, Vol. VI, 2. Québec, Éd. Coopératives, Albert St-Martin, Université de Laval, 15-42.
- Jones, R.A. (2000). *Méthodes de recherche en sciences sociales*, Bruxelles : De Boeck Université & Larcin.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*, Bruxelles : De Boeck.
- Joannert, P. (1996). Dévolution versus contre-dévolution. Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In C. Raisky, M. Caillot M, (Dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique : débats autour des concepts fédérateurs*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 115-144.

- Joshua, S. (1996). Le concept de contrat didactique et l'approche vygotskienne. In C. Raisky, M. Caillot M, (Dir.), *Au-delà des didactiques, la didactique : débats autour des concepts fédérateurs*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université, 145-159.
- Josse, A. (1975). Un enseignant comme les autres? Enquête auprès des élèves, *Revue Esprit*, 5, 657-671.
- Jourdan, I. (2009). Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS, In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 33-48.
- Kalalobe, I. (1962). *La vocation africaine du sport*. Présence Africaine, XLI, 2^{ème} trimestre.
- Kaes, R. Images de la culture chez les ouvriers français. Paris : édition, Cujas. (1999). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- Kane, A.-W (2005). *Le sport au Sénégal. Analyse socio-historique de la diffusion et de l'encadrement des pratiques (1920-2005)*, Thèse de Doctorat STAPS, non publiée, Université Bordeaux 2.
- Kano, J. (1974). L'éducation par le judo. In: Jazarin, J.-L. *Conférence sur le Judo*. Repris par Brousse, M. (1989). Réflexions sur la construction des savoirs en judo. La construction des savoirs repérés aux pratiques physiques et sportives. Clermont-Ferrand : AFRAPS, 149-158.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Université Sherbrooke, Faculté d'éducation, Éditions du CRP.
- Kayser, D. (1997). *La représentation des connaissances*. Paris : Hermès
- Kouyos, C., & Taberna, P. (1971). Apprentissage de la lutte, Paris : *Revue EPS*, n°109, 41-48.
- Kouyos, C., & Taberna, P. (1971). Perfectionnement de la technique, Paris : *Revue EPS*, n°110, 47-50
- Kumi-Katas, publication en 1973 FFJDA de l'ouvrage.

- Labridy, F. (1987). Territoire de pratiques, trajectoires de sujets. In actes des premières journées d'études. Sport et changement social. Bordeaux, *Société française de Sociologie du Sport*, Maisons des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Lafont, L., Cicero, C., Martin, L., Vedel, A., & Viala, M. (2005). « Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles ». *Revue eJRIEPS*, n°8, 89-102, Besançon : IUFM
- Lafont, L., & Bouthier, D. (2004). Plaisir d'enseigner, désir d'apprendre : techniques corporelles et techniques d'intervention, enjeux et usages en didactique de l'EPS. In G. Carlier (Dir.) *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'Éducation Physique*, Éditions AFRAPS-Montpellier, 85-98.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Éducation et didactique*, 1, 73-81.
- Laplantine, F. (1987). *L'anthropologie*, Paris : Éd. Seghers, 1ère édition.
- Lazarus, R.-S. (1966). Psychologie du stress, In *Psychological stress and the coping process*, New-York, Mc graw-Hill.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris : Les éditions d'organisation.
- Leca, R., & Billard, M. (2005). *L'enseignement des APSA*, Paris : Ellipses Éditions Marketing S.A.
- Lemonnier, P. (2005). L'objet du rituel : rite, technique et mythe en Nouvelle-Guinée. *Hermès*, 43, 121-130
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4, 2, 1-31
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Revue Éducation permanente*, n°123, 101-115.
- Leplat, J. (1985). Les représentations fonctionnelles dans le travail. In S. Ehrlich, (Ed.), *Les représentations*. Psychologie Française, 30, 3-4, 269-275.
- Le Pogam, Y. (1979). *Démocratisation du sport*. Paris : Delarge

- Le Ny, J.-F. (1991). Compétences. In Grand dictionnaire de la psychologie, Paris : *Larousse*, 936-937.
- Le Scanff, C. (2003). La gestion du stress. In C. Le Scanff (Dir.), *Manuel de psychologie du sport, 2. L'intervention du sportif*, Paris : Éditions, Revue EPS, 121-147.
- Lémonie, Y., & Robin, J.-F. (2010). Clinique de l'activité et recherche pour l'intervention en EPS et en Sport. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport, Résultats de recherches et fondements théoriques*, Paris : Éditions EPS, 87-106.
- Lémonie, Y. (2009). *Étude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : Le cas de la natation sportive en EPS*, Thèse de Doctorat non publié, Université Paris-Est Créteil.
- Léziart, Y. (2010). Anthropologie culturelle des APSA et épistémologie des savoirs à transmettre en EPS. In M. Musard, M. Loguet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport, Résultats de recherches et fondements théoriques*, Paris : Éditions EPS, 179-200.
- Léziart, Y. (2008). Logique scolaire et logique sociale, la détermination de l'identité scolaire de l'EPS, *Spirales, Revue de Recherches en Éducation*, n°42, 19-30
- Léziat, Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en EPS, Paris : *Revue STAPS*, 42, 59-71.
- Loizon, D., Margnes, E., & Terrisse, A. (2008). Analyse des pratiques d'enseignement du judo. *Revue eJRIEPS* 14, 63-82, Besançon : IUFM.
- Loizon, D., Margnes, E. & Terrisse, A (2004). Analyse des Pratiques d'Enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo. *Revue eJRIEPS* 5, 63-85, Besançon : IUFM.
- Loquet, M. (2003). Scolariser une pratique sociale. Apports d'une recherche en ingénierie didactique : le cas de la gymnastique rythmique, In C. Amade-Escot (Dir.), *Didactique de l'EPS, état des recherches*, Paris : Revue EPS, 137-168.

- Louveau, C. (1987). *Talons aiguilles et crampons alus. Les femmes dans les sports de tradition masculine.* Paris : INSEP-SFSS.
- Loyer, F. (2005). Le gouren: exemple d'une technique sportive ancrée dans une culture régionale. In J-M Legras (Dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, 93-118, Paris : Éditions Vigot.
- Ly, B. (1992). Tradition, modernité, perspectives, In *Revue Éducation & Société*, n°1.
- Ly, O. (1996). *De la dépréciation de nos activités sportives traditionnelles : Exemple de la lutte traditionnelle*, Mémoire de Maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Mamontoff, A.-M. (1996). Transformation de la représentation sociale de l'identité et schèmes étranges : le cas des Gitans, *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 29, 64-77
- Mannoni, P. (1998). *Les représentations sociales*, Paris : PUF.
- Marchive, A. (2007). Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, *Ethnologie Française*, XXXVII, 597-604.
- Magnane, G. (1964). *Sociologie du sport : situation du loisir sportif dans la culture contemporaine*. Paris : Gallimard
- Margnes, E. (2009). Conceptions de l'activité, Conceptions de l'enseignant. Étude de cas de deux formateurs de judo en STAPS. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS) : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 49-61.
- Magnes, E. (2002). *L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choix culturels d'ordre éthiques et techniques. Étude de cas de situations didactiques leurs mises en scène pour des débutants dans la formation initiale en STAPS*, Thèse de doctorat non publié. Toulouse : Université de Toulouse III.
- Margnes, E. (1996). Réflexions sur les valeurs du Judo et perspectives de transposition didactique en EPS, In : C. Kerlirzin, Y. et Fouquet G., *Arts Martiaux et Sport de Combat*, n°12-13, Insep-Publication.
- Marrot, G. (2001). *Didactique de l'Éducation Physique et Sportive*, Paris : Éditions Vigot, Paris.

- Marsenach, J., & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'EPS, *Revue française de pédagogie*, n°103, 33-42
- Marsenach, J. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Collection Didactiques des Disciplines, Paris : INRP.
- Marsenach, J., & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges.* Paris : INRP, coll. Rapport de Recherche, n° 2.
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse (Ed.). *Didactique des disciplines : les références au savoir*, Bruxelles : De Boeck Université, 179-204.
- Martinand, J.-L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus. In Colomb, Éditions, Recherches en didactiques : *Contribution à la formation des maîtres*, 135-145, Paris : INRP, didactique des disciplines.
- Martinand, J.-L. (1983). Questions pour la recherche : la référence et le possible dans les activités scientifiques, scolaires, In G. Delacôte & A. Tiberghien (Coord.), *Recherche en didactique de la physique : les actes du premier atelier international*, Paris : Éditions du CNRS, 227-249.
- Martinez, M-L (2005). Approche anthropologique des savoirs et des disciplines. *Revue Trema* n°24, 1-24.
- Martinez-Verdier, M-L. (2004). Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation: enjeux et défis, *Revue Trema* n°23, 3-24.
- Martinez, M-L (1989). Le socioconstructivisme et l'innovation en français. *Pratiques*, n°63, 37-62, Metz : CRESEF.
- Marx, K., & Engels, F. (1972). *Manifeste du Parti Communiste*. Paris, Éditions, sociales.
- Mauss, M. (1947). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps, *Journal de psychologie* n°32. In sociologie et anthropologie, 363-386.

- Mbodj, G. (1997). La genèse de l'inscription différenciée des genres au Sénégal. In C. Beauchamp (Dir.), *Démocratie, culture et développement en Afrique Noire*, Paris : L'Harmattan, 351-367
- Mbodj, G. (1981). *Place des activités ludomotrices de tradition dans l'éducation des conduites motrices à l'école élémentaire sénégalaise*, Thèse 3ème cycle Mention sciences de l'Éducation sous la direction du Professeur Louis Not, Université de Toulouse Le Mirail, UFR des Sciences du Comportement et de l'Éducation.
- Meignan, L., & Audiffren, M. (1997). Prise de Décision et Sport de Combat. In *dossier EPS*, 35, 190-193.
- Menaut, A., & Reneaud, M. (2001). *Sport de haut niveau. Sport professionnel en Région(s)*. Éditions Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine, Bordeaux, 17-25
- Menaut, A. (1993). A propos d'un type particulier de conduite : La pensée tactique. *Bulletin de psychologie*, 46, 412, 684-693
- Mennesson, C. (2004). La gestion de la pratique des femmes dans deux sports masculins : des formes contrastées de la domination masculine, *Revue Staps*, n°63, 89-106
- Mennesson, C. et Clément, J-P. (2003). Homosociability et homosexuality : The case of soccer played by women, *International Review for the sociology of sport*, 38 (3): 311-330.
- Mignon, P. (2002). Le dopage: état des lieux sociologique, *Documents du CESAMES*, n°10, 1-99.
- Missoum, G., & Thomas, R (1998). *Psychologie à l'usage des STAPS*, Paris : Éditions Vigot.
- Molina, J.-P., & Vllamon, M. (2000). Principes Stratégico-tactiques des sports de combat : l'exemple du judo, In A.Terrisse (Dir.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux*, Paris : Éditions, Revue EPS, 175-184.

- Mongeau, S. (1992). *L'Activité Physique : un potentiel, une ressource, ...*, Association Inter Universitaire des Étudiants et Étudiantes en Activité Physique du Québec, (AIUEEAPQ), des Éditions Desport.
- Monseiller, A. (1987). *La formation des Professeurs d'Éducation Physique et Sportive au Sénégal*, Thèse 3^{ème} cycle, non publiée, Sciences de l'éducation, Université Lyon 2.
- Moscovici, S. (1991). Réflexions à propos des représentations sportives, *Anthropologie du sport, perspectives critiques*, 131-136.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Éd.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 62-86.
- Moscovici, S. (1984). The myth of the lonely paradigm: Representation Social Research, 51, 939-968.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*, 2^e édition, Paris : PUF.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris, PUF.
- Mouchet, A. (2011). Les registres de technicité : un concept utile pour analyser l'activité des sujets dans les APSA? *Revue EJRIEPS*, 23, 76-92.
- Mouchet, A., Amans-Passaga, C., & Gréhaine, J-F. (2010). L'approche technologique, In M. Musard, M. Loguet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport, Résultats de recherches et fondements théoriques*, Paris : Éditions EPS, 201-221.
- Mouchet, A. (2003). *Caractérisation de la Subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite I en Rugby*, thèse pour le doctorat de l'Université Bordeaux 2, publiée en 2010, mention STAPS.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel : les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Delval

- Ndiaye, A-R. (1996). De la lutte traditionnelle chez les sérères fondement mythique, techniques et langages gestuels. In *Peuples du Sénégal*. Saint-Maur : Éditions Sépia, 109-137.
- Ndiaye, T. (1980). Réflexion sur la lutte traditionnelle sérère, *Actes du colloque sur la lutte Sérère*, Dakar, INSEPS.
- Ndour, C.-A.T (1990). *La lutte olympique au Sénégal: les problèmes liés à son développement*, Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Not, L. (1987). *Les Pédagogies de la Connaissance* ; Toulouse : Privat.
- OhL, F., & Michon, B. (1989). *Approche socioéconomique du prix de la pratique sportive*. Paris : Dollaz
- Parlebas, P. (1994e). Stratégie. In Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Paris : *Éditions INSEP*, 265-272.
- Parlebas, P. (1986). Éléments de sociologie du sport, Paris : PUF.
- Parlebas, P. (1981). Lexique commenté en sciences de l'action motrice, Paris : *Éditions, INSEP*.
- Pastre, P., Samuçay, R., & Bouthier, D. (1995). Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue Éducation Permanente*, 123, 35-46.
- Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue : ethnologie d'un monde scolaire*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2ème édition.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF
- Perrenoud, P., & Montandon, C.-E. (1988). *Qui maîtrise l'école ? Politique d'institutions et pratiques des acteurs*. Lausanne : Éditions Réalités Sociales.
- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire*. Genève-Paris : Droz
- Petrov, R. (1984). *Lutte libre et gréco-romaine*. Lausanne : Édition Fila.

- Peyron-Bonjan, C. (2005). Penser l'éducation aujourd'hui. In A-M. Drouin-Hanz (dir.), *La philosophie saisie par l'éducation, tome 1 : Rêver l'égalité, penser la culture*, actes du colloque des 18 et 19 Décembre 2003, Dijon : Sceren
- Piaget, J. (1963). *La filiation des structures en études d'épistémologie génétique*, vol. XV, Paris : PUF.
- Picrochole (1896). *Le Sénégal drolatique*. Paris : Imprimerie Paul Dupont.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. In *Recherches qualitatives*, Vol.24, pp. 58-80.
- Pociello, C. (1999). *Sports et sciences sociales : histoire, sociologie et prospective*, Paris : Vigot
- Pociello, C. (1984). *Sport et société. Approche socio-culturelle des pratiques*, Paris : Vigot
- Pourtois, J.-P. & Desmets, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Paris : Mardaga.
- Quivy, R. & Luc Van Campenhoudt .(1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris : Dunod, 2^{ème} édition.
- Raisky, C. (1996). Doit-on en finir avec la transposition didactique? Essai de contribution à une théorie didactique. In C. Raisky & M. Caillot (Éds.), *Au-delà des didactiques, le didactique : débats autour de concepts fondateurs*. Bruxelles : De Boeck & Larcier, S.A, 37- 39.
- Rauch, A. (1983). *Le souci du corps*. Paris : PUF.
- Reboul, O. (1984). *Le langage et l'éducation*. Paris : PUF
- Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF, « l'éducateur » 1ère édition.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur.
- Rippoll, H, (1997). La prise de décision en sport : des modèles théoriques à leur application en EPS, In *dossier EPS, n° 35*, Paris : Éditions revue EPS, 169-177.
- Rocheix, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire, entre activité et subjectivité*, Paris : PUF

- Roqueplo, R. (1974). *Le partage du savoir*. Paris : Le Seuil.
- Rouquette, M.-L. & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : PUG
- Rouquette, M.-L. (1994). *Sur la connaissance des masses*. Grenoble : PUG.
- Rubio, F. (1991). Lutte olympique, contenu de formation en milieu scolaire. Paris : *Revue EPS*, n°230, 63-67
- Rubio, F. (1983). Lutte sénégalaise et lutte olympique: approche méthodologique. Paris: *Revue EPS*, n°183, 60-65.
- Sabo, D., & Panepinto, J. (1990). Football rituel and the social reproduction masculinity. In M. Messner & D. Sabo (Éds.). *Sport, men and the gender order: critical feminist perspectives*, 115-126. Champaign, IL: Human Kinetics Books.
- Sadji, A. (non daté). *Éducation africaine et civilisation*. Dakar: Éditions, SAFEP.
- Samuçay, R., & Pastre, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Revue Éducation Permanente*, 123, 13-31.
- Sarr, A. (2002). *Le rôle de la femme dans les pratiques corporelles : exemple de la lutte sérère*, Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Sarr, C. (2004). *Absentéisme en éducation physique et sportive dans l'enseignement secondaire*, Mémoire de diplôme d'études approfondies en sciences de l'éducation, Dakar : Université Cheikh Anta Diop
- Sarrazy, B. (1996). *La sensibilité au contrat didactique, rôle des arrière-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, non publié ? Université bordeaux II.
- Sauvegrain, J.-P. (2009). L'appropriation du savoir par l'élève en cours d'EPS. Une étude de cas en lutte. In A. Terrisse & M-F, Carnus (Dir.) *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 145-156.
- Sauvegrain, J.-P., & Terrisse, A. (2003). Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve du combat : une étude de cas en cycle de lutte en EPS. In C. Amade-Escot (Dir.),

- Didactique de l'éducation physique, état des recherches.* Paris : Éditions Revue EPS, 339-366.
- Sauvegrain, J.-P. (2001). *Analyse didactique de la décision de l'élève. Étude de cas sur l'utilisation du savoir dans un cycle de lutte en EPS*, Thèse de Doctorat de l'université Toulouse III, non publiée.
- Schlanger, N. (1991). Le fait technique total. La raison pratique et les raisons de la pratique dans l'œuvre de Marcel Mauss, *Revue d'ethnographie de l'Europe, Terrain n°16*, 114-130.
- Schmidt, R.-A. (1975). A schéma theory: of discrete motor skill learning, *Psychol. Review*, 82: 225-260.
- Schneuwly, B. (2001). « Les outils de l'enseignement. Un essai didactique », Repères : *Revue des Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques*, 22
- Seca, J.-M. (2002). *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin.
- Segre, M. (1997). *Mythes, Rites, Symboles dans la société contemporaine*. Paris : Harmattan
- Service régional de la statistique et de la démographie de Louga. *Situation économique et sociale de la région de Louga*, Édition 2005.
- Sobry, C. (2003). *Socioéconomique du sport. Structures sportives et libéralisme économique*. Bruxelles : De Boek Université.
- Sordello, J. (2004). *Coaching du sportif*. Paris : Éditions Amphora.
- Sow, O. (2002). *Le profil technique de la lutte sénégalaise avec frappe*. Mémoire de maîtrise STAPS, INSEPS, Dakar.
- Sphinx (1995). *Guide de l'utilisateur*, version 2 pour Windows
- Stein, J.-F. (1993). Activité mentale et formation des actions tactique. In *Mémento de l'éducateur sportif 2^{ème} degré*. Paris : Éditions, INSEP, 353-357
- Sylla, A. (1994). *La philosophie morale des Wolof*. Dakar : IFAN, 2^{ème} édition.
- Sylla, A. (1978). *La philosophie morale Wolof*, Dakar : Sankoré.

- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M-F. Carnus (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS : Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université, 13-31.
- Terrisse, A. (2007b). L'après coup en didactique clinique de l'EPS : procédures et effets. In D. Lahanier-Reutier et E. Roditi. *Questions de temporalité : les méthodes de recherche en didactique* (2). Lille : Presses Universitaire Septentrion, 47-59
- Terrisse, A. (2006). La question de référence en EPS. In A. Terrisse (Dir.), *Didactique des disciplines, la référence aux savoirs*, Bruxelles : De Boeck université.
- Terrisse, A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives, *Science & Motricité*, n°50, 55-79.
- Terrisse, A. (2000a). L'apport de la recherche clinique en didactique de l'EPS : conditions et conséquences, *colloque de l'ARIS (14, 15,16) décembre (2000)*, Grenoble.
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherches en EPS. In C. Amade-Escot, C., Barrue, J-P., Bos J-C., Dufor, F., Dugrand, M. et Terrisse, A. (Éds.), *Recherches en Éducation Physique et Sportive : bilan et perspectives*. Paris : Éditions de la Revue EPS, Coll. Recherche et formation, 81-90.
- Terrisse, A., & Sauvegrain, J.-P. (1997). Identification des difficultés d'appropriation du « savoir lutter » par une méthodologie d'ingénierie didactique. *Science et Motricité*, n°32-33. Paris, 74-87
- Terrisse, A. (1996). Analyse de la transposition didactique du judo : évolution du savoir combattre dans l'enseignement du judo à l'école à travers la revue EPS de 1950 à 1993. *Revue française de pédagogie*, 116, 65-75.
- Terrisse A., Quesade Y., Sauvegrain J.P., & Hiegel P. (1995) Le Savoir-Combattre : Essai d'élucidation. Paris : *Revue EPS*, n° 252, 26-29.
- Terrisse, A. (1991). Sports de combat pour un enseignement « dialectique ». Paris : *Revue EPS*, n°229, Mai-Juin, 23-26

- Texier, A. (1984). Le combat à l'école. Paris : *Revue EPS* n°190, 23-25.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M Barbier (Dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris : PUF, 171-211.
- Thomas, L.-V. (1982). Corps et société, le cas négro-africain. *Revue Actions et Recherches Sociales, Revue Interuniversitaire des Sciences et Pratiques Sociales*, Évry, Vol.6, n°1, 75-98.
- Thomas, R. (1993). *Sociologie du sport*, Paris : PUF, 2^{ème} édition, coll. « Que sais-je ? ».
- Thomas, R. (1975). *La réussite sportive*. Paris : PUF
- Van Der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherches pour l'Éducation*, Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Van Maanen, J. (1988). Tales of the field : On Writing Ethnography, Chicago : University of Chicago Press
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 276-292.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, n°44-1, 7-18
- Vermersh, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris : ESF.
- Vigarello, G. (2004). *L'esprit sportif aujourd'hui*. Paris : Universalis.
- Vigarello, G. (1999). Le sport dopé, *Revue Esprit*, janvier, 75-91
- Vigarello, G. (1988). *Une histoire culturelle du sport. Techniques d'hier et d'aujourd'hui*. Paris: Robert Lafont- EPS.
- Vigarello, G. (1984). Anthropologie des techniques du corps, *Revue Staps*, 17-25
- Vinsonneau, G. (2003). *Culture et comportement*, Paris : Éditions Armand Colin.
- Vygotski, L, 1934/1986, *Thought and language*, London : The MIT press.

Wane, C-T., Robin, J-F., & Bouthier, D. (2010). Représentations sociales de la lutte sénégalaise : perspectives d'élaboration de contenus, *eJrieps*, Besançon : IUFM.

Wane, C-T. (2004). *La lutte sénégalaise, entre prise et frappe: Quelles perspectives de formation*, Mémoire de Master 2 Recherche STAPS, Mention : Acteurs et stratégies d'intervention, Université Bordeaux 2.

Willis, P. (1977). Learning to Labor, New York : Oxford University Press

Zempleni, A. (1966). La dimension thérapeutique du culte des Rab, Ndëp, Tuuru et Samp. Rites de possession chez les Lébou et les Wolof. *Psychopathologie africaine*, vol. 2, n°3.

DOCUMENTS

Décret, n 73-896 du 1 octobre 1973, relatif aux Activités Physiques et Sportives dans l'enseignement Moyen et Secondaire général et technique et dans l'enseignement Supérieur, articles 1 et 2

Dia, A-I., & Kane, A-W. La lutte sénégalaise, entre logique communautaire et logique monétaire, document non publié.

Hopquin, B. (1995). Mutcha Mpal, une légende qu'on raconte aux enfants du Guinée Bissau, article paru dans le Monde du 27 Avril.

Le Populaire, quotidien d'information, n 935 du jeudi 26 Décembre 2002.

Loi n 91-22 d'Orientation de l'Éducation Nationale du Sénégal, du 30 Janvier 1991, articles 1 et 2.

Loi 84-59 du 23 mai portant sur la charte du sport, Exposé des motifs 1984.

Matin, quotidien d'information n 1786, du 19 Mars 1999 Règlement Généraux de la lutte Sénégalaise, article 28.

Ministère de l'Économie et des Finances, Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie, Service régional de la statistique et de la démographie de Louga. Situation économique et sociale de la région de Louga, Édition 2005.

Programme d'implantation de la lutte à l'école comme discipline éducative, 1983.

Rapport colloque des jeunes, 90 ans Léopold Sédar Senghor, Joal 9-10 octobre 1996.

Sadji, A. Éducation africaine et civilisation, Dakar, Éditions SAFEP, non daté.

Sud Quotidien, quotidien d'information, n° 1786, du Vendredi 19 mars 1999.

Wal Fadjiri, quotidien d'information, n 2175, du 15 Juin 1999.