

LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE CLINIQUE SUR L'ENSEIGNEMENT DES SPORTS DE COMBAT EN EPS: FONDEMENTS, METHODES ET RESULTATS.

Professeur André Terrisse

GRIDIFE, ERT 64

IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université 2 Toulouse le Mirail

DiDiST, CREFI-T, (EA 799), Université Toulouse 3 Paul Sabatier.

Introduction :

Cette intervention a pour objet de rendre compte de recherches sur l'analyse de l'enseignement des sports de combat dans le cadre de l'enseignement de l'EPS en France, d'un point de vue clinique. Plusieurs travaux et plusieurs thèses ont en effet tenté de préciser les savoirs que les enseignants d'EPS transmettaient dans leur pratique d'enseignement. Dans ce type de recherche, la question des savoirs est centrale car l'activité scientifique dans le domaine des Sciences de l'Education se donne pour visée la description de la transformation des savoirs au cours de leur transmission du professeur à ses élèves. Toutefois, dans la mesure où elle s'effectue entre des sujets toujours singuliers, elle ne peut ignorer le type de rapports qui s'instaure entre eux ni l'importance de l'enjeu subjectif qu'elle constitue. Si ces recherches ne peuvent nier le caractère indissociable de la relation triangulaire entre professeur, élèves et savoirs (Venturini, Amade-Escot, Terrisse, 2002), elles ne peuvent, pour autant, s'abstenir de l'analyse du rapport qu'entretiennent ces sujets de l'interaction avec le savoir, même si celui-ci est, comme le souligne Y. Chevallard (Chevallard, 2002), déterminé en grande partie par leur appartenance institutionnelle..

C'est la raison pour laquelle le compte rendu qui découle des recherches sur l'enseignement des sports de combat en EPS intègre le sujet enseignant dans son évaluation, non seulement comme étant assujéti à l'institution scolaire, à ses normes et à ses valeurs, comme d'ailleurs les élèves eux-mêmes, mais aussi à son propre rapport au sport de combat qu'il met en pratique dans son enseignement en tant qu'ancien ou actuel lutteur, judoka, karatéka ou boxeur. Ainsi, seront développées des recherches dans le domaine de la didactique clinique de l'EPS. Celles-ci portent soit sur le sujet enseignant soit sur le sujet élève, grâce à des options théoriques qui les fondent et à des méthodologies qui intègrent cette donnée essentielle : les membres de la communauté éducative ainsi observés sont d'abord et avant tout des sujets de leur histoire sans laquelle leurs faits et gestes ainsi que leur parole seraient incompréhensibles (Terrisse, Carnus, 2009).

I La spécificité de l'enseignement des sports de combat.

Avant de rendre compte de ces travaux universitaires, il convient de préciser ce que l'on entend par sports de combat puis par enseignement des sports de combat.

Pour nous, les sports de combat se caractérisent par leur reconnaissance institutionnelle. Ils correspondent à des activités reconnues et pratiquées dans le domaine social. Cette reconnaissance se manifeste sous la forme d'institutions, comme par exemple, les fédérations sportives, qui sont le plus souvent représentées à l'échelon international, ce qui leur donne une plus grande légitimité. Ils se pratiquent sous la forme générique de la compétition, qui va du niveau régional au niveau international. Ils sont, comme l'écrit P. Parlebas, « institutionnalisés » (Parlebas, 1981).

Cette définition n'empêche pas le traitement didactique de ces activités lorsqu'elles sont utilisées dans le cadre scolaire. Les professeurs les adaptent aux conditions de pratique et d'appropriation des élèves. Ce processus définit la « transposition didactique » qui rend compte de la transformation du savoir propre à ces activités en savoir scolaire (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985).

En ce qui concerne leur enseignement, de nombreuses propositions ont été faites par les enseignants d'EPS à travers leurs écrits professionnels, le plus souvent divulgués par l'intermédiaire de la revue EPS en France ou par des ouvrages « pédagogiques » retraçant leur conception de l'enseignement de tel ou tel autre sport. La question qui est alors posée concerne le rapport de ce traitement « personnel » ou personnalisé à la logique « interne » du sport en question, celle qui est reconnue institutionnellement, même si elle subit des fluctuations historiques.

Ce rapport des préconisations d'auteurs à la pratique institutionnalisée a été étudié à travers les articles parus dans la revue « Education Physique et Sportive ». Il en ressort que le caractère d'opposition, le « un contre un » qui caractérise le judo, s'est imposé, petit à petit, comme modalité de référence à la pratique scolaire, mais n'a été pris en compte dans son traitement didactique à l'école que tardivement (Terrisse, 1996).

Il est toutefois possible de considérer que la structure générale des sports de combat peut se concrétiser dans la formule du : « un contre un dans un rapport de force dont le corps est l'enjeu » (Terrisse, 1991). Cette structure, commune à tous, s'actualise dans des modalités qui leur sont propres et qui ont d'ailleurs fluctué dans le temps. En judo, par exemple, mais aussi en savate boxe française, deux « écoles » se sont souvent opposées : une modalité compétitive qui est devenue la référence « internationale » et une modalité reposant sur une reproduction de formes (les katas), valorisant plutôt la coopération entre les opposants, à la source d'une « bibliothèque gestuelle » servant à transmettre les « formes de corps » aux générations futures.

Ce débat sur le choix des modalités de pratique renvoie en fait à des conceptions différentes du judo ou de la savate boxe française et perdure encore aujourd'hui à travers les traitements didactiques des professeurs d'EPS qui sont contraints de tenir compte de la nature des populations d'élèves dans les établissements actuels français, soumis à des violences verbales ou physiques.

On peut, malgré tout, définir un « savoir combattre » puisqu'une des fonctions de l'école est de transmettre des savoirs, même si ces savoirs ont une finalité « extrascolaire ». Ils peuvent être utiles en dehors de l'école, comme par exemple, le savoir lire. Il revient effectivement à la recherche en didactique de rendre compte de ces savoirs, à travers ses concepts et ses méthodologies, ce que se propose cet article.

2 L'orientation scientifique de la didactique clinique de l'EPS.

A partir de la structure des sports de combat qui vient d'être donnée, l'observation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage doit intégrer deux dimensions : une dimension « personnelle » de la réponse d'un combattant, quel que soit le sport considéré, en opposition à son adversaire et une dimension « contingente », car le succès n'est jamais assuré. Pour rendre compte du savoir que chacun mobilise en fonction de ses connaissances et de ses possibilités et pour intégrer la contingence de l'issue de la rencontre, nous avons choisi une posture clinique qui se définit par l'analyse « au cas par cas » et *in situ*.

Ce choix tient compte des « formes de corps » qu'utilisent les combattants, par exemple celles des judokas, souvent très personnalisées car elles sont le produit de leur histoire et

sont adaptées à leur morphologie et à leur façon singulière de combattre (Trilles, Lacouture, Cadières, 1990). Ces constats privilégient alors l'étude de cas de l'utilisation d'un savoir «personnel» dans un contexte déterminé par son incertitude. A ceci vient s'ajouter une autre contrainte. Si la recherche en didactique se donne pour objet la description à des fins de compréhension et d'explication d'une transmission d'un savoir combattre, elle ne peut le faire que dans son milieu « naturel », c'est-à-dire le plus souvent en classe d'EPS (ou en club), en présence du professeur et des élèves au sein de leur établissement scolaire et dans les conditions d'exercice qu'il a coutume d'utiliser. Sinon, elle tombe dans un contexte expérimental qui ne peut tenter de rendre compte de la réalité d'une pratique professionnelle.

Ainsi, l'objet de recherche est de décrire, dans sa plus grande rigueur, le savoir proposé par le professeur et les transformations inévitables imposées par le fait même de le transmettre, soumis à la contingence de son utilisation par les élèves «au temps de l'épreuve», c'est-à-dire, lorsqu'ils en ont besoin (Terrisse, 1994).

C'est ainsi que se conçoit la recherche en didactique clinique de l'EPS, au plus près de ce que le professeur enseigne à ses élèves, à travers des concepts et des méthodologies qui peuvent rendre compte de ce qui se joue comme enjeu de savoir.

3 Les concepts de l'analyse des pratiques d'enseignement des sports de combat.

Les concepts mobilisés permettent d'accéder à ce qui constitue le cœur de la relation didactique: la transmission de savoirs. Mais la particularité de cette option clinique est de se focaliser sur le « sujet didactique », dans la mesure où celui-ci constitue la référence et le support de ces recherches, à travers la responsabilité de l'enseignant. Ainsi seront mobilisés des concepts susceptibles de rendre compte d'un savoir, certes « officiel », car il devient public en classe ou en club à partir du moment où il est énoncé, mais en même temps personnel, car il est également le produit d'une histoire, d'habitus ou de préférences.

3.1 Transposition didactique, dévolution et institutionnalisation.

Le concept de transposition didactique, qui permet d'analyser la transformation d'un savoir de référence en un savoir scolaire, ne peut s'utiliser qu'en tenant compte de ce qui constitue l'objet de cette transmission, soit la recherche d'une adéquation entre l'intention de l'enseignant et les possibilités des élèves. Ainsi, pour parvenir à ses fins, l'enseignant utilise le processus de la dévolution et celui de l'institutionnalisation. La dévolution correspond à la mise en place de situations dites adidactiques (Brousseau, 1998), destinées à créer les conditions de l'appropriation par l'organisation d'un milieu favorable alors que l'institutionnalisation est le moyen par lequel l'enseignant énonce le « savoir à savoir », celui qui était visé par la situation mise en œuvre.

L'analyse du savoir transmis par l'enseignant ne peut s'effectuer que dans l'articulation entre l'analyse transpositive, prise dans sa fonction de choix et de traitement de savoirs et en prenant en compte le terme du processus, qui est l'institutionnalisation du savoir pour l'ensemble des élèves.

3.2 Contrat didactique et ruptures de contrat.

La recherche en didactique s'intéresse particulièrement au contrat didactique, dans ce qu'il permet de décrire, voire de comprendre, l'enjeu de savoir sous jacent à la situation permettant l'apprentissage. Mais G. Brousseau dit bien que son but n'est pas de rechercher les termes du contrat, difficiles à cerner, mais « l'hypothétique » contrat que recherchent, sans nécessairement y parvenir, les sujets de l'interaction didactique et notamment le professeur (Brousseau, 1998).

Ainsi, une des pistes suivies par le chercheur est de repérer les « ruptures de contrat didactiques » (RCD), celles qui rompent avec l'enjeu de savoir. Le contrat peut effectivement être rompu par le professeur, qui modifie la difficulté de la tâche en fonction des échecs relatifs des élèves, ou bien encore par les élèves eux-mêmes, considérant que le prix à payer pour la transformation motrice attendue par le professeur (et donc la situation d'enseignement elle-même) est trop élevé et la modifie. Elle peut être déplacée dans le sens que les élèves accordent à la situation : ils transforment, par exemple, une situation d'apprentissage (d'une forme de corps, d'une technique de coup) pour jouer, combattre ou se battre car c'est le sens qu'ils accordent au sport de combat. Elle peut être modifiée dans le sens d'une facilitation par le professeur observant des difficultés, pour le moment insurmontables, des apprenants. Repérer les ruptures de contrat permet donc au chercheur de percevoir l'enjeu didactique, en termes de savoirs.

3.3 Rapport au savoir et « impossible à supporter ».

Le rapport au savoir est une notion très discutée dans le domaine des sciences de l'éducation dans la mesure où plusieurs options théoriques l'utilisent. Ici, elle sera utilisée dans l'acceptation de son origine, c'est-à-dire lacanienne, soit celle qui permet de « situer un sujet » (Terrisse, 2002). Chaque enseignant a des raisons particulières, comme nous le verrons dans la présentation de certains résultats, de choisir et de traiter un savoir. Il existe, certes, des savoirs « officiels » identifiés dans les progressions de la FFJDA (Fédération Française de Judo et Disciplines Associées) ou dans les programmes scolaires. Cependant, dans son activité quotidienne, le professeur met l'accent sur tel ou tel type de savoir auquel il tient et non sur un autre. Nous émettons alors l'hypothèse, maintes fois observée en recherche, que ce choix est dicté à l'enseignant par son propre rapport au savoir, lui-même dépendant de son histoire de pratiquant ou de celle d'enseignant, voire d'entraîneur.

Nous avons pu observer, alors, que le choix d'un type de savoir ne dépend pas seulement de son vécu de judoka ou de lutteur, mais que, quelquefois, le professeur arrête le déroulement du cours parce qu'il se produit quelque chose qu'il ne supporte pas, par exemple une situation ou des réponses d'élèves, en rapport avec son propre passé de sportif ou d'entraîneur. C'est la raison pour laquelle l'observation d'un « impossible à supporter » nous donne parfois la clé de ce qui se joue entre les membres de la relation didactique, en termes de savoir.

4 Une méthodologie temporelle.

Dans le cas d'observations de pratiques, le chercheur a besoin de « suivre » le fil du rapport au savoir, soit de tenter de décrire et d'expliquer les transformations du savoir de son origine à son utilisation par l'élève. Son activité se « branche » alors sur celle de

l'enseignant, mais en donnant à ces différents temps des enjeux de recherche distincts de ceux du savoir enseigné.

4.1 Le déjà-là.

Pour comprendre ce qui se passe en classe, le chercheur a besoin de connaître l'intention de l'enseignant. Cette information lui est le plus souvent donnée sous la forme de préparations de séances ou d'intentions didactiques énoncées oralement avant l'observation des séances. Même si le chercheur est attentif à ce que dit l'enseignant, celui-ci ne lui révèle que rarement les raisons pour lesquelles, avec cette classe, il va essayer d'atteindre tel ou tel savoir. Toutefois, le chercheur saura, grâce à ces entretiens préalables, ce que souhaite transmettre l'enseignant et ceci lui permet d'orienter son observation. Effectivement, pour décrire et comprendre la pratique professionnelle, il est essentiel de s'en faire une idée générale qui se réfère souvent à un habitus professionnel, une façon « traditionnelle » de traiter le sport de combat qui est le support à l'enseignement. Malgré tout et à ce stade du recueil de données, les raisons de ce choix sont souvent opaques, autant pour l'enseignant que pour le chercheur. Elles ne seront élucidées que plus tard.

4.2 L'épreuve.

Ce second temps de recueil de données correspond à l'observation en classe, moment capital du fait de la « mise à l'épreuve » des savoirs choisis mais aussi parce qu'il correspond au temps de la contingence, où, comme dans le sport, personne ne peut en prédire l'issue. Comme dans la compétition sportive, le spectateur ne peut prévoir si les savoirs choisis seront appris, de même qu'il est normalement impossible de prévoir l'issue d'une rencontre sportive. Pour le chercheur, c'est le temps de l'observation des pratiques, avec, bien entendu, l'enregistrement vidéo et audio de ce qui se passe en classe afin de pouvoir les analyser et surtout d'y revenir longtemps après (Venturini, Amade-Escot, Terrisse, 2002).

4.3 L'après-coup.

Il ne s'agit pas seulement d'un entretien d'explicitation. Il l'inclut et va au-delà au moins pour deux raisons.

D'une part, s'il se déroule « après-coup », c'est-à-dire dans un troisième temps du recueil des données, après l'observation des séances et parfois même, longtemps après. Même s'il a pour but de recueillir les paroles de l'enseignant sur ce qui s'est passé, son objectif principal est d'accéder aux « causes » du choix et du traitement des savoirs. Cette formalisation passe, certes, par la parole et la raison, mais ne saurait s'y résumer. Les oublis, les hésitations, les lapsus sont tout aussi importants dans la quête des causes que l'effort d'explication qu'exige un tel entretien. Dans la mesure où l'enseignant est responsable de ce qu'il fait, il participe à cette analyse avec son inconscient, qui le partage. Il est vrai qu'un tel dispositif exige rationalisation et objectivation de sa pratique. Le chercheur a donc à faire à un sujet didactique, partagé entre son envie de répondre à la demande du chercheur et les raisons personnelles qui le poussent à choisir et à traiter tel ou tel autre type de savoir, ce qui produit quelquefois des effets qui ne sont pas toujours de l'ordre de l'explicitation, mais plutôt de la justification, voire de l'incompréhension (Terrisse, 2007).

D'autre part, tout ne passe pas par la parole. En EPS, autant la monstration du corps par le professeur que les relations qu'il entretient avec tel ou tel élève ne sont pas toujours

«explicables». Bien souvent, le chercheur observe que l'émotion (l'affect), le non dit ou l'attitude du corps en disent plus qu'un discours, même si ces événements que l'observateur recueille peuvent recevoir une « explication » de la part de l'auteur.

Enfin, ce sont souvent ces moments de retour sur sa pratique qui donne les clés de cette dernière. Ils permettent notamment de préciser la conception du sport de combat qu'a l'enseignant en fonction de sa propre histoire ou de celle de son enseignement, souvent liée aux professeurs qui l'ont marqué au cours de son apprentissage, particulièrement proche de l'identification.

5 Les résultats.

La plupart des résultats proposés dans cette contribution seront extraits du dernier ouvrage publié par les chercheurs du groupe EDIC : *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Terrisse, A. & Carnus, M.F. (2009). Ne seront cités que les travaux portant sur l'analyse des pratiques en sports de combat.

5.1 La multiplicité des savoirs dans l'enseignement du judo.

Analysant les pratiques d'enseignement du judo en formation initiale de première année à l'UFRSTAPS (Margnes, 2009), en EPS ou encore en club (Loizon, 2009), ces deux chercheurs montrent que, contrairement à une idée répandue, les professeurs de judo observés transmettent plusieurs savoirs, de nature différente et parfois même simultanément. Par exemple, D. Loizon, cherchant à identifier le poids respectif des savoirs techniques et des savoirs stratégiques, confirme l'étude d'E. Margnes qui a observé la transmission de savoirs réglementaires, de savoirs sécuritaires et de savoirs éthiques.

Bien entendu, ces savoirs n'ont pas le même poids selon les professeurs, ayant chacun des stratégies d'enseignement différentes qui tiennent plus à leurs propres différences qu'à la nature des publics auxquels ils ont à faire. Ces différences renvoient à celles qui concernent leur conception de l'activité et surtout à celles qu'ils se font de leur rôle. L'éthique, par exemple, dont certains professeurs exigent le respect absolu, notamment en judo, a une place différente selon les cours. Si le respect de l'adversaire, du professeur ou des autres couples qui travaillent en même temps sur le tatami fait partie de l'enseignement du judo, les enseignants observés n'y accordent pas tous la même importance.

5.2 Le poids des institutions dans la transmission des savoirs.

Si la recherche en didactique a mis l'accent sur les déterminations institutionnelles dans le choix des savoirs et leur traitement, cette influence n'a pas le même poids selon les enseignants. Par exemple, un jeune enseignant de karaté, pratiquant personnellement un karaté « dur », pour ne pas dire violent, choisit pour sa classe un enseignement traditionnel sous la forme de reproduction de formes, c'est-à-dire en coopération, car « *il ne le sentait pas avec cette classe* » (Heuser, 2009). Il a choisi délibérément une forme « classique » avec un traitement caractérisé de « reproductions de formes ». Ce jeune enseignant a intégré, peut-être prématurément, les normes et les valeurs scolaires qui n'acceptent pas la mise en jeu de la violence... alors qu'elle se manifeste dans les sports de combat et qu'elle est un « savoir à savoir ». Partagé entre sa propre référence et les valeurs attendues ou supposées de l'école, il a choisi le type d'assujettissement qui lui fait courir le moins de risque possible de ne pas

maîtriser sa classe. Des deux enjeux, conduire sa classe ou transmettre un savoir combattre, il a choisi le premier.

Un deuxième exemple, portant sur un jeune enseignant qui fait, lui aussi, le choix d'un enseignement « traditionnel » du judo, soulève la question de son rapport à l'institution, différent dans ce cas. En effet, ce jeune professeur enseigne le judo dans un établissement « difficile », en ZEP (« Zone d'Education Prioritaire »). Compte tenu du public scolaire auquel il s'adresse et des travaux menés sur l'enseignement de l'EPS dans ces zones, qui privilégie un traitement reposant sur l'opposition, il déclare : « *quel que soit le milieu, j'aborderai l'initiation au judo de la même manière* » (Brossais, Terrisse, 2009). Pourquoi utilise-t-il un judo « traditionnel » selon une approche « formelle » alors qu'il aurait pu utiliser un judo « sportif » avec un traitement « fonctionnel », selon le modèle d'analyse proposé par E. Margnes ? Tout simplement parce qu'il considère que sa formation « fédérale », technique et par reproduction de formes convient à tout public et en particulier à celui-là. On observe ici une forte influence de sa propre formation sportive sur son enseignement... dont il se dégagea peut-être plus tard, avec de l'ancienneté.

Nous observons alors que les assujettissements institutionnels des enseignants en EPS pèsent sur leurs choix, qu'il s'agisse de l'institution scolaire ou de l'institution fédérale, renvoyant à la définition du rapport au savoir que propose Y. Chevallard : « nos rapports « personnels » sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents » (Chevallard, 2002).

5.3 Des savoirs « inédits ».

Dans l'analyse que fait D. Loizon de l'enseignement du judo dans l'ouvrage cité ci-dessus, il rend compte de trois enseignants. Ce compte rendu se caractérise par le fait que chaque enseignant transmet à ses élèves (en EPS ou en club) des savoirs de nature différente, émettant l'hypothèse d'un savoir singulier pour chaque professeur. Si nous prenons l'exemple du professeur M.D., les « filtres » proposés par le chercheur permettent de comprendre alors l'enseignement de M.D.

Il a l'intention d'enseigner un « savoir stratégique » (déjà-là intentionnel), il dévoile ce qui le fait enseigner, le désir d'être aimé « *j'aime qu'on garde une bonne image de mon enseignement* » (déjà-là conceptuel) et souhaite transmettre un « savoir sécuritaire », « *la distance de sécurité* » (déjà-là expérientiel). A la lecture de ces différents savoirs, le chercheur est étonné de leur caractère hétérogène alors que cette diversité constitue la logique même de l'enseignement du professeur M.D., caractère qui le différencie des trois autres enseignants décrits dans cette recherche.

Dans ce cas précis, le chercheur n'a pas trouvé de référence du savoir sécuritaire que tient à tout prix à transmettre cet enseignant... et pour cause, il n'appartient qu'à lui, ne le valorisant qu'en fonction de sa propre pratique dans laquelle : « *il a beaucoup souffert du dos* ».

Le choix et le traitement des savoirs sont non seulement personnels, mais ils correspondent aussi quelquefois à une expérience corporelle du professeur qu'il tient absolument à transmettre.

5.4 Des savoirs « en émergence ».

Pour ne pas valoriser uniquement les études sur les enseignants, cette présentation de résultats va s'achever par des résultats d'élèves pour démontrer à quel point ces études

« cliniques » en EPS apportent des informations précieuses aux chercheurs et aux formateurs.

Deux études font l'analyse des savoirs mobilisés par des élèves au cours de cycles de combat, l'une en karaté et l'autre en lutte. Ces deux études utilisent le même instrument qui sert à observer l'écart entre le savoir transmis par l'enseignant et le savoir qu'utilise l'élève lorsqu'il en a besoin, c'est-à-dire dans une situation de combat.

Dans la première, F. Heuser montre qu'une des élèves observées en cycle de karaté en EPS, Eve, utilise un savoir au cours des combats qui complète l'enseignement qu'elle n'a pas reçu de la part de son professeur (Heuser, Carnus, Terrisse, 2005). Il semble qu'elle « apprenne de l'épreuve elle-même ».

Dans la seconde, J.P. Sauvegrain rend compte de l'analyse de décisions d'élèves en situation de combat dans un cycle de lutte en EPS (Sauvegrain, 2009). Dans ce travail, le cas de Florent est semblable à celui qui vient d'être décrit. Florent « invente » une forme de corps non enseignée par le professeur, dont les contenus d'enseignement sont strictement décrits par le chercheur. Cette invention, correspondant à la définition que donne J. Beillerot du rapport au savoir, « processus créateur... par un sujet auteur, nécessaire pour agir et pour penser » (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996).

6 Conclusion.

Voulant rendre compte de l'enseignement des sports de combat en EPS, cette présentation a tenté d'exposer des travaux de recherche en didactique clinique de l'EPS, en précisant les concepts utilisés, les méthodologies mises en œuvre et les résultats obtenus. Ces recherches ont été menées à partir d'une posture clinique qui s'intéresse aux sujets pris un par un et par le biais d'études *in situ*, soit dans les pratiques d'enseignement elles-mêmes.

Si leurs résultats ne sont pas généralisables dans la mesure où ils sont produits à partir d'analyses singulières, ils ont néanmoins l'ambition de décrire et quelquefois d'expliquer les savoirs transmis par les enseignants de sports de combat, compte tenu de la spécificité de ces APSA (Activités Physiques, Sportives et Artistiques) et dont l'origine se trouve souvent dans leur propre expérience de pratiquants ou d'enseignants. C'est ce que J. Van Der Maren appelle la prise en compte des acteurs dans les recherches en Education (Van Der Maren, 1996).

Ils ont surtout la prétention de tenter d'extraire de chacun des enseignants observés ou des élèves décrits dans ces recherches ce qui les caractérise en tant que sujets dans leur rapport au savoir enseigné, soit, en quelque sorte, leur structure en tant que sujet didactique. S'il n'est pas possible de produire des enseignants « types », puisque chacun d'eux a une pratique personnelle de choix et de traitement d'un savoir combattre, ce type d'analyse clinique donne cependant des grilles pertinentes d'analyse des pratiques d'enseignement aux formateurs.

La formation des enseignants ne se limite pas alors à donner des « conseils », mais à utiliser des outils pertinents d'analyse des pratiques d'enseignement aux enseignants eux-mêmes pour produire leurs propres savoirs professionnels.

7 Bibliographie :

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C et Mosconi, N. (1996), *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : l'harmattan.
- Brossais, E. & Terrisse, A. (2009). Le poids de l'institution sportive dans l'analyse d'un enseignant débutant-expert en judo. In Terrisse & Carnus, *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* (pp 115-133). Bruxelles : De Boeck Université
- Brousseau, G. (1998). Fondements et méthodes de la didactique. In Balacheff B., .Cooper M., Sutherland, R.& Warfield, V. *Théorisation des situations didactiques*. (pp.47-109). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2002) Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In *Colloque didactique et rapports aux savoirs. Actes des troisièmes journées d'Etudes Franco-Québécoises des didactiques*. Paris : Université de la Sorbonne.
- Heuser F, Terrisse A, Carnus M F, (2005). Rapport entre savoir enseigné et savoir appris en EPS : une étude de cas en karaté, *eJRIEPS*, IUFM de Besançon, 7, 55-75.
- Heuser, F. (2009). Du savoir enseigné en EPS au savoir de référence de l'enseignant. Etude didactique clinique en Karaté. In Terrisse, A. et Carnus, M.F. (2009) *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université. (pp 133-142).
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique : étude de cas dans l'enseignement du judo. In Terrisse, A. et Carnus, M.F. (2009) *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université (pp 63-79).
- 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.
- Margnes, E. (2009), Conception de l'activité, conceptions de l'enseignement : étude de cas de deux formateurs de judo en STAPS. In Terrisse, A. et Carnus, M.F. (2009) *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université (pp49-60).
- Parlebas, P. (1981). *Lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris : INSEP.
- Sauvegrain J P, Terrisse A (2003), Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve de combat : une étude de cas dans un cycle de lutte en EPS, in *Amade-Escot C, Didactique de l'EPS ; état des recherches*, Collection Recherche et Formation, Revue EPS, 339-367.
- Sauvegrain, J.P. (2009). L'appropriation du savoir par l'élève en cours d'EPS : une étude de cas en lutte. In Terrisse, A. et Carnus, M.F. (2009) *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université (pp 145-155).
- Terrisse, A. (1991). Pour un enseignement dialectique du combat. Paris : *Editions Revue E.P.S.*, n°229.
- Terrisse, A. (1994). *La question du savoir dans la didactique des APS*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paul Sabatier. Toulouse.
- Terrisse, A. (1995).(sous la direction). Le savoir combattre : essai d'élucidation. Paris : *Editions Revue E.P.S.* n ° 252.
- Terrisse, A. (1996). La transmission du savoir combattre : essai de définition à travers l'évolution des conceptions de l'enseignement du judo à l'école dans la Revue EPS de 1950 à 1994. Paris : *Revue Française de Pédagogie*, N°116.
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (Dir), *Recherches en sports de combat et en Arts Martiaux, état des lieux*.(pp. 95-108). Paris : *Revue EPS*.

- Terrisse A.(2002), Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS, *Colloque : Didactiques et rapports aux savoirs, Actes des 3^e Journées d'Etudes Franco-Québécoises des didactiques*, Paris Sorbonne, 17 et 18 Juin 2002.
- Terrisse A. (2003). Prise en compte du sujet et recherches en didactique des sports de combat : bilan et perspectives, *Science et Motricité n°50*, ACAPS, De Boeck, 55-79.
- Terrisse, A. (2007) L'après coup en didactique de l'EPS : procédures et effets. In Lahanier-Reuter D. & Roditi, E. *Questions de temporalités. Les méthodes de recherche en didactique.* (pp 47-59). Villeuneve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion
- Terrisse, A. & Carnus, M.F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Trilles, Lacouture, Cadières (1990). Analyse de différents styles d'une projection en judo (Uchi Mata). Paris : *Revue Science et Motricité n° 10*, (pp 33-43).
- Van Der Maren J-M. (1995). - *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : De Boeck Université (pp 238-239).
- Venturini P., Amade-Escot C. & Terrisse A., (Coordination) (2002). - *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage
- Verret M. (1975). *Le temps des études*, Librairie Champion, Lille.