

***PRATIQUES PHYSIQUES ET PRATIQUES SOCIALES : ANALYSE ETHNOMÉTHODOLOGIQUE
DE LA CONTRIBUTION DES TIC AU DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PAR L'ACTION***

Pierre Quettier

Maître de Conférences en SIC
Chargé de l'ingénierie des formations de la FPC

Université Paris 8
Laboratoire Paragraphe (EA349)
Unité de recherche « Ethnométhodologie et Cognition »

Adresse postale : 68, sixième avenue, 60260, Lamorlaye

pierre.quettier@univ-paris8.fr

Résumé : Après avoir partagé sa vision des pédagogies actives, au moyen des concepts ethnométhodologiques d'*allant de soi*, de *breaching* et d'*ad hocing*, l'auteur soutient l'hypothèse que les technologies de l'information et de la communication (TIC) en investissant la question de la distance en formation ont contribué à l'avancée de ces apprentissages. Il expose ensuite, en faisant usage des mêmes concepts, les rapports qu'entretiennent les modes de formation par l'action à la technique en générale et à la technique d'information en particulier.

Abstract : After sharing his understanding of active learning methods, using ethnomethodological concepts *going-without-saying*, *breaching* and *ad-hocing*, the author hold the point that the technologies of information and communication (TIC) by investing the question of distance in training contributed to promote those apprenticeships. He then develops, making use of the same concepts, the relation between the training-through-action modes and technic in general and information technics in particular.

Mot-clés : ethnométhodologie, ingénierie pédagogique, pédagogies actives, apprentissage, arts martiaux

Keywords : ethnomethodology, instructional design, active learning, apprenticeship, martial arts

1 PÉDAGOGIES ET PÉDAGOGIES ACTIVES

En conditions *naturelles*¹ idéales, un contact étroit (quotidien et rapproché) entre un « enseignant » et un « apprenant » permet que l'apprenant s'imprègne de l'art et des connaissances de l'enseignant sans que personne ne se soucie particulièrement de la manière dont se produit cette transmission : elle *va de soi*. Dans la réalité, dès que les conditions ne permettent plus que soit maintenue la proximité, se produisent alors des ruptures qui vont obliger à la mise en œuvre de méthodes, palliatives ou curatives, en vue de combler le déficit de communication ressenti.

En sociologie, Schutz a nommé *allants de soi* [1988, pp. 61-65] ces implicites qui constituent le sens commun des membres. Garfinkel a, à sa suite, développé le concept de *breaching* [1967, pp. 35-75] pour qualifier les situations, actions, événements, etc. qui viennent interrompre le cours *naturel* des interactions des membres. Cette rupture des *allants de soi* provoque inmanquablement une action des membres en vue de rétablir la « normalité » des interactions (explications, régulations, pressions, apathie, évitement, etc.). Garfinkel a nommé ces opérations *ad hocing* et cherché à en provoquer (le mot n'est pas trop fort) l'émergence au moyen de *breachings* expérimentaux² visant à recueillir « à chaud » les remédiations par lesquelles les membres s'efforcent de rétablir l'ordre du sens commun. On retrouve une approche similaire avec l'*analyseur* des institutionnalistes [Lapassade, 1971]. L'originalité de Garfinkel est d'avoir fait l'hypothèse que le sens commun des membres et les méthodes qu'ils mettent en œuvre pour le produire sont identiques. Il n'existe donc pas, pour Garfinkel, un sens commun *ad hoc* qui pré-existerait et des procédures qui viendraient le « dire » au moment opportun, mais un processus constant de préconceptions plus ou moins partagées entrant socialement en interaction (éventuellement conflictuelle) et s'ajustant (*ad hocing*) au gré des circonstances pour donner à voir-et-comprendre à toute fin utile le sens commun du groupe social à un moment donné. Le *breaching* expérimental est un moyen de mettre en évidence *in situ* cette construction circonstancielle du sens commun. On trouve chez Watzlawick une réflexion approchante dans sa conceptualisation des processus de changement. Watzlawick montre en effet que la confrontation à une situation nouvelle (le *breaching*, selon Garfinkel) oblige le système à s'adapter (l'*ad hocing*, selon Garfinkel). Watzlawick [1980] distingue pour sa part deux types d'adaptations : les changements de premier niveau qui se produisent à l'intérieur du système et le ré-agence à la marge et les changements de deuxième niveau qui restructurent profondément les relations entre les acteurs. Le but des premiers (changements dans le système) est bien souvent d'éviter les seconds (changements de système), c'est-à-dire, et autant que possible, de « changer sans changer ». J'emprunterai à Watzlawick ces notions de *premier niveau* et de *second niveau* pour prolonger à propos le concept d'*ad hocing* de Garfinkel.

Dans la situation de transmission de connaissances et de pratiques, le *breaching* de l'éloignement peut mettre en évidence de nombreuses causes de dysfonctionnement : émission ou réception « insuffisantes », manque d'un code partagé (alors même que le but de la transmission pourra être de transmettre un code) ou obstacles de natures très diverses ; chacun de ces items et leurs combinaisons pouvant donner lieu à une infinité de situations. Les moyens d'*ad hocing* mis en œuvre par les acteurs au cours du temps ont pu relever d'un niveau de changement (adaptation dans le système – *i.e.* l'enseignant parle plus fort ou fait usage de contraintes) ou de l'autre (adaptation du système – *i.e.* l'enseignant utilise l'écrit ou la démonstration en complément ou remplacement de la parole). Quoi qu'il en fût, la réflexion cumulative des émetteurs (enseignants, instructeurs, parents, etc.) sur ce sujet s'est traduite au fil du temps en un corpus pédagogique contrasté dans lequel la théorie n'est jamais loin des pratiques. Le modèle qui résume le mieux ce corpus est sans nul doute le modèle du « triangle pédagogique » développé par Jean Houssaye [2000, pp. 34-44] :

¹ *Naturel* doit être compris dans la perspective schutzienne d'*attitude naturelle* ou encore dans la perspective bourdieusienne d'*habitus*, c'est-à-dire comme sens commun *naturalisé* par la pratique.

² Questionner la question rituelle « ça va ? », se conduire chez soi comme si l'on y était invité, marchander dans un supermarché, etc.

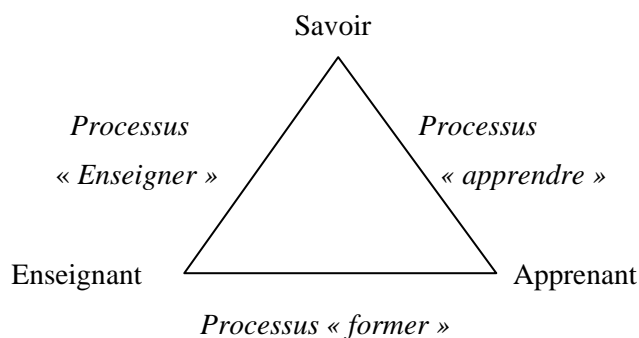


Figure 1 : Le triangle pédagogique

Une situation pédagogique donnée est toujours, selon Houssaye, centrée sur l'un des processus et, à ce titre, le résultat de l'interaction majoritaire entre deux des trois pôles ; le dernier pôle jouant ou devant jouer alors le rôle du « mort ».

1.1 Enseigner

L'exemple du processus « enseigner » se trouve dans la pédagogie dite « traditionnelle », le professeur faisant vivre le savoir ; les deux autres processus étant présents dans les exemples pris (par le professeur) dans la réalité des apprenants, les devoirs donnés (par le professeur) à faire aux apprenants et les rares contacts entre professeur et apprenants (dans les couloirs, le plus souvent). Quelle que soit l'utilité didactique de ce processus, il m'apparaît souvent comme un *ad hocing* de premier niveau permettant de préserver la pré-éminence de l'émetteur dans la situation d'apprentissage.

1.2 Former

Le processus « former » a été typiquement mis en œuvre par les maîtres-camarades anarchistes ou l'école de Summerhill [Neill, 1971]. Il était également fortement présent dans les situations dites de « dynamique de groupe » expérimentées dans les années soixante. Les apprenants déterminaient entre eux et avec le professeur (sur un pied d'égalité) ce qu'ils souhaitaient apprendre et les conditions relationnelles dans lesquelles apprendre. On peut y voir un *breaching* s'ajoutant au *breaching* originel mentionné plus haut et ayant permis, dans certains cas, le passage au *ad hocing* de second niveau que constitue le processus « apprendre ». Dans l'Éducation nationale, ce mode pédagogique a fait l'objet d'un décret d'interdiction. La dynamique de groupe est passée de mode en formation d'adultes. L'école de Summerhill existe toujours.

1.2.1 Apprendre

La situation de type « apprendre » caractérise les pédagogies dites « actives » dans lesquelles le professeur accepte de s'effacer pour permettre que la relation entre un corpus de savoirs et des apprenants s'établisse à pleine puissance. Son rôle effectif consiste, d'une part, à créer de situations d'apprentissages par l'action et mettre à disposition un ensemble de savoirs les plus riches, graduels, variés, intrigants, attirants, etc. possibles et, d'autre part, à porter son attention sur la manière dont les apprenants s'approprient ces savoirs et à la faciliter par tous les moyens à sa disposition.

Houssaye conclut ce passage par ces paroles fortes : « *Le mort [dans ce cas, l'enseignant] est nécessaire pour que deux sujets existent : par là même, il crée dans toute pédagogie un manque, une source de problèmes, une finitude, une médiocrité. Changer de pédagogie, c'est changer de mort, c'est changer de manque. Quoi qu'il en soit, en pédagogie, hors de la mort, point de salut.* »

Bien qu'en matière de pédagogie non moins qu'ailleurs, l'histoire ait tendance à bégayer, l'évolution des pédagogies s'est produite peu ou prou dans le sens de cette présentation. Ce sont souvent des situations de *breaching* qui ont, telles les contraintes de l'Oulipo, poussé à l'émergence des innovations pédagogiques. Le cas-type d'une telle situation est celle dans laquelle s'est trouvé le professeur Jacoto lorsque, exilé involontaire, il dut apprendre à parler et à lire le français à des étudiants hollandais dont il ne parlait pas la langue. La méthode qu'il inventa alors est relatée dans l'ouvrage de Jacques Rancière [1987] et se résume par l'aphorisme suivant : « Le meilleur enseignant est celui qui ignore ce qu'il enseigne. » Joseph Jacoto démontre (par l'exemple) et professe que l'enseignant concentre alors toute son attention sur la seule chose importante : l'accompagnement de celui qui apprend. Dans la même veine, à l'origine des innovations de

pédagogues tels que M. Montessori, A. Freinet ou F. Ferrarotti, on trouve souvent une situation particulière de *breaching* des *allants de soi* pédagogiques (classes multi-niveaux surchargées, élèves en grande difficulté, formation d'adultes, etc.) relayée par une volonté farouche de ne pas se satisfaire de la situation, un pragmatisme de tous les instants (faire direct, simple et avec ce que l'on a), un postulat de confiance dans les capacités à apprendre des apprenants et beaucoup de travail. Ainsi, l'enseignant « centré sur l'apprenant » doit non seulement renoncer au pouvoir facile que lui procurerait sa position (la « mort » dont il était question plus haut) mais encore étudier, croire, innover et travailler plus qu'un autre pour mettre en place les dispositifs et leurs ressources et pour accompagner les apprenants qui s'en emparent ; une forme assez épurée d'héroïsme, dans l'ensemble. On comprend ainsi que les choses aient évolué et évoluent encore assez lentement et plutôt sous la pression des événements.

De l'autre côté de l'Atlantique a émergé et s'est développé un puissant courant de recherche en sciences humaines pragmatiques autour de la question de l'apprentissage. Le comportementalisme (Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner), le cognitivisme (Tolman, Bandura, Walters, Piaget), puis le constructivisme et le socio-constructivisme (Goodman, von Glasserfield, Dewey, Habermas) sont venus apporter leur caution aux intuitions mises en œuvre dans les pratiques de l'éducation nouvelle européenne. Leurs développements dans les techniques de l'*instructional design* est chose commune aux Etats-Unis.

2 LES SYSTÈMES DE FORMATION À DISTANCE

Les opérations d'informatisation obligent souvent à repenser préalablement les modes d'organisation. La mise en place de systèmes d'enseignement à distance a produit des effets similaires de *breaching* en matière d'objectivation des opérations d'apprentissage et, partant, de développement des méthodes d'enseignement. C'est ainsi que le comportementalisme a donné lieu au développement de programmes d'EAO appliquant les principes de découpage, de présentation et de renforcement graduels de l'enseignement programmé cher à Skinner. Le cognitivisme est rapidement venu enrichir ces approches en introduisant la prise en compte des schèmes du fonctionnement cognitif (différents types de mémoires, effets de sens et de séries, imitation, répétition, catégorisation, intégration du contexte, etc.). Les applications multimédias, les plates-formes techniques d'EAO et les cursus complets ou partiels en apprentissage à distance mettant en œuvre ces deux approches pénètrent graduellement l'ensemble de l'offre de formation et y introduisent des doses croissantes d'activité apprenante. Néanmoins, c'est à mesure que se généralisent les moyens de l'internet haut-débit et que se développe les applications dites de « web 2.0 », qu'émergent les usages véritablement socio-constructivistes (projet, inscription sociale de l'apprentissage, etc.) d'apprentissage à distance. L'accès en ligne à de vastes ressources documentaires, la messagerie, les forums, le *chat*, le *workflow*, les blogs, etc., chaque nouvelle innovation technique vient conforter les pratiques « actives » de l'apprentissage. Grâce à ce libre rapport de l'apprenant au savoir, les sociétés avancées disposent d'ores et déjà des moyens d'être des « sociétés apprenantes ».

Dans la pratique apprenante telle que je l'observe dans les UFR de l'Université Paris-8, c'est bien souvent l'application de « forum » permettant d'échanger des informations et de débattre sur une sorte de « tableau d'affichage électronique » qui comble la distance pédagogique. J'ai constaté qu'en cas de nécessité (en marge d'un dispositif de FOAD relevant trop exclusivement du processus « enseigner » ou lors du *breaching* occasionné par les récents blocages anti-CPE, par exemple), les étudiants mettaient spontanément ce type d'application en œuvre au moyen de plates-formes « offertes » par les opérateurs Internet (Yahoo's group, Mayetic, etc.). Ces plates-formes permettaient également de créer des espaces de stockage et de partage de ressources documentaires qui furent immédiatement mises à contribution. Les apprenants comblaient ainsi d'eux-mêmes la distance les séparant du savoir, générant de fait la « société apprenante » à laquelle je faisais allusion plus haut. Lorsque ce sont des UFR qui les mettent en place (en appui à distance des formations, le plus souvent), elles utilisent l'offre de logiciels libres (*open source*) telle que Claroline, Ganeisha ou, mieux car explicitement constructiviste dans sa conception, Moodle.

Les enseignants pour leur part viennent extrêmement lentement à l'usage pro-actif de ces plates-formes (information des apprenants, mise à disposition de documents et liens Internet, rendu de travaux en ligne, sondages). La raison souvent invoquée est le manque de temps. Bénéficiant d'une certaine inertie des habitudes apprenantes et contrôlant le passage des diplômes, les tenants du processus « enseigner » s'assurent encore une certaine maîtrise des dispositifs de formations. Ceux qui s'approprient les moyens de la FOAD pour mettre en œuvre de véritables dispositifs de formation collaborative (à la manière de la

pédagogie institutionnelle de Freinet) ne semblent pas plus nombreux que dans l'enseignement en présence. En trois années d'exercice comme chargé de l'ingénierie des formations de la Formation Permanente de l'Université Paris 8, je n'ai eu connaissance d'aucun usage des fonctionnalités les plus socio-constructivistes (ateliers, bases de données, consultations, glossaires, wiki ou blog) de la plateforme Moodle mise à la disposition des quarante formations d'adultes que gère ce service. Cette expérience demanderait bien entendu à être corroborée par une étude empirique sur plusieurs sites d'implémentation de ce remarquable logiciel. Il semble néanmoins qu'il faudra un *breaching* supplémentaire pour révolutionner les habitudes « enseignantes ». J'imagine, par exemple, que la mise en œuvre d'un service Web 2.00 indépendant pour l'évaluation collaborative des enseignements par les apprenants pourrait contribuer à faire avancer les choses en ce sens.

Dans les entreprises, ce sont les enjeux de la gestion des connaissances (*knowledge management*), en particulier dans la perspective du départ massif des « baby-boomers » à la retraite (un *breaching* majeur), qui poussent à la mise en place de démarches de transmission/apprentissage collaboratives. Ces enjeux ouvrent de nouvelles voies de recherche. Ainsi, le processus de constitution des bases de connaissances semble parfois souffrir d'une certaine résistance des salariés à rendre disponibles leurs connaissances, tant il est difficile, selon Nicolas Deguerry [2004], de « faire admettre que la reconnaissance de la performance individuelle n'est pas mise en danger par l'exercice de la performance collective ». Il s'agit là de toute évidence d'une de ces « zones d'incertitude » mise en évidence par Crozier et Friedberg [1977]. A l'autre extrémité (côté réception), le *knowledge management* suscite le développement de nombreuses recherches portant sur des modes de formalisation et de restitution des ontologies de connaissances visant à les rendre disponibles dans la trame même de l'action, de façon aussi « transparente » que possible. On apprendrait, en quelque sorte, « sans s'en rendre compte ». Il est paradoxal de constater que c'est en réponse à la pression économique à laquelle elles sont confrontées, et parce qu'elles sont structurellement tournées vers l'action, que les entreprises réaliseraient là une sorte d'idéal de pédagogies actives.

3 MODES DE FORMATION PAR L'ACTION : PRATIQUES PHYSIQUES ET PRATIQUES SOCIALES - LE CAS DES ARTS MARTIAUX ORIENTAUX

En 2002, Jacques Perriault [p. 20] estimait qu'il serait « impossible d'exprimer [par TIC] des savoir-faire impliquant des tours de main, des touchers de matériau, des gestes explicatifs... ». Il semble pourtant que certains modes de formation par l'action, traditionnels ou émergents, contredisent cette prédiction. Je distingue pour ma part deux sortes de transmissions de pratiques : celles visant à transmettre des aptitudes physiques telles que décrites par Jacques Perriault (les « tours de main ») et celle visant à transmettre des aptitudes sociales. Il s'agit là des manières d'être en relation dans la vie courante et dans l'exercice professionnel de métiers dits « de la relation » (travailleurs sociaux, enseignants, dirigeants, consultants, etc.)³. Les arts martiaux ont ceci de particulier qu'ils opèrent ces deux transmissions à l'intérieur d'un dispositif pédagogique intégrant réflexivement les dimensions physique et sociale. Je présenterai maintenant ces dispositifs de formation par l'action au regard de leurs usages des TIC. Je centrerai mon propos sur les arts martiaux orientaux, mon terrain de prédilection. La réflexion pourrait également être menée pour les métiers de la relation sus-mentionnés.

3.1 Pratiques physiques

Parmi les pratiques à « tour de main » auxquelles fait allusion Jacques Perriault (*supra*), il en existe certaines pour lesquelles la transmission des savoir-faire par la pratique de la « chose même » est difficilement réalisable. Il s'agit de ces situations présentant un danger pour les personnes ou les matériels : plongée sous-marine, pilotage d'avion de ligne ou de chasse, saut en parachute, opérations chirurgicales, combats rapprochés, guerres, sorties de cosmonautes dans l'espace, etc. Ces situations ont généralement fait l'objet d'une formalisation de leur gestuelle technique et de la mise en œuvre de situations de simulations « sans danger » permettant d'assurer l'intégration par essai et erreur des gestes techniques corrects avant un « lâcher » en situation réelle. L'éloignement nécessaire entre la situation visée et la situation d'apprentissage a ainsi opéré un *breaching* de fait qui a suscité l'émergence de dispositifs pédagogiques *ad hoc*. Par la suite, les TIC se sont imposées d'eux-mêmes là où le *breaching* était le plus radical et où le rapport économique

³ Je n'adhère pas à l'appellation de « savoir-être » qu'utilisent les Sciences de l'éducation. Je préfère employer les termes de « savoir-faire sociaux » ou de « savoir-vivre » et laisser l'être au domaine spirituel.

coûts/gains était le plus favorable. Ainsi, l'usage de simulateurs de pilotage est à peu près aussi ancien que celui des ordinateurs dont ils font usage. Ceci est dû en partie à la technicité intrinsèque (la cybernétique) du pilotage, mais surtout à l'importance des économies de moyens réalisées par les simulateurs au regard du coût de vols réels d'avions de ligne ou de chasse. Dans un autre domaine, les pratiques chirurgicales atteignent actuellement un rapport technico-économique similaire à mesure qu'elles intègrent de façon croissante l'usage d'ordinateurs et de robots (opérations à distance, pré-opération sur images numériques 3D avec scalpel à retour d'effort, etc.).

Les arts de la guerre ont, pour des raisons évidentes, dû créer des circonstances d'apprentissage des techniques de guerre distinctes des champs de bataille. Les arts martiaux orientaux ont ainsi développé une très ancienne tradition de transmission des techniques d'attaque et de défense par une gestuelle formelle (les *wasa* et les *kata*). Le découpage des enchaînements (*kata*) en mouvements (*wasa*) et des mouvements en gestes techniques, le développement de multiples éducatifs et « jeux » d'application et, enfin, la mise en place d'un système complexe de grades et de gratifications sociales attestent qu'à leur manière les arts martiaux avaient avant la lettre mis en œuvre des méthodes pédagogiques assimilables à celles de l'enseignement programmé des comportementalistes, une sorte d'ethno-comportementalisme. De la même manière, les multiples méthodes de méditation et de visualisation témoignent d'une connaissance empirique extrêmement fine des processus mentaux, une sorte d'ethno-cognitivism. Ayant ainsi remédié structurellement (*ad hocing* de second niveau) à l'éloignement du champ de bataille, le « matériel » pédagogique des arts martiaux était en quelque sorte pré-structuré pour un passage aux TIC.

Si nous considérons les *kata* gestuels des arts martiaux comme un langage, la question de l'écriture de ce langage s'est vite posée tant pour le travail de notation propre aux pratiquants désireux de garder trace de leurs apprentissages, que pour la transmission des pratiques au-delà des générations suivantes. C'est pourquoi les écoles d'arts martiaux ont mis à contribution les différents moyens d'« écriture gestuelle » existants : descriptions écrites, schémas, séries de photos, films argentiques, puis vidéos et CD-ROM interactifs. L'étape suivante consisterait à mettre en œuvre, en présence (machine) ou à distance (partenaire), des situations de combats en « simulations numériques » suffisamment réalistes. Il serait pour ce faire nécessaire de disposer de périphériques haptiques sophistiqués (costumes à retour d'efforts, etc.) quasi-inexistants aujourd'hui ainsi que de capacités de calcul et de transfert de données gigantesques ; ce qui les met pour quelques temps encore hors de portée du modèle économique des écoles d'arts martiaux⁴.

3.2 Pratiques sociales

Les arts martiaux orientaux sont par ailleurs remarquables à un autre titre : ils transmettent non-seulement des savoir et savoir-faire visant la survie en situation d'agression mais également des savoir et savoir-faire initiatiques visant de nombreux autres aspects de l'existence humaine (santé, vie en société, philosophie, spiritualité, etc.). C'est également le cas d'autres activités liant une pratique physique et une vie en collectivité (de nombreux sports notamment). L'originalité des arts martiaux orientaux se situe dans la continuité symbolique forte, explicitement revendiquée, entre les pratiques physiques et les pratiques sociales (les pratiques physiques « disent » les pratiques sociales et, réflexivement, les pratiques sociales « valident » les pratiques physiques).

L'usage agonale dans la vie ordinaire des aptitudes acquises par la pratique des *wasa* et des *kata* « de combat » est vivement condamné par les écoles. En revanche, la transposition en situations de « pratiques sociales » ordinaires des qualités et capacités (i.e. la concentration, le calme, la détermination, la « coupe », la réceptivité, la stabilité, l'adaptabilité et leurs combinaisons dans une variété de situations) est chaudement encouragée. De plus, les circonstances ritualisées de la vie collective des groupes de pratiques sont agencées de manière à servir de lieu d'application en « vase clôt » de ces aptitudes [Quettier, 2006]. Ces circonstances sont constituées d'une trame serrée de rituels et de modes d'interactions sociales codifiées, plus ou moins explicites au premier abord et, plus ou moins compris ensuite, mais néanmoins transmis, de façon performative, par les pratiquants. Ces notions et ces pratiques ancrées dans le champ culturel des arts martiaux japonais, accessible par la littérature du genre, sont elles-mêmes enchâssées dans la culture japonaise. Bien entendu, l'efficacité de la transposition hors du champ martial des apprentissages martiaux dépend fortement de la transmission d'un nombre suffisant de ces *kata* et d'une immersion suffisante dans

⁴ Il serait possible néanmoins que les applications de l'industrie du jeu vidéo donnent naissance à des innovations économiquement viables dans un avenir relativement proche.

les interactions du « fait social global » que constitue une école. Que représente dans ces conditions la mise en œuvre d'un environnement d'enseignement à distance ou, à tout le moins, d'appui à distance de formation en présence ?

Au regard de ce que nous voyons se développer dans les formations d'adultes, il est permis de penser que des plates-formes de type Moodle pourraient permettre de générer facilement des applications collaboratives d'appui à distance des pratiques du *dojo*. Ainsi, le partage de rapports écrits des pratiques, des impressions et interprétations qui s'y attachent sur des forums, l'échange de fichiers de photos ou films de cours, stages mais surtout d'examens⁵, la construction collaborative d'un wiki transcrivant les techniques et leur développement (mouvements préparatoires/applications) éventuellement interfacé avec les pages de forums appropriées, la réalisation collaborative d'un lexique des techniques, des rituels et des concepts affiliés avec développements étymologiques et liens vers des ressources documentaires, extérieures comme intérieures, permettraient la capitalisation de ce patrimoine actuellement évanescent des *kata* sociaux et leur extension dans le temps et l'espace d'interactions potentiellement distancées par les circonstances de la vie (impossibilité ponctuelle de participer aux pratiques, éloignement géographique ne permettant qu'une participation épisodique, etc.). S'il est tout à fait possible d'envisager qu'une personne fort éloignée ou empêchée de se déplacer pourrait pratiquer à l'aide de documents vidéo sur disque laser ou en ligne, profiter de l'environnement collaboratif établi par des pratiquants en présence et établir un lien de tutorat régulier (courriel, téléphone, visiophone) avec un instructeur pour poser ses questions et faire évaluer *de visu* sa pratique, on imagine aisément que de telles innovations bénéficieraient également à l'ensemble du processus de formation, présent comme distant.

Toutefois, au-delà de la volonté réelle des enseignants de transmettre leur art au plus grand nombre, les implications culturelles des interactions collaboratives pourraient constituer un frein à l'enseignement à distance. Il est en effet indéniable que la culture profondément hiérarchique de la relation maître-élève qui prévaut dans les arts martiaux appartient rigoureusement à la catégorie « enseigner » du triangle pédagogique de Houssaye. Les enseignants d'arts martiaux sont habituellement très « jaloux » de cette relation et certains, peu enclins à la voir se diluer dans le joyeux chaos des interactions socio-constructivistes, risqueraient d'intervenir lourdement dans les débats. Dans de tels environnements, il est probable que les pratiquants soient peu disposés à faire connaître leur opinion ou ne chercheraient à le faire que dans la quête d'une approbation du maître. Des maîtres d'arts martiaux d'un nouveau genre devraient sans nul doute faire l'apprentissage de la « mort » que préconise Houssaye ; une certaine forme de révolution pour ces milieux martiaux.

Dans le même ordre d'idées, il est fort possible également qu'une certaine propension à la compétition entre membres dans de nombreux *dojo* influence négativement les interactions ou les inhibe. Il ne faut pas oublier que les arts martiaux et leurs pratiquants sont fortement motivés par la recherche d'un plus grand pouvoir. Le pouvoir étant foncièrement relatif, il a besoin de se mesurer et de se protéger. Un tel état de fait est extrêmement courant, y compris dans certains arts martiaux qui prônent explicitement les vertus collaboratives de leurs pratiques. Il découle évidemment, en partie au moins, de l'approche pédagogique d'enseignants qui tendent à étouffer dans l'œuf toute tentative de collaboration qui leur semble menacer leur pouvoir d'influence sur le groupe. Ceci bloquera de fait la mise en place d'environnement, collaboratifs pour des arts martiaux trop exclusivement tournés vers l'apprentissage du combat et son cortège d'avatars sociaux potentiels (recherche de domination, rétention d'informations, affrontements, stratégie d'évincement, manipulations, favoritisme, désignation opportune de boucs émissaires, factions, etc.).

Il est intéressant de rappeler à ce stade que les intentions officiellement affichées par une grande majorité d'arts martiaux visent explicitement au développement d'individus et de sociétés plus pacifiques, donc plus collaboratifs. Cette exigence de résultats pacifiques à l'issue de pratiques d'affrontements physiques constitue une véritable double-contrainte si l'on y regarde bien. Qui plus est, la réussite du programme dans un espace, les pratiques physiques du *dojo* par exemple, ne garantit pas la réussite dans l'espace suivant, les interactions sociales dans le groupe ou les interactions du groupe avec d'autres groupes. Au résultat, chaque pratiquant mais surtout chaque enseignant se « débrouille » à sa manière avec cette « quadrature du cercle ». Compte tenu de ce qui a été exposé ci-dessus, mon hypothèse est que les tentatives de développement

⁵ Les circonstances de passage de grades (examens, résultats, commentaires des enseignants) constituent des moments d'apprentissage particulièrement intenses.

d'environnements d'apprentissage à distance – et nous avons vu qu'ils tendaient à se développer spontanément - constitueront pour les enseignants des *breaching* révélateurs de l'état de leurs réels accomplissements en matière de « paix par la guerre » [Quettier, 2006].

4 BIBLIOGRAPHIE

CHOURAQUI S. *L'encyclopédie du karaté* (CD-Rom), Ed. SP Multimédia, 1999.

CROZIER M., FRIEDBERG E., *L'acteur et le système*, Seuil, 1977.

DEGUERRY N. « L'apprentissage collaboratif : coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer », *INFFO Flash* n° 645, Centre-INFFO, 2004.

EGAMI S. : *Karate no kata*, Ed. Rakutenkai, 1970

GARFINKEL H. *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall Inc., 1967.

GARFINKEL H. *Ethnomethodology's Program – Working Out Durkheim's Aphorism*, Rowman & Littlefield Pub. Inc., 2002.

HOUSSAYE J. : *Le triangle pédagogique*, Edition Peter Lang, 2000.

LAPASSADE G. *L'analyste et l'analyseur*, Geuthier-Villars, 1971.

NEILL A. S. : *Libres enfants de Summerhill*, Maspéro, 1971.

PERRIAULT J. *L'accès au savoir en ligne*, Odile Jacob, 2002.

QUETTIER P., Les arts martiaux japonais, un continuum entre « technique de guerre » et « technique de paix », In : LARDELLIER P. Coord. *Actes du colloque de Vienne 2005 - « Des formes techniques aux formes sociales »*. Disponible sur < http://www.inst.at/trans/16Nr/11_1/quettier16.htm>

RANCIÈRE J. : *Le maître ignorant ; cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard, 1987.

WATZWICK P., *Le langage du changement* 1978 , Seuil 1980

SCHÜTZ A. *Éléments de sociologie phénoménologique*, L'Harmattan, 1998.