

Denis LOIZON,
Formateur à l'IUUFM de Bourgogne
Chercheur associé
LEMME Toulouse (EA 3042)
35, rue des Cent Écus
F-21000 Dijon
Denis.Loizon@wanadoo.fr

Daniel MARTIN,
Professeur de judo, 6^e dan, Dojo Nivernais
Billy Chevannes
F-58270 Chevannes

Des savoirs enseignés à l'expérience des enseignants : un exemple de mutualisation chercheur-praticien

DENIS LOIZON • DANIEL MARTIN

RÉSUMÉ : Chercheur et praticien se sont retrouvés dans le cadre d'une recherche en didactique portant sur l'analyse des pratiques d'enseignement du judo en club. La question de recherche portait sur les objets de savoir enseignés par les professeurs de judo dans des séances « ordinaires ». Cette collaboration chercheur-praticien a produit des effets inattendus avec l'apparition de questions éthiques du côté du chercheur et la mise à jour de la part d'insu, de valeurs intimes et personnelles dans les interactions didactiques avec les élèves du côté de l'enseignant.

MOTS-CLÉS : enseignement, recherché, savoirs.

ABSTRACT: *Moving from what is taught to teachers' experience : an example of an experience shared between a researcher and practitioner*

A researcher and a teacher came together to work on a didactic research project whose aim was to analyse teaching practice in a judo club. The research focussed on what was taught by the judo teachers / what the judo teachers intended to teach in "ordinary" classes. This researcher – teacher collaboration led to unexpected results. For the researcher, it raised ethical questions and for the teacher, the didactic interactions with pupils brought to light what had hitherto remained unconscious including personal values.

KEY WORDS: teaching, research, knowledge.

1. INTRODUCTION

Notre contribution dans le cadre du symposium intitulé « Analyse partagée de l'activité : quelle mutualisation praticien-chercheur ? » tentait de montrer qu'une recherche ayant pour objet d'étude les pratiques enseignantes avait des effets bien souvent inattendus sur le praticien, mais aussi sur le chercheur. Dans les communications, comme dans les articles, ce sont les chercheurs qui prennent la parole pour relater leurs expériences, mais dans ce symposium, les organisateurs souhaitaient avoir un point de vue complémentaire, celui des acteurs, celui des praticiens, ceux qui sont les « sujets » des recherches. C'est donc un regard clinique qui sera porté sur cette recherche conçue comme « une action humaine qui se prend systématiquement comme objet d'autoanalyse » (Veyrunes, Bertone & Durand, 2003).

L'analyse d'une pratique professionnelle produit des effets importants au plan professionnel, que nous détaillerons largement dans le texte proposé, mais nous avons voulu surtout insister sur les

répercussions au plan personnel, dans la mesure où celles-ci sont souvent laissées de côté, voire ignorées dans les publications scientifiques. Une recherche comme celle que nous avons menée (Loizon, 2004) sur des sujets enseignants, ne laisse pas indifférent, bien au contraire, elle laisse des traces très profondes qui ressortent dans l'exercice professionnel, mais aussi dans la vie de tous les jours : chercheur et praticien en ressortent différents, transformés. Nous vous invitons donc à partager notre cheminement, notre intimité, notre subjectivité faite de doutes, d'interrogations et de réflexions. Nous avons écrit chacune des parties à tour de rôle afin de restituer le plus fidèlement possible nos déclarations au cours de ce symposium.

Nous ne pouvons pas essayer de caractériser les effets de cette collaboration sans présenter en amont certains points qui permettront au lecteur de comprendre la relation amicale qui existe d'abord entre les hommes, puis la relation professionnelle qui s'est greffée sur cette amitié dans le cadre d'une recherche. Nous présentons donc dans un premier temps le contexte de cette recherche, puis dans un deuxième temps les outils d'analyse que nous avons mobilisés pour rendre compte de l'activité de l'enseignant avant d'envisager les effets produits chez le chercheur et chez le praticien enseignant.

2. LE CONTEXTE PARTICULIER DE CETTE RECHERCHE

En premier lieu, je vais essayer de me présenter en quelques lignes avant d'aborder succinctement mon travail de recherche, puis je laisserai la parole à Daniel Martin.

2.1. Le formateur chercheur

Je suis aujourd'hui formateur en EPS à l'IUFM de Bourgogne où j'ai en charge la formation des jeunes professeurs d'EPS (PLC2 EPS) ainsi que la formation des professeurs des écoles. Parallèlement à ce travail au sein de l'institut, je participe à la formation des professeurs de judo dans le cadre fédéral. J'ai été professeur de judo

en club pendant quelques années, puis je me suis consacré uniquement à la formation initiale et continue de ces professeurs au sein de la ligue de Bourgogne de judo.

Je connais Daniel Martin depuis de très nombreuses années puisque nous nous sommes d'abord rencontrés sur les tatamis (tapis de judo) pour des combats en compétition. Ensuite, nous avons eu l'occasion de travailler ensemble à la formation des professeurs de judo, lui dans le domaine essentiellement technique, alors que j'abordais davantage les dimensions didactiques et pédagogiques de l'activité. Nous sommes des amis de longue date. Nous avons toujours beaucoup échangé sur le judo qui constitue une passion commune. Daniel a toujours été un interlocuteur privilégié car il est toujours en demande de conseils alors qu'il a une expérience bien supérieure à la mienne puisqu'il est un professionnel du judo. C'est donc tout naturellement que je me suis tourné vers lui et vers quelques autres amis quand j'ai voulu entreprendre une recherche sur les pratiques d'enseignement des professeurs de judo. La question de recherche portait sur les objets de savoir enseignés par les professeurs de judo dans des séances « ordinaires » en club et en EPS (Loizon, 2004). Je savais qu'il accepterait de participer à cette recherche en me laissant filmer des séances de judo, mais aussi en me livrant ses conceptions de l'enseignement au cours des différents entretiens que je devais avoir avec lui. À aucun moment, je n'ai douté de la sincérité de ses propos car nous avions confiance l'un dans l'autre.

2.2. Le praticien professeur de judo

Pour me présenter, je dirai d'abord que je suis un professionnel du judo, c'est-à-dire que je vis de l'enseignement de cette merveilleuse activité. Mon père a été un pionnier du judo en France avant de devenir professeur de judo à Nevers. Je lui ai succédé sur les tatamis.

Je suis donc professeur de judo depuis plus de quarante ans au Dojo nivernais où j'ai déjà formé plus d'une centaine de ceintures noires

ainsi qu'une quinzaine de professeurs de judo. Ce qui constitue la richesse de mon métier de professeur, ce sont ses multiples facettes ; je me considère, selon les publics, comme un professeur qui doit enseigner les bases techniques et stratégiques du judo pour l'obtention de la ceinture noire, ce qui est l'objectif principal de beaucoup de mes élèves ; je pense que c'est le niveau minimal pour comprendre et débiter vraiment le judo. Avec mon groupe de judokas compétiteurs, je suis davantage un entraîneur qui doit en plus développer la condition physique mais aussi le mental pour les rendre efficaces. Lorsque j'interviens dans le cadre de la formation initiale au brevet d'État de judo, je me considère comme un formateur de professeurs ; c'est là encore un métier qui demande des compétences particulières car on ne forme pas des professeurs comme on enseigne à des élèves. Enfin, je crois que je suis surtout un éducateur ; quel que soit l'âge ou le niveau de mes élèves, des plus jeunes aux plus anciens en passant par les déficients moteurs ou intellectuels, ce que je veux surtout, c'est leur transmettre des valeurs comme celles qui sont inscrites dans le Code Moral du judo, des valeurs très humanistes comme l'amitié, le respect... Ce n'est pas simple quand on a de jeunes enfants de quatre à six ans.

Toutes ces facettes de mon métier m'enrichissent chaque jour ; elles me permettent également de me ressourcer à travers les différents publics et de m'améliorer au fil des années. Ce que je trouve dans un cours, ce que j'invente parfois, j'essaie alors de le réutiliser dans un autre cours. L'enseignement à des élèves déficients m'a obligé à inventer sans cesse car je n'avais pas de formation au départ dans ce domaine. Je suis en recherche permanente. Ce que je regrette surtout dans mon milieu, celui du judo, c'est de ne pas pouvoir échanger suffisamment. Je participe souvent à des stages nationaux ou internationaux, car c'est l'occasion pour moi d'échanger avec d'autres professeurs de judo, de partager des expériences ; cela va bien

au-delà des démonstrations que nous proposons des champions.

Lorsque je me suis présenté à l'examen du 6^e dan, j'ai dû rédiger un mémoire sur un sujet spécifique au judo et le soutenir devant un jury de hauts gradés. Cela n'a pas été facile parce que je n'ai pas l'habitude d'écrire, et encore moins de parler devant un jury.

À propos de cette recherche menée par Denis sur l'enseignement du judo, je dois d'abord dire que nous sommes amis de longue date. C'est cette relation particulière, très forte, qui m'a permis de me livrer sans retenue, de répondre à ses questions sur mes intentions, sur mes préoccupations, sur mon vécu au cours des différents entretiens que nous avons eus tous les deux. Si j'avais eu à travailler avec un autre chercheur, je crois que je ne n'aurais pas dit autant de choses aussi intimes. Nos échanges se sont trouvés facilités parce que nous parlons tous les deux un langage commun, nous partageons une même culture, nous avons des références identiques. Tout cela constitue une base importante pour favoriser les échanges. Nos différentes rencontres provoquées par cette recherche ont été pour moi l'objet d'un approfondissement important de ma pratique sur lequel je reviendrai dans la dernière partie de cet article.

3. LES OUTILS D'ANALYSE ET LEUR UTILISATION

3.1. Le concept de variable didactique

Pour identifier les objets de savoirs qui sont enseignés par le professeur de judo, en tant que chercheur, j'ai utilisé un concept issu du champ de la didactique des mathématiques (Brousseau, 1986), celui de variables didactiques ; ces variables sont des caractéristiques particulières des situations permettant de favoriser les apprentissages. Le jeu sur les valeurs de ces variables est utilisé par l'enseignant pour favoriser un changement de stratégie chez les élèves, correspondant à un nouvel apprentissage (Astolfi, Develay,

1989 ; Brousseau, 1986 ; Laborde, Vergnaud, 1994). Chaque situation d'enseignement est donc porteuse d'un savoir que l'on peut identifier à partir des différentes variables didactiques présentes dans la situation. Ce choix d'outils très particuliers me permettait donc d'avoir accès aux différents objets de savoirs enseignés dans la mesure où j'avais la thèse suivante : les variables didactiques peuvent rendre compte du savoir enseigné. En effet, ces variables, éléments constitutifs des situations d'apprentissage, sont repérables dans les consignes données par le professeur lorsqu'il présente une situation à ses élèves. On peut dire que les variables sont à l'interface entre le savoir et les élèves. Partant initialement à la recherche des savoirs technique et stratégique, j'ai ainsi associé certaines variables à ces objets de savoir très spécifiques de l'activité judo. Ainsi, les variables techniques (*forme de corps, placement, déplacement*¹) présentes dans les situations d'apprentissage rendent compte de la présence d'un savoir technique, alors que d'autres variables (*posture, actions, rapport d'opposition*) sont étroitement liées au savoir stratégique. Par exemple, le fait que le professeur donne une consigne particulière sur une action en attaque (« vous attaquerez uniquement avec des enchaînements² ») ou sur une action en défense (« lorsque l'adversaire vous attaque, vous pouvez soit esquiver son attaque, soit la contrer »), cela signifiait qu'il enseignait un savoir stratégique en utilisant la variable *action*.

Parallèlement à la construction de ce concept de variable didactique, de nombreux auteurs (Brousseau, 1986 ; Colomb, 1986 ; Laborde, Vergnaud, 1994 ; Terrisse, 1999) l'associent à une compétence de l'enseignant : le professeur peut manipuler certaines valeurs des problèmes posés aux enfants pour provoquer une évolu-

tion des connaissances. On observe par ailleurs la même centration sur ce concept en EPS (Amade-Escot, 1989 ; Marsenach, 1991 ; Carnus, Terrisse, 2000). Pour affiner l'analyse, j'ai donc distingué les « variables présentes » dans la situation d'apprentissage initiale ou situation de départ lorsque l'enseignant donne les consignes d'une nouvelle situation ; et les « variables régulées », c'est-à-dire celles qui font l'objet d'une manipulation dans la phase de régulation conduite par l'enseignant lorsqu'il simplifie ou complexifie la situation de départ.

3.2. L'utilisation du concept pour l'analyse

Les sujets concernés par cette étude étaient tous des professeurs de judo qui enseignaient le judo, soit en club, soit dans les cours d'EPS car je souhaitais rendre compte des similitudes et des différences quant aux savoirs enseignés dans ces deux institutions. En tant que chercheur, j'ai donc essayé de trouver la trace de ces variables didactiques dans différentes données afin d'obtenir une plus grande validité. Tout d'abord, dans les enregistrements vidéo de séances filmées chez quatre professeurs d'EPS et chez quatre professeurs de judo, dont Daniel Martin, après avoir retranscrit chacune des séances sous forme de verbatim. Chaque situation d'enseignement enregistrée a donc été décortiquée afin d'y rechercher les variables présentes ou régulées. Afin de trianguler les différentes données, j'ai également conduit des entretiens semi-dirigés immédiatement après les séances filmées auprès de ces professeurs pour connaître les variables qu'ils avaient utilisées. Par la suite, j'ai dû mener des entretiens d'après-coup plusieurs mois après les enregistrements afin de permettre aux professeurs de judo de préciser certains points, car je me suis aperçu que certaines variables utilisées n'étaient pas citées par les professeurs. De même,

1. Dans le cadre de cet article, nos différentes variables didactiques appliquées à l'activité judo ne seront pas détaillées. Leur nom figurera en italique dans le texte.

2. Le texte entre guillemets est issu des discours de Daniel Martin au cours des séances enregistrées ou bien au cours des entretiens.

ils déclaraient utiliser certaines variables alors qu'elles n'apparaissent pas dans la réalité de leur enseignement. C'est sur la base de l'analyse de ces dysfonctionnements que j'ai conduit ces entretiens d'après-coup. Et c'est au cours de ces mêmes entretiens que les professeurs m'ont fait part de leur histoire personnelle de pratiquant de judo.

3.3. Quelques résultats de cette recherche

En analysant le discours des professeurs de judo lors des séances filmées, j'ai trouvé la présence de certaines variables très spécifiques, apportant ainsi la preuve que le savoir technique et le savoir stratégique étaient bien enseignés. Mais j'ai aussi identifié d'autres objets de savoirs, non prévus, qui sont eux aussi effectivement transmis au travers des situations d'enseignement mises en place par les professeurs de judo. C'est le cas de certains objets de savoirs qui sont transmis sous forme de remarques ou de conseils comme le savoir réglementaire, le savoir sécuritaire (savoir faire tomber sans faire mal) ou encore le savoir culturel (les termes japonais), apparemment sans lien direct avec la situation d'apprentissage initiale. Ces savoirs particuliers sont transmis sans utilisation de variable, c'est l'analyse du contenu des discours des enseignants qui a mis en évidence ces nouveaux objets de savoirs ; ils ne font pas l'objet d'un enseignement s'appuyant sur des situations d'apprentissage. À partir de ses observations des élèves, l'enseignant utilise tous les dysfonctionnements relevés comme des prétextes pour transmettre ces différents savoirs.

J'ai encore observé un autre savoir, plus « masqué », qui s'enseigne à l'insu du professeur, comme l'a déjà montré Carnus (2003) à propos des professeurs d'EPS qui enseignent la gymnastique. Au-delà des « programmes fédéraux », le professeur de judo transmet son expérience personnelle de pratiquant. En effet, le professeur de judo a acquis de nombreux savoirs au fil de ses nombreux combats. À partir des différents cas observés, j'ai alors pu montrer que

l'expérience personnelle de judoka agissait alors comme un « filtre » dans les prises de décisions didactiques sans que le professeur en ait véritablement conscience (Loizon, Margnes & Terrisse, 2005). C'est par exemple le cas lorsque Daniel Martin souligne, avec ses élèves, le placement correct du dos pour éviter de se faire mal, comme lui, lorsqu'il était jeune combattant ; ce savoir sécuritaire est fortement lié à son expérience de judoka. De même, lorsqu'il évoque la « distance de sécurité », cet espace qui sépare les deux judokas et qui permet tout à la fois d'attaquer et de se défendre sans prendre trop de risques, il fait référence à une « distance sentie » que le combattant doit traduire sous forme de sensations. Cette distance si particulière, propre à chacun, jamais décrite dans les ouvrages de judo, que Daniel Martin essaie de faire acquérir à ses élèves, il l'a construite au fil de ses années d'expérience de combattant.

4. LES EFFETS PRODUITS PAR CETTE COLLABORATION CHEZ LE CHERCHEUR

Cette collaboration chercheur-praticien a produit certains effets, parfois attendus, parfois inattendus, tout d'abord du côté du chercheur avec des constructions théoriques, des interrogations et de nombreuses questions éthiques.

4.1. La construction des « déjà-là »

Au fur et à mesure que j'avancais dans cette recherche en analysant le discours des professeurs de judo observés, je me suis aperçu qu'il existait un décalage important entre ce que les professeurs me décrivaient à propos de leur action lors des entretiens post-séance et ce qu'ils faisaient réellement au cours des séances enregistrées. C'est ainsi que je repérais des objets de savoir réellement enseignés qu'ils n'évoquaient pas dans les entretiens comme les savoirs sécuritaire ou culturel. Intrigué par ce constat, j'ai décidé d'en savoir plus. Progressivement, j'ai dû constater qu'une partie de leur enseignement

leur restait opaque, ce qui a justifié les entretiens d'après-coup menés plusieurs mois après les enregistrements des séances de judo.

Comme Daniel Martin l'a déjà souligné, le fait d'être dans une situation de confiance – car tous les professeurs interrogés me connaissaient très bien depuis de nombreuses années – a permis à ces professeurs de se confier à moi. Ils ont répondu à mes questions avec beaucoup d'authenticité et, dans le feu de la discussion, ils m'ont livré une partie de leur histoire personnelle de judoka. Tous ces récits très personnels relatés dans les entretiens d'après-coup dépassaient largement le cadre annoncé de ma recherche ; certains événements cités m'ont ainsi permis de comprendre les prises de décisions didactiques de ces professeurs en construisant quatre niveaux d'intentions didactiques qui se superposent : ce sont des « déjà-là » qui existent avant le début de la séance et qui orientent de manière plus ou moins consciente les décisions didactiques du professeur. Ils correspondent en partie à ce que Portugais (1998) appelle *les couches d'intentions et d'intentionnalité*. Le premier niveau est constitué des intentions spécifiques pour la séance observée : « dans cette séance, je voulais leur faire apprendre une technique particulière... ». Le second niveau, plus général, prend en compte des intentions générales qui s'étendent sur une grande période : « durant ce trimestre, je vais accentuer le travail sur l'enchaînement d'actions... ». Viennent ensuite deux « déjà-là » moins conscients : le « déjà-là conceptuel » qui renvoie aux conceptions personnelles de chaque enseignant pour ce qui concerne l'enseignement du judo, et le « déjà-là expérientiel » qui s'enracine dans l'expérience de chacun. Je vais illustrer ces « déjà-là » en m'appuyant sur le cas de Daniel.

4.2. Les « déjà-là » du professeur de judo

Pour Daniel Martin, j'ai déjà évoqué la référence à la « distance de sécurité » qui trouve son origine dans son histoire de judoka lorsqu'il me confie dans l'entretien d'après-coup : « étant jeu-

ne, j'ai beaucoup souffert du dos, donc je me suis toujours arrangé en combat pour avoir une zone de sécurité avec l'adversaire de manière à pouvoir le tirer ou le repousser ». Ce travail particulier autour de la sécurité qu'il propose à ses élèves dans les séances de judo requiert, selon lui, beaucoup de précision dans les gestes, mais toujours en relation avec ce savoir sécuritaire : « il y a une antéversion du bassin vers l'avant pour ne pas souffrir des lombaires. C'est quelque chose que j'apprends à tout le monde ; pour moi, c'est un savoir important en judo ». Cette intention didactique liée à la préservation de l'intégrité physique du judoka est présente quel que soit le niveau de « déjà-là ». Dans les intentions générales, il s'agit pour Daniel d'apprendre au judoka à se placer correctement pour projeter l'adversaire ; de même pour le « déjà-là conceptuel », l'enseignement du judo doit se réaliser en respectant absolument la personne tant sur le plan physique que moral. Ce savoir sécuritaire qu'il qualifie de « savoir important » est ancré dans son histoire, il appartient à son « déjà-là expérientiel » ; il est tellement « incorporé » que Daniel n'y pense plus quand il prépare son cours, mais dans la gestion de la séance, cette préoccupation sécuritaire qui influence constamment ses décisions didactiques lorsqu'il observe ses élèves : « attention, place-toi correctement sinon tu vas te faire mal au dos ! ». Cette dernière phrase revient à plusieurs reprises dans la même séance.

Au cours de cet entretien d'après-coup, Daniel m'annonce qu'il est perpétuellement en recherche de situations d'apprentissage nouvelles. Afin de comprendre le sens d'une telle attitude, je poursuis mon questionnement et il m'explique : « quand j'ai décidé de continuer à faire du judo, je n'ai pas voulu que mes élèves fassent comme moi, qu'ils s'embêtent dans mes cours... Car moi, je me suis littéralement embêté dans certains cours avec mes profs... J'ai... inconsciemment, je me suis construit à travers tout ça ». Comme pour le savoir sécuritaire, je retrouve l'effet de son histoire personnelle sur son enseignement, qu'il organise autour de la no-

tion de plaisir : « moi, mon plaisir, c'est que mes élèves trouvent du plaisir à pratiquer le judo avec moi ». Le fait de ne pas vouloir que les élèves s'embêtent pendant ses cours, pousse Daniel à faire toujours mieux pour le plaisir de ses élèves, mais pour cela il doit toujours essayer d'innover, de créer de nouvelles situations d'apprentissage. Il est sans arrêt dans une dynamique de formation continue pour être toujours plus efficace. Pour lui, c'est aussi une façon de respecter ses élèves, quel que soit leur niveau : « c'est ça l'enseignement, c'est une remise en cause perpétuelle. C'est enrichissant, parce qu'ils savent aussi que tu travailles, que tu cherches, que tu leur amènes quelque chose de nouveau. Et moi, comme je garde des élèves pendant très longtemps, ils sont à l'écoute de cette nouveauté ; ils savent qu'on les respecte, on ne va pas leur raconter de bêtises ».

À partir des entretiens post-séance et de l'entretien d'après-coup, j'ai pu identifier trois éléments qui structurent le « déjà-là conceptuel » de Daniel Martin : respect, plaisir et sécurité. Ces trois éléments prennent naissance dans son expérience personnelle de judoka ; ils constituent son « déjà-là expérientiel », comme j'ai tenté de le montrer dans ces quelques citations extraites de l'entretien d'après-coup (Loizon *et al.*, 2005).

4.3. Les interrogations du chercheur

Au cours de cette recherche, mon objet de recherche s'est donc progressivement déplacé des savoirs enseignés avec des variables didactiques vers les savoirs transmis sans variable, puis vers le professeur en tant que sujet-enseignant avec la prise en compte de son histoire personnelle de pratiquant pour comprendre ses décisions didactiques au cours des séances observées. Pour certains, ce sont les traumatismes physiques qui orientent les décisions vers l'enseignement des savoirs sécuritaires à tous les niveaux, alors que, pour d'autres, c'est la transmission des valeurs qui est prioritaire (Loizon *et al.*, 2005).

Le chercheur que je suis s'est alors trouvé confronté à des questions d'éthique en relation avec le contenu des entretiens d'après-coup. La question principale était la suivante : jusqu'où le chercheur peut-il révéler le poids de l'histoire personnelle des professeurs sans trahir la confiance qui m'était accordée ? J'étais alors divisé entre deux options : limiter mon analyse aux seuls savoirs identifiés, ce qui était mon objet de recherche initial, ou bien objectiver les faits didactiques et rechercher le sens des savoirs proposés par les enseignants, mais pour cela, chaque histoire singulière devenait indispensable. Pour publier ces textes, j'ai demandé aux professeurs leur accord. Il n'est déjà pas simple pour les enseignants d'accepter de montrer à autrui leurs expériences professionnelles (Veyrunes *et al.*, 2003) ; je pouvais m'attendre à quelques refus concernant l'histoire de chacun des professeurs de judo. Mais à la différence des autres enseignants, les professeurs d'EPS et les professeurs de judo ont l'habitude de travailler sous le regard des autres (les collègues ou les parents) ; tous ont accepté que je publie une partie de leur histoire personnelle, telle qu'ils me l'avaient confiée.

Ce travail réalisé sur les enseignants de judo m'a conduit à d'autres interrogations centrées cette fois sur mes pratiques d'enseignement et de formation. Quand j'enseigne le judo, qu'est-ce que j'enseigne réellement ? Qu'est-ce que je transmets à mes élèves à mon insu ? Quand je forme des collègues en formation initiale ou en formation continue, qu'est-ce que je leur transmets en plus des objectifs que je me suis fixé ? Au-delà des contenus prescrits dans ces actions de formation, il y a certainement une part de moi-même qui est transmise, mais laquelle ? Cette étude m'a donc conduit à questionner et à revisiter mes conceptions de l'enseignement à la lumière de mon expérience personnelle et professionnelle.

Partant à la recherche des savoirs enseignés en judo, je ne m'attendais pas à trouver au bout

du chemin une personne, un sujet singulier avec son histoire toute aussi singulière. C'est pourtant cette histoire qui permet de comprendre ce qui est enseigné ; ceci justifie grandement la méthodologie de type clinique utilisée dans une recherche en didactique (Leutenegger, Schubauer-Leoni, 2002).

5. LES EFFETS PRODUITS PAR CETTE COLLABORATION CHEZ LE PRATICIEN

Du côté du praticien, cette collaboration a constitué un véritable enrichissement à court terme mais également à long terme. J'aborderai successivement les effets liés aux entretiens et les changements dans ma pratique professionnelle, puis les effets beaucoup plus personnels.

5.1. Les apports des entretiens

Lors d'une rencontre, Denis m'avait présenté le travail de recherche qu'il envisageait de réaliser auprès des professeurs de judo ; il m'avait annoncé la manière dont il allait procéder avec des enregistrements de séance et des entretiens. J'ai accepté de collaborer avec lui sans me poser de question car je lui faisais confiance. Je connaissais bien la personne et je respectais la qualité de son travail ; moi, j'essaie de perfectionner les techniques, lui, il s'intéresse davantage au fonctionnement des professeurs, à leurs compétences. Nous sommes donc sur des registres très complémentaires.

Lorsqu'il est venu filmer la séance de judo, j'ai essayé de faire comme s'il n'était pas là ; j'ai fait le cours que j'avais préparé comme d'habitude, c'était simple. Par contre, dans l'entretien qui a suivi, ce fut un peu plus dur. Après quelques questions sur ce que j'avais prévu d'enseigner, Denis m'a demandé de détailler les variables que j'avais utilisées dans les trois situations que j'avais mises en place. Pour certaines variables, comme la variable *déplacement du partenaire*, c'était clair, mais pour d'autres, je ne savais pas que le *changement de partenaire* pouvait

constituer une variable importante, alors que je trouvais cela fondamental. C'est une variable que j'utilise tout le temps car il faut pouvoir s'adapter à tous les partenaires, c'est ce qui fait la difficulté du combat.

Ce questionnement m'a fait réfléchir à la manière dont je fonctionne quotidiennement. Je fais cela à l'intuition. De même, les questions à propos de mes objectifs m'ont obligé à formaliser mon enseignement en expliquant les grands principes qui sont pour moi fondamentaux et qui doivent être acquis pour pratiquer un judo efficace. Mais je crois que ce qui a été le plus difficile au cours des entretiens, ce fut de clarifier mes conceptions de l'enseignement du judo ; j'ai dû préciser ce que je cherchais véritablement à transmettre à mes judokas quand j'enseignais le judo. C'est ce que Denis a appelé le « déjà-là conceptuel ». J'avais beaucoup de choses à dire que j'ai posées sur la table en vrac car ce n'est pas simple d'organiser un discours sur un thème aussi large. L'entretien a duré plus d'une heure où j'ai essayé de ramasser ce à quoi je tiens le plus. Dans mon enseignement, il y a bien sûr les dimensions techniques et stratégiques, mais il y a aussi tout le travail sur la motivation, sur la relation entre le professeur et les élèves.

Après ces entretiens, j'ai porté un autre regard sur ma pratique. Je l'ai même transformée à certains moments en prenant conscience des variables que j'utilisais ; je trouve que le jeu sur les valeurs des variables est très enrichissant car il me permet de faire évoluer mes situations d'apprentissage dans de nombreuses directions. Tout ce travail m'a ouvert d'autres horizons car je travaillais toujours sur les mêmes valeurs. Par exemple, aujourd'hui, j'introduis la variable *score* en distribuant des points selon les actions à réaliser ; cela motive les enfants mais aussi les adultes. Je fais varier davantage les *saisies*, surtout chez les compétiteurs. Cela me permet de différencier mon enseignement, de l'adapter à tous en faisant varier les difficultés. C'est l'avan-

tage du jeu sur les variables. Chacun doit pouvoir s'enrichir quelles que soient ses capacités physiques. Le plus dur, c'est d'arriver à maîtriser les sensations qui sont nécessaires pour combattre, pour décoder les actions de l'autre, mais aussi pour ne pas se blesser afin que l'échange, le combat soit profitable aux deux judokas. Dans les combats à thème, par le jeu des variables, j'arrive mieux à équilibrer le rapport de force, même si les niveaux sont différents ; je peux limiter les *actions en attaque* pour le plus fort et choisir une *saisie* qui avantage le plus faible au départ de l'action.

Je retiens également ce que Denis appelle la « contextualisation des apprentissages » ; je fais un travail plus important pour que mes situations de départ se rapprochent le plus des situations de combat, surtout pour ce qui concerne les positions de départ, aussi bien debout qu'au sol. J'évite certaines situations qui n'existent pas comme le combat « dos à dos » au sol, que j'observe souvent en formation des professeurs.

5.2. Les réflexions à la lecture du document final

Après avoir compilé toutes les séances de judo et les entretiens réalisés avec les quatre professeurs de judo, Denis m'a envoyé une première version de son document. J'y ai retrouvé un chapitre spécifique sur ce qu'il appelle mon « cas ». Je dois avouer que j'ai été très ému lorsque j'ai lu ce qui était écrit, sur ma pratique et sur moi. C'était la première fois que je lisais un texte, une forme de rapport, sur mon enseignement ; j'ai vu quarante années d'enseignement défiler rapidement en quelques pages. Ce fut pour moi un moment d'étonnement, même si je me retrouvais complètement. J'allais pourtant de surprises en surprises.

Je crois que j'ai d'abord été surpris par le nombre important de savoirs que j'enseignais. Il y avait tout naturellement les savoirs technique et stratégique qui sont la base de l'activité judo, mais j'ai vu que je mettais aussi l'accent sur le règlement, dès le début de mon enseignement, alors

que je pensais le réserver aux compétiteurs. J'ai retrouvé le savoir sécuritaire auquel j'attache tant d'importance à cause de mon passé, comme Denis l'a présenté dans son document. Il est vrai que j'essaie de donner ce que je peux pour favoriser un développement harmonieux de mes élèves selon la maxime japonaise : « Nous avons le cœur, le corps, le visage qu'on s'est fait dans sa jeunesse... ». Le judo est pour moi une formidable méthode d'éducation physique et morale, comme l'a voulu son créateur Jigoro Kano. J'ai aussi découvert que je transmettais un savoir culturel lié à la culture des arts martiaux. En effet, dans mon enseignement, j'illustre souvent certains principes en m'appuyant sur les arts martiaux que j'ai déjà pratiqués comme le karaté, l'aïkido ou le kyudo. Je crois que cela facilite la compréhension du judo, mais en plus cela donne à mes élèves une véritable culture de l'art martial ; il y a tellement de points communs entre toutes ces activités.

Finalement, je me suis rendu compte qu'à travers toutes mes années d'enseignement, j'avais eu une démarche de recherche perpétuelle pour améliorer mon enseignement (séjours au Japon, stages de combattants, stages d'enseignants, colloques de hauts gradés) qui prenait son sens dans ce que j'avais vécu lorsque j'étais jeune judoka. J'ai encore plus envie d'améliorer ma façon d'aborder l'enseignement des arts martiaux japonais car les jeunes sont de plus en plus difficiles à motiver. Denis Loizon a essayé, au travers de mes cours, de comprendre mon fonctionnement, l'enchaînement des « déjà-là » ; il a trouvé une cohérence à partir d'une reconstruction minutieuse de mon travail. Il m'a fait découvrir les choix de mes motivations pédagogiques et de mes décisions avant et pendant les cours. Au cours des entretiens, notamment dans l'entretien d'après-coup, il m'a demandé de rechercher les vraies motivations qui m'ont poussé à choisir la carrière de professeur de judo et ma manière d'enseigner.

Grâce à cet échange avec le chercheur, j'ai l'impression d'avoir franchi une marche, un cap

sur la compréhension de ma façon d'enseigner qui était très intuitive et qui, maintenant, est plus cohérente à travers ce qui m'a le plus marqué, notamment mon vécu de combattant, mon « déjà-là expérientiel » pour reprendre le terme employé dans cette recherche.

5.3. D'autres effets... plus personnels

À plus long terme, cette collaboration a transformé mon regard sur un monde que j'ignorais complètement : celui de la recherche et des chercheurs. Au début, je ne voyais pas très bien en quoi pouvait constituer une recherche sur le judo ; puis petit à petit, surtout avec les entretiens, j'ai compris que l'on pouvait « fouiller » très loin pour mettre en évidence beaucoup de choses qui font partie de mon métier de professeur. Denis a bien perçu les différences qui existaient entre ce que je déclarais enseigner à mes élèves et ce que je faisais réellement. Il m'a aussi permis d'identifier toutes les variables que j'utilisais, c'est-à-dire la manière dont je m'y prends pour enseigner. Au bout de tout cela, je me suis aperçu que le métier de chercheur est très difficile ; il faut prendre son temps et « fouiller » à la manière d'un archéologue pour apporter la preuve de ce que l'on dit.

Aujourd'hui, avec ce colloque, j'ai l'impression d'avoir fait un grand pas en avant à la rencontre des chercheurs. C'est la première fois que je participe à une telle manifestation ; je dois avouer que je ne comprends pas tout ce qui est dit dans certains exposés, mais je m'y retrouve quand on parle de sport. Quand Denis m'a demandé si je voulais venir témoigner à ce symposium, j'ai dit oui sans me poser de questions, comme si j'allais faire un nouveau combat, mais je crois que c'est beaucoup plus dur. D'abord, il a fallu de nouveaux entretiens pour mettre à plat tout ce que cette recherche avait modifié chez moi, puis, le plus difficile, a été certainement de prendre la parole devant cette assemblée composée de chercheurs. Cela a été pour moi un grand moment d'émotion.

QUELQUES RÉFLEXIONS EN GUISE DE CONCLUSION...

Pour moi, cette collaboration entre un chercheur et un enseignant ressemble à une forme de psychanalyse. Je suis allé au plus profond de moi-même pour tenter de répondre aux questions du chercheur, pour parler de ce qui fait mon quotidien, pour évoquer mon métier... Mon père était professeur de judo, un pionnier en France dans les années d'après-guerre. J'ai toujours entendu parler de cette discipline depuis ma petite enfance ; mes repères pour l'enseignement se sont souvent construits à partir de ce que j'ai aimé ou détesté quand j'étais jeune sportif. Maintenant, je me l'explique mieux et je comprends certains choix qui étaient sans explication. J'ai toujours aimé m'occuper des jeunes, y compris de ceux que l'on appelle « les jeunes à problèmes » car moi aussi, dans ma petite enfance, j'ai eu des traumatismes que le sport, l'activité physique, le judo m'ont aidé à vaincre. Inconsciemment, semble-t-il, j'ai voulu faire profiter mes élèves de mon expérience, et transmettre avec beaucoup de patience et d'humilité tout ce que cette discipline m'a apporté sur le plan personnel.

Aujourd'hui, grâce au travail que nous avons fait, le chercheur et moi-même, je me sens tout à fait capable d'échanger avec d'autres universitaires sur mes méthodes d'enseignements, même si le fait de venir vous en parler me semblait un peu fou.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADE-ESCOT, C. (1989). « Les stratégies d'enseignement en EPS : contenus proposés, conception de l'apprentissage et perspectives de différenciation », in G. Bui-Xuân (éd.), *Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive*, Clermont-Ferrand, Éditions AFRAPS, p. 119-130.
- ASTOLFI, J.-P. & DEVELAY, M. (1989). *Didactique des Sciences*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

- BROUSSEAU, G.** (1986). *Fondements et méthodes en didactique des mathématiques*, Recherches en didactique des mathématiques, Grenoble, La Pensée sauvage.
- CARNUS, M.-F.** (2003). « Analyse didactique du processus décisionnel 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, p. 193-224.
- COLOMB, J.** (1986). « La didactique », *Revue EPS*, n° 200-201, p. 38-44.
- LABORDE, C. & VERGNAUD, G.** (1994). « Théorie et concepts fondamentaux », in G. Vergnaud (éd.), *Apprentissage et didactique, où en est-on ?* Paris, Hachette éducation, p. 63-93.
- LEUTENEGGER, F. & SCHUBAUER-LEONI M.-L.** (2002). « Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée », in A. Terrisse (éd.), *Didactique des disciplines scientifiques et technologiques : concepts et méthodes*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 73-86.
- LOIZON, D.** (2004). *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse III.
- LOIZON, D., MARGNES, E. & TERRISSE, A.** (2005). « La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants », *Savoirs*, n° 8, p. 107-123.
- MARSENACH, J.** (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris, INRP.
- PORTUGAIS, J.** (1998). « Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, contribution à la didactique des mathématiques », in J. Brun, F. Conne, R. Floris & M.-L. Schubauer-Léoni (éds), *Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant*, Actes des deuxièmes Journées didactiques de La Fouly, Genève, Université de Genève, p. 57-88.
- TERRISSE, A.** (1999). *La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique*, Carrefour de l'éducation, Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie d'Amiens et Centre Universitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation de Picardie, n° 7, janvier-juin, p. 62-87.
- VEYRUNES, P., BERTONE, S. & DURAND, M.** (2003). « L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants », *Savoirs*, n° 2, p. 53-70.

ZUSAMMENFASSUNG : Vom gelehrten Wissen zur Erfahrung des Lehrers: ein Beispiel der Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler und Praktiker

Im Rahmen eines didaktischen Forschungsprojektes zur Analyse der Unterrichtspraktiken in einem Judoclub haben sich Wissenschaftler und Praktiker getroffen. Die Forschungsfrage betraf das Wissen, das von Judolehrern während einer gewöhnlichen Unterrichtseinheit vermittelt wird. Diese Zusammenarbeit zwischen Forscher und Praktiker hat unerwartete Effekte produziert: auf Seiten des Forschers tauchten ethische Fragen auf und seitens des Lehrers wurden verborgene intime Offenbarungen und persönliche Werte in den didaktischen Interaktionen mit den Schülern aufgedeckt.

SCHLAGWÖRTER : Unterricht, Forschung, Wissen.

RIASSUNTO : I saperi insegnati dall'esperienza degli insegnanti: un esempio di mutualizzazione ricercatore-pratico

Ricercatore e pratico si sono ritrovati nel quadro di una ricerca in didattica basata su un'analisi delle pratiche d'insegnamento del judo nel club sportivo. La ricerca portava sugli oggetti di sapere insegnati dai professori di judo nelle sedute «ordinarie». Questa collaborazione ricercatore-pratico ha prodotto degli effetti inattesi con l'apparizione di questioni etiche da parte del ricercatore e la messa in luce della parte inconscia, di valori intimi e personali nelle interazioni didattiche con gli allievi da parte dell'insegnante.

PAROLE CHIAVE : insegnamento, ricerca, saperi.

RESUMEN : Desde los saberes enseñados hasta la experiencia de los profesores : un ejemplo de mutualización investigador-profesor

Investigador y profesores se encontraron en el marco de una investigación en didáctica tratando del análisis de las prácticas de enseñanza del judo en club. La investigación se refería a los objetos de saber enseñados por los profesores de Judo en sesiones “ordinarias”. Esta colaboración investigador-profesores de judo produjo efectos inesperados con la aparición de cuestiones éticas para el investigador y para el profesor, la puesta al día de valores íntimos y personales en las interacciones didácticas con los alumnos.

PALABRAS CLAVES : enseñanza, investigación, saberes.