

# Des formes d'études de la boxe qui discutent la doxa

Pour **Bruno Lebouvier**, le regard porté sur les pratiques exposées dans les comptes-rendus des pages précédentes est l'occasion de discuter des formes d'études qui pourraient être critiquées au regard d'arguments ou de slogans que parfois la doxa<sup>1</sup> véhicule.

Parce que l'assaut est porteur de la signification de l'activité et que les collègues ont l'ambition d'amener les élèves à la vivre, ils font de cette forme de confrontation une référence incontournable. Mais faire rentrer les élèves dans l'assaut ne va pas de soi, ça se prépare, ça se travaille, un bagage « technique » minimal semble préalable pour y accéder d'autant plus qu'en SBF (Savate Boxe Française), la technique régleme le rapport de force<sup>2</sup>. Pourtant, « les coups » et leur étude n'ont de sens qu'insérés dans un rapport d'attaque-défense. Il y a une relation étroite entre la technique des coups, la manière de les effectuer et l'activité déployée par l'adversaire. Dès lors, comment s'y prendre, par quoi commencer, comment mettre à disposition des élèves les savoirs de la SBF ? Doit-on « contextualiser » l'apprentissage des techniques dans l'assaut au risque d'inhibition émotionnelle ou le « décontextualiser » du rapport de force, quitte à « dénaturer » l'activité ? Cette contradiction qui prend une forme originale en SBF porte un problème didactique que les collègues prennent en charge. Il traverse les comptes-rendus de pratique. Au fil de la lecture des propositions des collègues pour traiter ce problème, on repère quelques procédés d'enseignement qui, de loin, peuvent apparaître en décalage avec une forme de doxa pédagogique. Les situations de démonstrations expliquées, de simulation, de « travail technique » ne valorisent-elles pas l'enseignement de LA solution, l'éloignement des situations de la « vraie vie », l'imposition de conseils ou d'explications ? Ces procédés didactiques sont-ils bien en phase avec la pensée pédagogique commune soucieuse à juste titre de responsabiliser les élèves dans leurs apprentissages, de les amener à redécouvrir ensemble les APSA dans des logiques émergentes, de les faire parler et réfléchir pour apprendre ? Au regard des démarches proposées par les collègues, cette contribution soumet à la discussion, de manière un peu grossière, des éléments de controverse de la doxa et quelques points de prudence didactiques.

## Enseigner des « solutions » !

Il y a de la réticence à l'enseignement de la solution qui empêcherait les élèves de la construire de leur propre mouvement. Soupçonné à raison, de formalisme, le schéma « exposé de solution-application » a mauvaise presse. Ce rejet mérite toutefois un peu de nuance, car il n'y a évidemment pas qu'une reproduction formelle dans l'acte d'essayer une réponse adaptée. Les ajustements qu'elle nécessite, l'alternative qu'elle apporte au regard des réponses spontanées sont source

d'examen par les élèves. Les techniques, mêmes si elles sont des solutions reconstruites et partagées n'ont de réalité que personnelles et sont le résultat d'une implication de celui qui cherche à traiter le problème. L'examen d'un problème naît fréquemment d'une proposition technique alternative. Tahar Boucefar ne dit pas autre chose à propos du « chassé » : *« Les élèves ont déjà appris le chassé, bien que cette arme est difficile, car cette technique n'est pas du tout naturelle : il faut se positionner plus de profil qu'en garde, décharger le poids du corps vers l'appui arrière pour une arme avant, l'inverse pour une arme arrière et c'est un coup fatigant. Il faut donc la revoir dans des situations où ils devront l'utiliser comme une arme tactique qui permet de préparer l'attaque en se donnant du temps. »*

## Des situations pour « faire comme si » !

Les collègues proposent d'autres formes particulières de travail. Des tâches de coopération, des « duos », la « savate forme » peuvent, à première vue, apparaître comme mettant les élèves dans des activités de « simulation », où le « faire comme si » pourrait être considéré comme porteur de simplifications abusives, de perte de complexité, de contournement des contradictions fondamentales. Il faut y regarder de plus près, car ces immersions virtuelles ne sont toutefois pas des simulacres qui effaceraient d'un coup le cadre problématique dans lequel l'élève est engagé. Elles sont l'occasion d'une mise à distance pour une pause exploratoire nécessaire aux ajustements techniques, elles permettent la recherche de précision, de gains de vitesse. Il ne s'agit pas de situation fabriquée pour « tromper » les élèves, mais de situation dans lesquelles les mises en scène sont destinées à jouer sur les apprentissages. Les cadres de fonctionnement des élèves y sont bousculés pour les faire évoluer. Ce ne sont pas les aspects figuratifs de la situation qui sont transposés, mais les aspects opératoires et problématiques. En SBF, le caractère situé et éphémère de l'action ne permet l'exploration des possibles qu'à partir de pauses ou de « ralentis » qui vont nourrir de nouvelles tentatives. Dans ces espaces intermédiaires qui combinent oral et action, décontextualisation et situation de confrontation, le temps qu'on se donne est propice au travail des contenus d'apprentissage.

## Conseiller, expliquer, normer, prescrire !

On se méfie de la prescription et de l'imposition, effectivement une bonne explication n'est pas immédiatement opératoire et ne suffit pas pour que les élèves se débrouillent des



exigences de l'APSA. Pourtant, parler permet d'apprendre et de faire culture, c'est incontournable, y compris en EPS. La multiplication des débats, des situations d'entraide participent de l'idée de construction collaborative des savoirs. Mais à la méfiance de l'imposition de normes répond celle de situation d'échanges qui tournent en rond et sont étanches aux savoirs. Des travaux de sociologie de l'éducation<sup>3</sup> ont attiré l'attention sur les limites de ces situations d'échanges où professeur et élèves peuvent interagir sans finalement se référer au savoir, favorisant ainsi les élèves déjà initiés par les expériences vécues hors de l'école. La remarque plaide alors pour que des guidages, des aides relatives aux contenus soient donnés aux élèves afin qu'ils puissent endosser ensemble la responsabilité d'apprendre. Ici les collègues proposent des situations de coaching qui tentent de dépasser ces deux écueils de l'imposition et de la redécouverte. En anticipant la manière dont le tireur va recevoir les conseils, le coach est contraint de moduler de manière critique les connaissances qu'il pense détenir. Aidé de l'enseignant, le coaching, invite à l'autoscopie, à l'analyse et la conceptualisation. Pour peu qu'ils mettent les contenus au travail, les changements de rôles, tireur, arbitre, coach, sont autant de changements de point de vue propices au développement de l'activité et à l'exploration des possibles.

Les trois « touches » à la doxa des paragraphes précédents ne visent pas à rejeter les références aux approches constructives des apprentissages. Elles invitent juste à la prudence pour ne pas condamner en bloc les contenus, les problèmes et leur exploration au nom de démarches jugées comme trop prescriptives. Dans une perspective didactique, pour ne pas être caricaturale, l'analyse des formes d'étude ne peut se référer à la seule doxa. Elle doit porter sur la vie des

« Pour peu qu'ils mettent les contenus au travail, les changements de rôles, tireur, arbitre, coach, sont autant de changements de point de vue propices au développement de l'activité et à l'exploration des possibles. »

.....

contenus d'apprentissage dans les activités des élèves. Pour les enseignants comme pour les élèves, s'émanciper commence par ce type de question, « *Compte tenu de..., est-ce qu'on ne pourrait pas faire autrement ?* ». Pour les élèves cela suppose l'appropriation critique et fondée des activités techniques liées aux APSA, pour nous celles des conditions de l'activité didactique et de notre culture professionnelle. ♦ BL

1. La doxa est un ensemble de propositions partagées qui résonnent de manière légitime aux préoccupations des acteurs. Elle est fondée sur des suppositions admises, des connaissances traduites et retraduites sur lesquelles peuvent parfois s'appuyer des pratiques. La doxa n'est ni bonne ni mauvaise, elle est construite socialement et parfois nous fait fonctionner.
2. Voir l'article de Bruno Hilton dans ce numéro, « la contrainte réglementaire préalable à la pratique ».
3. – Bautier, É., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.  
– Deauvieu J. et Terrail J.-P. Dir., *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute. 85-112.  
– Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.