

Du savoir enseigné et évalué en EPS au savoir de référence de l'enseignant : étude didactique clinique en karaté

Heuser Frédéric

Professeur d'Education physique et sportive, Département des APS de l'Université Toulouse I Sciences Sociales - Docteur en STAPS, LEMME, EA 3692, Equipe AP3E, Université Paul Sabatier Toulouse III. frederic.heuser@univ-tlse1.fr

Résumé

Cette thèse en cours se propose d'étudier en quoi une pratique enseignante renvoie à une référence et d'en déterminer la nature. L'objet de recherche se centre alors sur la recherche des traces du savoir de référence de l'enseignant, que nous allons extraire par l'analyse des écarts entre le savoir à enseigner, le savoir réellement enseigné, le savoir à évaluer et le savoir réellement évalué. La méthodologie se centre sur une étude didactique clinique, au cas par cas. L'analyse des verbatim des trois enseignants sur la première et la dernière séance d'un cycle de karaté en EPS, ainsi que des entretiens ante séance, post et d'après coup constituent le corpus qui va servir à extraire les traces du savoir enseigné et évalué dans le but d'inférer le savoir de référence de l'enseignant. Les premiers résultats sur une étude de cas montrent un constant remaniement du savoir de référence qui semble changer de nature au cours du processus d'enseignement.

1. Introduction

Ce colloque invite les participants à débattre des gestes représentatifs du genre professionnel en EPS, en les interrogeant à partir « d'expériences vécues comme marquantes ». Je vais donc m'attacher à ces dernières car il me semble que mon travail de recherche en cours peut rendre compte de cette dimension, par la présentation d'un cas d'enseignant, observé au cours d'un cycle de karaté en EPS, et avec qui nous avons fait des entretiens qui révèlent justement un assujettissement fort à son vécu, à son expérience de pratiquant de karaté et d'enseignant d'EPS.

2. Problématique de la recherche

Notre travail repose sur l'idée que l'enseignant se réfère toujours à quelque chose qui donne du sens à son enseignement. La référence est définie par le dictionnaire : « action de se rapporter à une chose, à un texte, à une autorité » (Quillet, 1985). En effet, « aucune recherche ne peut éviter, à un certain moment, la question de la référence, dans la mesure où le savoir transmis par l'enseignant se réfère le plus souvent à un déjà-là » (Terrisse, 2001). Dans cette acception, nous verrons que les expériences vécues comme marquantes, qui constituent l'un des thèmes du colloque vont participer à ce déjà-là de manière prégnante. Nous postulons en tous cas que le savoir de référence instaure un rapport à chaque étape de la transposition didactique et du traitement didactique opérés par l'enseignant, rapport auquel il ne peut échapper.

Le choix de l'activité karaté n'est pas innocente : tout d'abord il va sans dire que l'expertise du chercheur dans cet art martial a été le premier facteur de choix. Pratiquant depuis plus de vingt ans, professeur Diplômé d'Etat et ceinture noire 3eme dan, nous avons notamment participé au développement du karaté en UNSS et avons enseigné de nombreux

cycles à tous les niveaux de classe du collège et du lycée. Cette expertise me permet donc de procéder à une analyse plus fine de ce que peuvent faire des collègues dans ce domaine. Ensuite, le karaté a un statut « à part » : c'est avant tout une activité de spécialistes qui est peu enseignée et peu représentée dans le cadre des formations continues des enseignants d'EPS. Le karaté est aussi une activité bipartite : à la fois sport de combat avec une dimension sportive et moderne mais encore art martial avec sa dimension traditionnelle, d'art de la guerre, de méthode de combat et de formation de l'individu. Il est de ce fait très éducatif par les valeurs de maîtrise de soi, de respect et d'abnégation qu'il véhicule. C'est enfin une activité composée de styles différents (Shotokan, Shito ryu, Goju ryu, Kyokushinkai...) qui sont parfois antinomiques. Il s'avère en effet que ces écoles, bien qu'elles fassent partie de la famille karaté do, n'ont ni les mêmes fondements techniques, ni les mêmes approches stratégiques. En somme, les modes de transmission du savoir sont variables d'une école à l'autre dans la mesure où l'entraînement en club est plus orienté sur certains aspects que sur d'autres (le travail des katas dans une option traditionnelle, l'apprentissage des fondements du combats dans une option plus compétitive). Nous sommes donc en présence d'un karaté pluriel. Cette pluralité va générer des expériences différentes chez les pratiquants et orienter les conceptions de l'enseignement à dispenser. De ce fait, les références vont être multiples et empreintes de l'expérience de pratiquant et d'enseignant et des conceptions de l'activité à enseigner. Notre objet de recherche se centre alors sur la recherche de traces du savoir de référence (SR) de l'enseignant, que nous allons extraire par l'analyse des écarts entre le savoir à enseigner (SAE), le savoir réellement enseigné (SRE) ; le savoir à évaluer (SAEV) ; le savoir réellement évalué (SREV).

Cette quête des rapports en terme d'écarts entre SAE, SRE, SAEV et SREV nous amène à notre question de recherche suivante : en quoi une pratique enseignante renvoie à une référence, et laquelle ? Dans cette optique, nous posons comme hypothèse que l'analyse des rapports entre les différents savoirs va nous permettre d'inférer sur la nature (ce qu'il est) et le statut (ce qu'il représente) du savoir de référence de l'enseignant.

3. Options théoriques

Ce travail se situe dans le champ de la didactique clinique, qui articule des options théoriques spécifiques. Notre travail examine le processus de transmission des savoirs à partir du modèle de la ternarité qui est une formalisation du domaine des réflexions concernant la didactique. Trois éléments sont mis en relation : l'élève, l'enseignant et les savoirs. Ces trois éléments constituent les trois pôles d'un triangle que l'on appelle le triangle didactique. La mise en relation de ces trois pôles est appelée « système didactique » par Colomb, qui est « formé par trois éléments : l'enseignant, les élèves, le savoir et la relation ternaire qui les lie » (1986). L'objet d'étude de la didactique clinique s'intéresse plus précisément à ces mises en relations dans le but d'une meilleure compréhension du fonctionnement didactique. Notre problématique nous amène à nous concentrer sur les influences qui s'établissent entre deux pôles du triangle : l'enseignant et le savoir qu'il transmet (transposition didactique). En effet, importée dans le champ spécifique de la didactique clinique, ce temps du processus de transposition est revisité par la prise en compte de la dimension du sujet ou pour reprendre la formulation de Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi en 1996 « le sujet singulier dans sa dynamique psychique et sociale ». L'approche clinique en didactique s'appuie sur une théorie du sujet didactique qui comme l'a formalisé Carnus peut être « singulier, assujetti ou divisé » (Carnus, 2004).

Si les influences à tous ces niveaux sont nombreuses, c'est parce que les références le sont : Raïsky (1993) envisage bien que « dans un système didactique, les références sont

multiples ». Elles peuvent être en effet externes (tout ce qui est extérieur à l'école), ou internes (tout ce qui est du fait de l'école). Nous rajouterons qu'elles peuvent être aussi personnelles, dans la mesure où les enseignants se construisent des références qui leur sont propres. C'est aussi ce qui fait dire à Caillot que « la question de la référence se pose en fait pour chaque pôle (du triangle didactique : sujet, élève, savoir). Au lieu de parler d'une seule référence, nous devons penser à des références multiples qui doivent concerner l'ensemble du triangle » (Caillot, 2001).

La question de la référence est donc centrale et pour Martinand (1981), s'il partage le questionnement qu'introduit la transposition didactique, celle de rendre compte de l'origine et de la transformation du savoir pour qu'il soit enseigné, cette opération correspond à une « composition sous influences » (2000), sociales, politiques, idéologiques, pédagogiques.

Il ne faut pas oublier à ce propos que l'EPS est une discipline "à support pratique" et non pas "à support théorique" comme les mathématiques. Elle dispense des "pratiques corporelles" par le biais d'Activités Physiques et Sportives (APS). Comme en EPS la référence est multiple, les savoirs à enseigner se construisent à partir de diverses références :

- Référence à la pratique sportive et aux savoirs techniques attenants (expérience de pratiquant).
- Référence aux savoirs scientifiques gravitant autour de cette pratique (conception de l'activité).
- Référence à l'enseignement et aux savoirs professionnels mis en jeu (expérience d'enseignant).

Les références sont donc multiples dans la mesure où tout enseignant a des savoirs d'experts (référence culturelle), des savoirs d'expérience (référence personnelle et sociale) qu'il doit prendre en compte dans un contexte institutionnel, et il est vrai que dans le cas du karaté, c'est le vide institutionnel, puisqu'il n'y a aucune référence au karaté dans les programmes d'EPS et que l'enseignant est contraint de s'inspirer soit de la boxe française, soit de la lutte. Dans cette optique, nous tenterons de faire émerger du cas que nous allons présenter un exemple d'expérience vécue comme marquante, au travers des références utilisées par l'enseignant concerné.

4. Options méthodologiques

Du point de vue méthodologique, l'étude se fait au cas par cas. Comme le souligne Terrisse (2001) : « la clinique sert à interroger le rapport singulier qu'entretient le sujet à l'activité qu'il pratique pour en rendre compte, l'identifier, la caractériser ». Ce rapport « ne pourra être élaboré qu'à partir d'une prise en compte du cas par cas, ce qui caractérise la clinique du singulier, celle de la position subjective de chacun ». Dans sa méthode, elle s'attache aux pratiques ordinaires, non prescriptives et intègre l'apport de preuves, qui renvoient aux traces que l'on cherche dans toutes les communications de l'enseignant, singulières et personnelles (écrites dans les préparations de leçons et orales au cours même de celles-ci ainsi que des entretiens), au cours des différentes phases de la méthodologie qui sera développée plus après : le déjà-là, l'épreuve (l'acte d'enseignement proprement dit) et l'après coup.

4.1. Recueil des données

La démarche se compose de trois phases. La première est une enquête préalable, la deuxième une pré étude de cas et enfin la troisième comporte trois études de cas d'enseignants. Nous allons détailler le contenu spécifique à chacune des étapes du recueil des données, à partir du tableau synthétique suivant (Tableau 1) :

LES TROIS PHASES DU RECUEIL DES DONNEES		
PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
Enquête préalable	Pré étude de cas	Etude clinique sur trois cas
« Audit » des références professionnelles du karaté Recherche des enseignants collaborateurs	Fondement de l'objet de recherche Test et affinement des outils méthodologiques	Options méthodologiques Résultats de la thèse Conclusion en terme de savoir produit par celle-ci
Début 2005	Juin 2005	Fin 2005 à fin 2006

Tableau 1 : Les trois phases du recueil des données

L'enquête préalable est composée d'un questionnaire diffusé à tous les enseignants d'EPS de l'Académie de Toulouse, les interrogeant sur leur expérience possible et leur conception de la pratique de référence karaté.

111 réponses ont été recueillies, dont 103 ont pu être exploitées. Sur ces dernières, deux groupes se sont distingués :

- un groupe d'enseignants non pratiquants (95) qui n'ont jamais ni pratiqué ni enseigné le karaté,
- un groupe d'enseignants pratiquants de karaté (8), 4 n'ayant jamais enseigné l'activité en EPS.

L'examen des réponses a permis d'avoir une idée précise des conceptions de la profession sur l'activité et aussi d'affiner notre définition future de la référence. De plus, cette enquête a permis de constituer un « vivier » de collègues susceptibles de collaborer à la recherche. Nous ne présenterons pas là le détail des résultats de cette enquête, mais nous préciserons néanmoins le fait important que sur les huit enseignants pratiquants, quatre se sont révélés prêts à une collaboration, ceux justement qui avaient déjà programmé du karaté en EPS. Sur ceux-ci, trois étaient expérimentés dans l'enseignement de l'EPS et experts en karaté et il y avait un enseignant stagiaire, expert aussi en karaté mais enseignant d'EPS débutant qui a été choisi afin de procéder à une pré étude de cas, pour mettre à l'épreuve le recueil et le traitement des données et pour fonder notre objet de recherche.

La pré étude de cas que nous présenterons très brièvement ici met en scène un enseignant stagiaire (Nicolas) de deuxième année IUFM, en poste en collège avec une classe de quatrième, débutante dans l'activité karaté. Nicolas est pratiquant de karaté, ceinture noire deuxième dan, compétiteur de très bon niveau.

L'étude de ce cas a montré la quasi absence d'écart entre SAE et SRE, tous deux centrés sur des contenus techniques et des procédures d'enseignement traditionnels (imitation répétition). Le SR était donc à chercher ailleurs, dans l'expérience de l'enseignant notamment. De plus, le projet de cycle laissait entrevoir une évolution du SAE (vers un enseignement plus stratégique) par rapport à l'entrée choisie. Nous avons opté, pour le recueil définitif des données, d'observer une autre séance (la séance d'évaluation), afin d'avoir des données sur le début et la fin du cycle d'enseignement.

Le recueil des données porte sur trois cas. L'enregistrement audio et vidéo de trois enseignants d'EPS porte sur la première et la dernière séance du cycle. Nous avons ainsi accès à l'entrée dans l'activité, aux savoirs en jeu dans le cycle et aux savoirs évalués par l'enseignant. Comme l'étude de cas porte essentiellement sur le verbatim, notre corpus est constitué à partir de l'outil audio, retranscrit soit à partir du dictaphone porté par l'enseignant, soit à partir du son enregistré avec l'image vidéo. En effet, la vidéo nous sert surtout à contextualiser le discours de l'enseignant, pour savoir par exemple s'il s'adresse à un moment de la leçon à un élève ou à un groupe d'élève. A chaque étape, nous faisons un entretien ante séance, un post séance et enfin un entretien d'après coup, qui intervient environ six mois après la fin du cycle. Nous avons questionné les enseignants dans l'après-coup, car comme le souligne Terrisse (op. cit.) : « à la manière des cliniciens, nous postulons que seul le sujet peut rendre compte de ses actes ». Les entretiens sont tous semi dirigés afin de laisser une part importante d'expression libre et non contrainte à l'enseignant.

4.2. Traitement des données

Le traitement des données comporte quatre temps, au cas par cas :

- Le premier temps consiste en une lecture sélective des réponses de l'enseignant à l'entretien ante séance et aux planifications (cycle, séance). Cette phase apportera des éléments de compréhension relatifs au SAE et au SAEV.
- Au cours du deuxième temps, nous analysons le SRE et le SREV, au travers des verbatim des deux séances enregistrées et des entretiens post séance.
- Le troisième temps est consacré au pointage des écarts entre les SAE, SRE, SAEV et le SREV. C'est au cours de cette phase que seront sélectionnés des extraits de verbatim significatifs de ces écarts afin de préparer l'entretien d'après-coup. Des hypothèses sur le SR de l'enseignant pourront être alors suggérées par le chercheur lors de cette phase.
- Le quatrième et dernier temps permettra de confirmer les hypothèses concernant le SR de l'enseignant, en confrontant celles-ci aux réponses de l'enseignant dans l'entretien d'après coup alors réalisé. Nous pourrons lors de cette phase établir un réel « profil » du savoir de référence de l'enseignant.

Le tableau suivant (Tableau 2) se propose de récapituler ces quatre phases de notre méthodologie de traitement des données :

LES QUATRE PHASES DU TRAITEMENT DES DONNEES			
PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3	PHASE 4
Repérage SAE et SAEV	Repérage SRE et SREV	Pointage des écarts	Détection du SR
Entretiens ante Planifications cycle et séances	Analyse des séances : extraction et mise en évidence des différents savoirs enseignés et évalués Entretiens post	Hypothèses sur le SR	Conclusions de l'étude clinique

Tableau 2 : les quatre phases du traitement des données

5. Résultats d'une étude de cas : David

5.1. Le SRE : ce que David fait réellement et dit réellement faire

Dès le début de la première séance David met en place un travail qu'il qualifie de technique : *« Bien, il se met en garde. Vous partez d'ici, vous armez. Concentration première chose sur les appuis. Les sensations, ses appuis sont importants, abdos fessiers contractés. C'est de l'énergie, on la restitue. Là on verrouille et c'est lourd »*. Cette situation, d'emblée nous a beaucoup interrogé car elle questionne la notion même de technique. Nous définirons cette dernière avec Pociello (1994) comme « l'acte le plus approprié à sa fonction et le plus efficace dans ses résultats » et dans cette acception, ce sont bien des savoirs techniques que David enseigne. En effet, pour donner un coup de poing efficace en karaté, il faut utiliser des notions de transfert de poids de corps, les appuis au sol, être le plus relâché possible pendant l'exécution du mouvement et contracter le poing (verrouiller) à l'impact en effectuant une rotation du poignet de supination à pronation. David donnera dans l'entretien post séance sa définition de la technique, et il est vrai qu'elle est en accord avec le travail qu'il fait réaliser aux élèves : *« Je suis rentré par la technique pour travailler justement sur la sensation, sur l'assise, pour dédramatiser un peu le combat »*. David utilise la technique dans le but d'atteindre des objectifs d'ordre affectif.

Nous reviendrons avec David sur ce point dans l'entretien d'après coup et il sera très clair sur le terme à utiliser : pour lui, il s'agit là d'un apprentissage « *proprioceptif* ». *« L'entrée notamment au niveau de l'équilibre se fait en ce qui me concerne par de la proprioception, centrage sur les sensations. Deuxième objectif c'est l'efficacité. Ce travail sur les sensations permet finalement de dédramatiser, de recentrer l'élève sur un fonctionnement interne et pas sur quelque chose d'extéroceptif qui pourrait le bloquer »*. Cette entrée proprioceptive de David a donc deux objectifs majeurs, l'un d'efficacité technique, l'autre informationnel et affectif. David détourne l'attention que peut porter l'élève à donner un coup de poing sur le corps de son partenaire en l'obligeant à ce concentrer sur ses propres sensations. Nous nous sommes demandés à ce stade si cette démarche ne cachait pas une préoccupation sécuritaire. Effectivement pour David, la maîtrise technique est un facteur essentiel de sécurité et il l'évoquera clairement dans l'entretien post séance : *« au karaté si la technique n'est pas un minimum assise ou acquise par les élèves, on touche à des problèmes de sécurité. Dans le combat, avec la gestion affective de l'activité, des techniques qui ne sont pas suffisamment maîtrisées peuvent amener des blessures inutiles, que l'on peut éviter en travaillant comme on le fait sur des sensations, sur des placements, sur des cibles. Cela permet de limiter les risques d'accident »*. Nous sommes revenus avec David sur cette question dans l'entretien d'après coup et il dira : *« c'est une démarche d'enseignement. Si l'élève n'est pas suffisamment en sécurité, il y aura blocage dans l'apprentissage. Il va être réticent, renfermé »*.

Le SRE de David durant cette première séance est donc à dominante technique et sécuritaire. En effet, David ne conçoit pas la technique comme une fin (d'apprentissage d'un geste) mais comme un moyen (de contrôle du geste dans une démarche sécuritaire). On est en effet sur la recherche de constructions de perceptions, de sensations à des fins affectives et sécuritaires. C'est le statut même du savoir qui change. Pour David, le technique est un refuge sécuritaire pour l'élève et l'on peut inférer une référence de l'enseignant de cette nature, à des fins sécuritaires.

5.2. Le SREV : ce que David évalue réellement et dit réellement évaluer

David évalue ses élèves dans l'épreuve du combat libre. Dans l'entretien post, David évoque le contenu de son évaluation : *« même si les critères d'évaluation sont techniques, ce qui est important, en combat, c'est d'y voir clair. C'est-à-dire que ça sert à rien d'aller dans le combat avec des coups qui ne sont pas maîtrisés, qui ne sont pas portés à distance »*. C'est pour cette raison que la fiche d'évaluation comporte des aspects techniques : *« garde, se protège ; enchaîne ses coups »*. L'aspect stratégique tactique de l'épreuve est avérée, puisque chaque élève est évalué en attaque et en défense et de surcroît va rencontrer des adversaires différents et de niveau sensiblement équivalent (*« Au niveau du combat, on va travailler au moins sur trois assauts avec des partenaires de compétence et d'implication similaires dans l'activité »*). Cf. Entretien post séance 1). David est d'ailleurs positif dans ses retours quand il revient sur la prestation de ses élèves à l'évaluation : *« Je ne pensais pas qu'on arriverait rapidement à avoir des combats relativement propres, avec des stratégies de tourner, d'occuper l'espace »*. Dans l'entretien post, on peut lire aussi : *« j'ai trouvé ça assez intéressant (...) on est arrivé à des sorties dans le dos, des décalages, des impacts. Pour moi les écarts les plus sensibles se situeraient au niveau des appuis, au niveau de la précision où là on n'est pas tout à fait rentré dans les objectifs. Par contre, les stratégies de défense, de déplacements, d'adaptation des coups ou de l'arme à la distance, là je pense qu'il n'y a pas d'écart. C'est très positif »*. Rappelons que, pour David, *« y voir clair »* c'est *« anticiper, repérer tôt les intentions de l'adversaire, s'adapter au niveau stratégique, en terme d'arme, de déplacement et de distance »*. On est bien loin de critères purement techniques, puisque sa définition se rapproche de ce que l'on nomme dans les arts martiaux le *« sen no sen »*, c'est-à-dire l'anticipation de l'attaque adverse, l'attaque dans l'attaque.

De ce fait, le SREV de David est essentiellement stratégique tactique, la technique est évaluée mais comme preuve d'atteinte de compétences plus stratégiques. David confirmera cela dans l'entretien d'après coup : *« la technique est un passage obligé qui ne sert qu'à viser des aspects plus stratégiques »*. Nous avons demandé à David dans l'entretien d'après coup comment l'on pouvait rentrer par la technique comme il dit le faire et finir le cycle à base de combat. David nous a répondu que c'est encore pour lui une question de *« démarche qu'il utilise quelque soit l'activité. En rentrant par la technique il y a renversement progressif 30 %-70% à 70-30. J'estime que pour les activités de combat où il y a un enjeu sécuritaire, la technique reste un moyen sûr pour préserver l'intégrité des élèves (...), on évite les mauvais coups, les énervements, certains comportements déviants qui bloquent les apprentissages »*.

Dans cette phase certificative, la référence de David est à notre sens stratégique. Il ne peut concevoir le karaté sans la référence au combat, et la technique lui a servi de moyen pour atteindre son objectif. La réussite de la majorité de ses élèves à l'évaluation est pour lui une preuve que sa démarche est valide. La référence de David semble suivre *« le glissement progressif de technique à tactique »*, un peu comme si celle-ci suivait l'évolution de son enseignement.

5.3. Expliquer les remaniements de la référence par l'expérience de l'enseignant

L'analyse clinique du cas David montre une forte dominante technico tactique de son enseignement et de son évaluation. Les aspects techniques de son enseignement lui permettent en effet d'entrer dans l'activité en toute sécurité et lui donnent un fil conducteur qu'il n'abandonne jamais totalement, même à l'évaluation. Par contre, l'aspect stratégique tactique est occulté lors de la première séance, ce qui s'explique par l'intention de David de *« sécuriser »* les savoirs en jeu en début d'apprentissage et de mettre les élèves en confiance

par rapport à ceux-ci pour la suite du cycle. David choisit d'évaluer les élèves sur des aspects uniquement stratégiques, dans l'épreuve du combat, car pour lui la technique est plus un moyen qu'une fin. De plus, comme il a été particulièrement satisfait de la progression des élèves au cours du cycle (« *J'ai vu que ces élèves étaient rentrés correctement dans l'activité et comme on avait bien avancé j'ai choisi d'aller un peu plus loin dans l'évaluation parce que pour moi il y avait eu une bonne évolution du cycle, un très bon investissement dans l'activité et une progression certaine* » Entretien d'après coup), les évaluer en combat est un objectif qu'il a pu atteindre. Malgré tout et même s'il s'explique, on observe d'un point de vue théorique une rupture entre le savoir enseigné et le savoir évalué. Comment rentrer comme le fait David par la technique et en sortir par le combat ? Pourquoi alors ne pas rentrer directement par le combat ? Ces questions ont été posées à David dans l'entretien d'après coup et il répondra qu'il ne rentre pas par le combat pour des questions de sécurité uniquement. Ce n'est pas la « *démarche d'enseignement que j'utilise, je pars du principe que pour apprendre à écrire, il faut avoir acquis l'alphabet* » (cf. Entretien d'après coup).

Plusieurs éléments que l'on peut extraire de l'expérience de David peuvent venir expliquer ses références. Il y a tout d'abord l'école de karaté qu'il pratique au moment de l'expérimentation, le kyokushinkai. Au début de l'entretien ante séance 1, David nous dira bien qu'il a « *repris cette année en changeant de style de karaté puisque je venais de l'école shotokan et que je suis passé au kyokushinkai* ». Cette école est en effet centrée sur l'efficacité en combat, préoccupation que l'on retrouve chez David dans l'entretien post séance 1 : « *L'intérêt de cette activité kyok c'est que là on touche à l'efficacité, ce qui va faire que l'activité va être crédible* ». Cette nouvelle expérience du karaté kyokushinkai marque l'enseignement de David dans la mesure où cette école est connue pour son efficacité en combat, de part la dureté de ses entraînements et un travail des impacts très particulier. Pour preuve de cet attachement de David à sa nouvelle expérience de ce karaté, un passage de l'entretien post séance 1 nous paraît intéressant, alors que nous parlions avec David de travail technique dans le vide : « *c'est pour cela que l'impact qu'on va développer est important. Si on travaille tout le temps dans le vide, ils (les élèves) ne sentent rien. On ne sent à vide que finalement quand on a connu des sensations d'équilibre, d'impact...* ».

Cette démarche d'enseignement de David est pour autant originale, dans la mesure où il aborde l'activité karaté en EPS par des principes que l'on n'aborde souvent en club au bout de plusieurs années de pratique, quand ils sont seulement abordés... Il est aussi cocasse de noter que l'on pourrait croire que cet enseignant d'EPS chevronné ne considère pas sa démarche comme complexe puisqu'il dit : « *l'intérêt de cette activité kyok c'est qu'elle est beaucoup moins rébarbative que l'activité shotokan, que ce soit au niveau des positions, de la distance. Ça peut paraître des simagrées avec ses positions basses, alors que là on touche à l'efficacité, ce qui va faire que l'activité va motiver les élèves* ».

6. Conclusion

A ce stade de notre recherche, les premiers résultats font état de la dynamique de la nature de la référence utilisée par l'enseignant : elle se révèle bien dans l'expérience de l'enseignant mais parce qu'elle est constamment remaniée par lui au cours des différentes phases de son enseignement. En définitive, il s'avère que c'est moins la référence que le statut de cette référence qui change dans ces remaniements. Dans le cas de David le savoir de référence est en effet technico tactique mais sa nature change, passant d'une nature sécuritaire à informationnelle, proprioceptive ou encore affective.

Cette conclusion questionne son rapport personnel aux savoirs qu'il dit avoir comme référence ainsi que la part de l'insu dans les remaniements de la référence. En définitive, la référence émerge comme un facteur important dans l'organisation de la pratique enseignante. De ce fait, elle permet non seulement de prendre en compte les savoirs en jeu mais surtout d'en rendre compte et d'aborder le problème de certaines difficultés d'enseigner en posant la question des rapports aux savoirs de l'enseignant, domaine en cours d'exploration dans le champ des sciences de l'éducation, et que les travaux de notre équipe de recherche tentent d'élucider.

Bibliographie

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une didactique du rapport au savoir*. Paris : L'harmattan.

Caillot, M. (2001). Y a t il des élèves en didactique des sciences ? Ou quelles références pour l'élève ? In A. Terrisse, *didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles. De Boeck Université.

Carnus, M. F. (2004). Croyances, conceptions, intentions et pratique usuelle dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage, *Dossier EPS, 57*. Paris : Editions Revue EP.S.

Carnus, M.F., & Sauvegrain, J.P., Terrisse, A. (2002). Intérêt et utilisation de la méthodologie d'ingénierie didactique dans l'utilisation du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. In A. Terrisse (coordination du dossier), *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*. Les dossiers des Sciences de l'éducation.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos (Editions Economica).

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Actes du séminaire de didactiques des mathématiques et de l'information. Grenoble : LSD Imag et Institut J. Fourier.

Colomb, J. (1986). *La didactique*. Revue EP.S, n° 200-201.

Heuser, F. (2005). Ecart entre savoir enseigné et savoir appris en EPS : étude de cas en karaté. *e-jrieps*, édité par l'IUFM de Franche Comté.

Martinand, J.L (1981). Pratiques sociales de référence et compétences techniques. A propos d'un projet d'initiation aux techniques de fabrication mécanique en classe de quatrième. In A. Giordan (coord.). *Diffusion et appropriation du savoir scientifique : enseignement et vulgarisation*. Actes des Troisièmes Journées Internationales sur l'Education Scientifique., Paris-Bruxelles : De Boeck Université.

Martinand, J.L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse (Eds) *Didactique des Disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck, Perspectives en éducation.

Quillet/Flammarion (1985) : dictionnaire usuel. Paris : Editeurs Quillet-Flammarion

Raisky, C. (1993). *Problème du sens des savoirs professionnels, préalable à une didactique in sens des didactiques et didactique du sens*. Sherbrooke, Canada : Editions du CRP.

Terrisse, A. (2001). *Didactique des disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université.

Terrisse, A., & Sauvegrain, J.P. (1998). *Identification des difficultés d'appropriation du savoir lutter par une méthodologie d'ingénierie didactique*. *Science et Motricité*, n°32-33.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse présentée devant l'Université de Paris V. Librairie Honoré Champion (diffusion).