

La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS

Frédéric Heuser, Marie-France Carnus, André Terrisse

Introduction : contexte et objet de la recherche

Notre recherche s'inscrit dans le champ de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse et Carnus, 2009). Elle interroge le rapport singulier qu'entretient l'enseignant aux savoirs qu'il choisit de transmettre. En effet, face à la contingence fondamentale de l'épreuve d'enseignement, chaque enseignant élabore des savoirs qui s'actualisent au fur et à mesure de son adaptation aux incertitudes de la classe. Ce parti-pris de nous concentrer sur ce qui est contingent nous amène à nous attacher aux ruptures plutôt qu'aux continuités, aux écarts plutôt qu'aux rapprochements. De plus, nous considérons le sujet enseignant comme « singulier, assujetti et divisé » (Carnus, 2004, 2009, 2012) et pris dans le didactique.

L'étude des conceptions en karaté nous indique que celles-ci sont multiples et parfois en tension, voire en contradiction. Nous constatons aussi que le sujet enseignant est toujours singulier, qu'il est plus ou moins assujetti à l'institution scolaire et inéluctablement et structurellement divisé dans et par son inconscient ; ce qui est perceptible au travers des écarts dans ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il faudrait qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (Heuser, 2009). Ce postulat de l'existence d'un inconscient au sens freudien est au fondement des recherches didactiques cliniques d'orientation psychanalytique (EDiC, UMR-EFTS, Toulouse). Ainsi, cette élaboration théorique intègre de manière explicite la dimension de l'inconscient. L'inconscient qu'introduit Freud n'est pas simplement ce qui ne relève pas de la conscience. Par inconscient, Freud entend à la fois un certain nombre de données, d'informations, de désirs tenus hors de la conscience et certains processus – comme le refoulement – qui empêchent certaines données d'y parvenir. Cette « hypothèse freudienne » (Sauret, 2002) permet, entre autres, d'éclairer une part d'insu, mais une part seulement. Car tous les phénomènes insus, s'ils échappent à un moment donné à la conscience, ne relèvent pas forcément de manifestations de l'inconscient au sens freudien. Ils peuvent renvoyer à des mécanismes fortement intériorisés, voire intégrés, que les sujets ne questionnent plus. Certaines routines professionnelles des enseignants semblent relever de ce type de mécanismes, nous avons pu en faire à maintes reprises le constat, notamment à partir du remaniement des contenus d'enseignement. Centrés sur le suivi des enjeux de savoirs dans le cadre d'une relation ternaire entre

savoir, sujet-enseignant et sujet-apprenant, nous recherchons les traces des écarts entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné, autrement dit entre ce que l'enseignant prévoit d'enseigner et ce qu'il enseigne effectivement dans l'épreuve de l'interaction. Ces écarts renvoient à ce que nous avons nommé en didactique clinique la *Référence* de l'enseignant (Heuser, 2009). Nous définissons celle-ci comme résultant d'un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent et s'actualisent dans les enjeux de savoirs, à l'insu du sujet. Ce processus d'activation peut expliquer l'aspect dynamique, labile et contingent de la *Référence* qui devient un outil de lecture de l'activité professionnelle du sujet enseignant, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement (Carnus et Terrisse, 2013).

Cette analyse des rapports en termes d'écarts entre ces différents états du savoir pour un professeur qui enseigne du karaté en EPS nous amène à notre principale question de recherche : quelle est la référence d'un enseignant singulier et comment s'élabore-t-elle en lien avec les influences externes, culturelles et institutionnelles et les influences internes, personnelles et propres à chacun ?

Influences culturelles plurielles du karaté et de son enseignement : vide institutionnel scolaire et pluralité culturelle

Si les programmes d'EPS en collège comme en lycée mentionnent l'obligation d'enseigner les activités de combat, aucune indication n'est donnée quant au traitement du karaté contrairement à d'autres pratiques de combat comme la lutte ou la boxe française qui sont les plus enseignées dans ce groupe d'activités. Ainsi, nous sommes en présence en quelque sorte d'un vide institutionnel scolaire concernant le karaté.

Pourtant, nombreuses sont les influences culturelles du karaté. En effet, le karaté est une activité bipartite à la fois sport de combat avec une dimension sportive, compétitive, moderne, mais également art martial avec sa dimension traditionnelle de méthode de combat pieds-poings et de formation de l'individu. C'est une activité pour laquelle il existe différentes écoles qui peuvent diverger entre elles sur certains aspects. Il s'avère en effet que ces écoles, bien qu'elles fassent toutes parties de la famille *karaté do*, n'ont pas les mêmes traditions, ni les mêmes fondements techniques, ni les mêmes approches stratégiques. De ce fait, les savoirs et les modes de transmission sont variables d'une école à l'autre. Sans entrer dans le détail, l'entraînement au combat de self-défense n'a rien à voir avec celui qui prépare à la compétition (plus assimilable à une escrime des poings et des pieds). Nous sommes donc en présence d'un karaté pluriel qui va générer des expériences corporelles distinctes et contrastées chez les pratiquants et de ce fait orienter différentes conceptions et intentions de l'enseignement de cette discipline. Ainsi, les influences vont être multiples et empreintes à la fois de l'expertise en tant que pratiquant de cette activité, de l'expérience

acquise en tant qu'enseignant et de ses conceptions de l'activité à enseigner, de l'histoire du sujet et de ses *déjà-là* (Carnus, 2002).

Toutefois, si l'histoire et l'évolution de l'activité ont montré que le karaté est particulièrement pluriel, notre expérience de formateur des cadres fédéraux¹ nous permet de dire que la méthode traditionnelle représente un mode très répandu de transmission de l'activité, en club en tous cas. Cette méthode, très techno-centrée, repose sur une procédure d'enseignement-imitation du modèle du maître qui est considéré comme ayant la connaissance. En effet, le Maître en karaté et dans nombre d'arts martiaux est plus qu'un enseignant. C'est un guide spirituel dans la mesure où son enseignement ne s'arrête pas aux portes du dojo mais influence la vie quotidienne de l'élève, au travers de valeurs, d'habitudes de vie.

Ainsi, vide institutionnel scolaire et pluralité culturelle sont deux caractéristiques du karaté de nature à influencer le traitement que les enseignants de cette activité peuvent en faire. Pour autant, on peut attendre d'un enseignant d'EPS, de par sa formation initiale et de par son expertise de didacticien des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA), qu'il parvienne à s'affranchir de ce conservatisme propre à l'enseignement du karaté. Cette situation paradoxale nous a alors conduits à reformuler nos questions de recherche : quels choix l'enseignant d'EPS, spécialiste en didactique des APSA, peut-t-il effectuer pour l'enseignement du karaté en EPS ? Autrement dit, comment le professeur gèrera-t-il le paradoxe évoqué ? Quelle(s) influence(s) culturelle(s) va-t-il convoquer dans son enseignement ? Que va-t-il produire ou reproduire avec les élèves ? Va-t-il reproduire la méthode traditionnelle ou fera-t-il des choix didactiques différents quitte à dénaturer la pratique originelle ? En même temps, quels *déjà-là* ancrés dans son histoire de sujet influenceront, à un moment donné, ses choix d'enseignant ? En d'autres termes, l'objet de cette recherche est d'identifier quels sont les différents aspects qui agissent et structurent la *Référence* du sujet enseignant telle que nous la définissons.

Options conceptuelles : la prise en compte des influences internes

Deux options conceptuelles majeures de notre cadre théorique permettent d'articuler les dimensions didactiques et cliniques au cœur de notre orientation scientifique : la transposition didactique et la théorie du sujet pris dans le didactique. Ainsi, lorsque nous utilisons certains concepts de la didactique des mathématiques pour rendre compte de la transmission d'un savoir en EPS, nous sommes amenés à les revisiter, voire à les modifier dès lors que nous intégrons à notre observation les sujets de l'interaction didactique, notamment lorsque ces concepts ne permettent pas de proposer une explication à la pratique d'un enseignant.

Par ailleurs, la notion centrale de cette recherche est celle de *Référence*² (Heuser, 2009). A l'origine de l'élaboration de cette notion, nous nous

1. À l'École des Cadres de la Ligue Midi-Pyrénées de Karaté au niveau du Diplôme d'Instructeur Fédéral (DIF).

2. Que nous écrivons avec un R majuscule pour marquer son caractère singulier et propre à chaque sujet et la différencier de la référence telle que l'utilise Jean-Louis Martinand (2001).

sommes inspirés des travaux de Jean-Louis Martinand qui partage le questionnement qu'introduit la transposition didactique (Verret, 1975, repris par Chevallard, 1985) pour rendre compte de la transformation du savoir pour qu'il soit enseignable à l'élève. Cette notion a déjà fait l'objet d'une attention particulière dans un plus ancien travail de recherche (Heuser, 2001) où nous avons étudié l'écart entre le savoir enseigné et le savoir appris, toujours en karaté en EPS. Le travail que nous présentons aujourd'hui en est en quelque sorte le prolongement, même si les questions se sont déplacées de l'élève à l'enseignant.

Martinand (2001) fait le constat que le processus de transposition didactique s'apparente à une composition sous influences sociales, politiques, idéologiques, pédagogiques. Il propose alors la notion de pratique sociale de référence, plurielle par essence et davantage adaptée à sa discipline – les sciences physiques et chimiques – pour laquelle il n'existe pas de savoirs savants mais des pratiques sociales de référence, comme dans la discipline EPS qui fonde son enseignement sur les APSA. Ses travaux ont le mérite de souligner la dimension complexe et dynamique de cette notion dont nous nous sommes emparés et que nous avons revisitée pour rendre compte de l'évolution des enjeux de savoirs dans le champ de la didactique clinique de l'EPS. La notion de pratique sociale de référence apparaît comme une entrée macroscopique à l'origine des choix didactiques relatifs aux contenus d'enseignement et révélateurs de la culture et des valeurs que l'on cherche à transmettre. Ces choix, sous influence culturelle, constituent ainsi l'identité de la discipline enseignée. L'historique de l'EPS nous montre combien cette influence a changé au cours du siècle : entraînement militaire, entretien hygiénique, compétition sportive, loisir. Chaque fois, ce changement d'influence inscrit l'EPS dans une conception particulière, très représentative du contexte social et politique de l'époque considérée mais aussi des options éducatives : « la particularité de l'enseignement actuel de l'EPS est d'utiliser les APSA comme pratiques de référence, dominées surtout par le sport de compétition, phénomène social » (Ministère de l'Éducation Nationale, 1985). Il n'existe pas de pratique neutre. L'enseignement de l'EPS se trouve « à la croisée des options éducatives, des pouvoirs politiques et des pressions sportives » (Terrisse, 2001). Toutefois, l'option clinique en didactique se fonde sur le constat, maintes fois renouvelé dans les résultats de recherche, que certaines influences internes, et parfois même intimes, du sujet enseignant – notamment les expériences corporelles vécues dans le plaisir et/ou la souffrance – sont potentiellement agissantes sur l'enseignement dispensé (Carnus, 2001 ; Loizon, 2004). Contingente labile chez un même sujet en fonction des contextes et des moments, variable d'un sujet à l'autre, il ressort de nos travaux que cette *Référence* est un élément compréhensif de l'activité enseignante (Heuser, 2009). À l'échelle microscopique, cette *Référence* est à l'image du sujet : unique, singulière, variable, évolutive, mais aussi complexe et empreinte de contradictions. Nos travaux ont montré comment la *Référence* se tisse et s'élabore au carrefour de diverses influences : culturelles, institutionnelle et

personnelle (*op. cit.*). En ce sens, elle apporte dans ses dimensions dynamique et fonctionnelle, un éclairage supplémentaire au rapport personnel (et souvent fusionnel) qu'entretient le sujet à l'activité qu'il enseigne.

Ainsi, entre vide institutionnel, pluralité culturelle et histoire personnelle, la *Référence* du sujet enseignant est une construction émergente qui s'actualise à un moment donné, dans un contexte particulier et oriente son enseignement en partie à son insu.

Options méthodologiques

La méthodologie constitutive de notre approche est essentiellement qualitative. Nous opérons « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999). Dans l'espace imparti pour l'article, nous avons choisi ici la présentation d'un unique cas d'enseignant que nous avons prénommé « Giovanni ».

Contexte d'intervention de Giovanni

Giovanni enseigne dans un collège urbain avec une classe de quatrième dont les élèves adolescents et adolescentes (13-15 ans) manifestent parfois des comportements faits de violences verbales ou physiques, ou au contraire liés à des attitudes de repli ou d'inhibition. Sa classe est présentée par l'ensemble de l'équipe éducative comme immature. Autrement dit, les élèves pensent plus à s'amuser en cours qu'à travailler, et ce trait est particulièrement exacerbé dans certaines matières comme l'EPS où ils s'imaginent en récréation. Pour autant, si l'EPS est le lieu où ces comportements peuvent s'exprimer, elle donne aussi les moyens de les dépasser, notamment dans les activités de combat (Dampenon, 2000).

Méthodes de recueil et de traitement des données

« Fidèle à une observation la plus précise possible du sujet enseignant, le recueil des données le suit dans son activité. Nous utilisons une méthodologie "temporelle", selon les trois temps de l'activité professorale » (Terrisse, 2009) : le *déjà-là*, l'*épreuve* et l'*après-coup*. Nous nous intéressons aux pratiques « ordinaires », non prescriptives, en intégrant l'apport de preuves qui constituent des traces singulières et authentiques que l'on cherche dans les productions orales et écrites de l'enseignant : ses planifications, ses interactions avec les élèves lors des leçons et son discours durant les entretiens.

L'enregistrement audio et vidéo de Giovanni sur la première et la dernière séance du cycle nous donne ainsi accès à l'entrée dans l'activité, aux savoirs en jeu dans le cycle enseignés et évalués par l'enseignant. Notre corpus est constitué des *verbatim* de l'enseignant 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'élèves. À chaque étape, nous faisons un entretien *ante* séance, un *post* séance et enfin un ou deux entretiens *d'après-coup* (Carnus, 2011) qui interviennent plusieurs mois après la fin du cycle. Les entretiens sont tous semi-dirigés afin de laisser une part importante d'expression libre et non contrainte à l'enseignant (De Ketele et Roegiers, 1996).

Nous avons questionné les enseignants dans l'après-coup car, comme le souligne André Terrisse, « à la manière des cliniciens, nous postulons que seul le sujet peut dire quelque chose dans ce qui lui arrive et en tirer les conséquences » (2000, p. 96). En effet, cet entretien est « le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27).

Le traitement des données s'effectue en quatre temps chronologiques afin de rendre compte des savoirs à enseigner et enseignés dans les deux premiers temps, de pointer les écarts entre ces différents états des savoirs dans le troisième temps. C'est au cours de cette phase qu'ont été sélectionnés des extraits de *verbatim* significatifs de ces écarts afin de préparer les entretiens *d'après-coup*. Le quatrième et dernier temps permet grâce à l'analyse des entretiens *d'après-coup* de proposer des énoncés interprétatifs afin de faire émerger les différents aspects de la *Référence* du sujet enseignant.

Pour l'étude longitudinale du cas Giovanni, nous cherchons à repérer tout au long de l'analyse certains écarts, notamment « entre le dire et le faire » (Terrisse, 2010). Cet indicateur « pointe la différence entre deux modalités de sa fonction. Certes, le professeur d'EPS a l'intention de transmettre des savoirs, mais une résistance à cette transmission, qui pourrait apparaître comme facile et linéaire, s'observe dans la plupart des cas. Elle tient à la difficulté (à l'impossibilité) de tout transmettre de sa propre expérience et à demander aux élèves des efforts significatifs pour acquérir le savoir, efforts qu'ils ne sont pas toujours prêts à effectuer » (*op. cit.* p. 3).

Résultats : Giovanni ou « la rencontre avec soi-même »

Le déjà-là de Giovanni

Giovanni a un parcours d'enseignant que l'on pourrait qualifier d'atypique. Il a commencé sa carrière comme forgeron dans l'enseignement technique et est devenu enseignant d'EPS par les voies des concours internes. Il est aussi professeur de karaté depuis plus de vingt ans en club et peut donc être qualifié d'expert dans cette activité. L'analyse de l'entretien *ante* séance réalisé avec Giovanni fait émerger quelques-unes de ses intentions d'enseignement centrées autour de deux types de savoirs. Le premier est stratégique : Giovanni parle de « *confrontation* » ; dans son optique, il

compte renforcer le travail du défenseur : « *la priorité est mise sur le blocage. Ne pas prendre le coup avant de penser à le rendre, c'est fondamental pour moi* ». Le second est éthique : il souligne l'importance de l'aspect martial avec « *le salut, le respect* » et sa volonté de transmettre à ses élèves le « *karaté originel* ». Mais il va aussi apporter une nuance à ces propos quant à la difficulté d'enseigner cet aspect des choses dans un établissement scolaire public : « *il y a tout le rituel, le salut, le respect du professeur que l'on ne peut pas trop appliquer dans un établissement scolaire par rapport à une mentalité qui est différente qu'en club* ». Dans le même ordre d'idée, il précise ce qu'il entend par « *karaté originel* » : « *le karaté, c'est pour se défendre pas pour attaquer. Tous les katas commencent par un blocage* ». Cette conception du karaté est d'ailleurs complètement en accord avec l'enseignement que prévoit Giovanni, centrée sur le travail du défenseur et tournée vers les aspects défensifs, martiaux ou d'autodéfense. En effet, dans une situation de self défense, il y a un agresseur à l'initiative de l'affrontement, et un agressé qui va répondre à l'agression. Dans le strict respect de la légitime défense, cette réponse doit s'effectuer de manière mesurée, c'est-à-dire que la contre-attaque doit être proportionnée par rapport à l'attaque et quasi simultanée dans le temps, car si elle ne l'est pas, la contre-attaque va alors s'apparenter à une vengeance (Cazalbou, 2013). Giovanni semble très attaché à cette conception défensive du karaté et c'est ce qu'il semble vouloir transmettre à ses élèves.

Dans l'épreuve d'enseignement

Giovanni va présenter l'activité aux élèves en commençant par un exposé historique. Son discours se veut ensuite plus philosophique : « *le karaté va au-delà de la simple activité sportive. C'est aussi un travail sur soi, trouver son propre chemin mais aussi sa propre rencontre parce-que vous allez aussi vous rencontrer vous-même. C'est la pire des rencontres de se rencontrer soi-même* ». On peut imaginer ce qu'une telle annonce peut avoir comme effet sur certains élèves n'ayant aucun intérêt pour quelque activité scolaire que ce soit, même pas pour l'EPS. Giovanni livre ici à sa classe un élément nodal constitutif de sa *Référence* : ainsi le karaté ne permettrait pas seulement à Giovanni de se protéger des autres, mais aussi de lui-même. Pour lui, le karaté semble être avant tout une rencontre avec soi-même au bout d'un parcours intime et au prix d'un travail sur soi, et c'est ce qu'il veut transmettre à ses élèves même si la rencontre s'annonce très difficile, voire redoutable.

Giovanni est confronté à ce que la didactique clinique nomme « l'impossible à supporter » (Carnus et Terrisse, 2013), outil conceptuel pour analyser les manifestations qui sont insupportables à un sujet confronté à l'épreuve d'enseignement (en parole et/ou en actes). Il révèle un écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire. Ainsi, Giovanni ne supporte pas que les élèves ne suivent pas sa voie puisque, pour lui, ce qu'il enseigne vient de ce qu'il a reçu. Il semble que le

danger que Giovanni déclare à ses élèves, c'est effectivement d'être l'objet de la pulsion ce qui peut conduire à se détruire soi-même. À ce sujet Freud distingue quatre modalités de destin des pulsions : le renversement dans le contraire, le retournement sur la personne propre, le refoulement et la sublimation (Freud, 1915). Il préconise la quatrième voie, celle de la sublimation qu'il a lui-même choisie, soit de transformer la pulsion en œuvre d'art ; ici en activité de combat acceptée, socialisée, avec des règles qui la différencient de la rixe ou du combat à mort. Mais ce chemin n'est peut être pas encore effectué par ses élèves.

Dans l'après-coup

Le premier entretien d'après-coup

Dans le premier entretien d'après-coup, Giovanni explicite un aspect original des arts martiaux en général : l'importance que prend le professeur, l'influence que peut avoir le Maître, le *senseï* qui veut dire « celui qui est devant » et qui nous guide. Cette place du Maître est déterminante chez Giovanni et il le confirmera quand il nous dit : « *lorsqu'on est apprenant, on est un petit peu sous la coupelle du Maître. Et lorsqu'on devient professeur, on reproduit la façon dont on a soi-même vécu l'activité* ». Nous repérons ici une illustration très explicite d'une forme d'assujettissement du sujet à une personne qui a une influence particulière sur lui au niveau de ses choix didactiques, mais aussi pédagogiques : sa manière d'enseigner, le rapport qu'il instaure avec ses élèves, c'est un rapport émancipateur au Maître. C'est d'ailleurs dans le second entretien d'après-coup que Giovanni évoquera le rapport au père, au Maître : « *quand le karatéka acquiert le grade de ceinture noire, il y a une émancipation qui se fait et à ce moment-là, il peut exister par lui-même et il a sa propre réflexion, qu'il avait déjà mais qu'il peut exprimer* ». Voilà donc peut-être ce qu'a permis le karaté pour Giovanni : être lui-même. Ce constat se justifie lorsque nous lui demandons en fin de compte quelle est sa *Référence*, il répond spontanément : « *si j'ai une référence elle sera typiquement f...lienne* » – il emploie son nom de famille auquel il ajoute ce suffixe – [...] « *parce que c'est par rapport à mon vécu. Si je n'avais pas eu ce vécu, je serais mal à l'aise de proposer un cycle de karaté parce que je pense qu'il faut avoir un vécu dans cette activité pour la proposer* ». Giovanni ne peut enseigner cette activité autrement qu'en référence à lui-même car c'est par le karaté qu'il s'est construit en tant qu'homme et en tant qu'enseignant. Il évoquera aussi particulièrement son professeur, qui à un moment donné a dû jouer ce rôle du père « *absent* » selon ses dires dans l'entretien *ante* séance. Giovanni confirme cette interprétation quand il parle de l'enseignement du karaté et dit : « *je l'ai reproduit comme moi je l'ai appris* ». L'élément dominant de la *Référence* de Giovanni semble être lui-même, sa propre expérience de karatéka ou, autrement dit, son *déjà-là* expérientiel.

Le second entretien d'après-coup

Au fur et à mesure de l'avancée de notre recherche, nous nous sommes aperçus qu'il y avait des étapes auxquelles nous n'avions pas pensé initialement et qui s'imposaient à nous. C'est le cas de ce moment de la clinique, qui vient « après l'après-coup », comme une clé de lecture de ce qui précède. L'analyse du cas Giovanni laissait en effet des questions sans réponses, des écarts encore présents car inexpliqués dans le premier entretien d'après-coup ou des aspects à préciser. En effet, Giovanni s'est totalement livré au niveau de son histoire personnelle, ce qui nous a conduits à faire un second entretien d'après-coup, en essayant de réorienter Giovanni sur les questions que nous lui avons posées et auxquelles, en définitive, il n'avait pas répondu, préférant parler de son itinéraire professionnel.

Au cours d'un second entretien, nous sommes revenus sur cet aspect de sa *Référence*. De manière lucide, il a évoqué cette utilité du karaté : « *il est certain que pour moi le karaté a été une thérapie dans mon histoire personnelle et il est fort possible qu'à mon insu peut-être, j'attends en présentant cette activité, une transformation de l'individu* ». Ici, l'enseignant verbalise l'existence de l'un de nos éléments explicatifs des pratiques du sujet : l'insu. Le karaté fait partie de la formation de Giovanni, cette activité l'a transformé et il confirme que la transmission qu'il en fait lui-même n'est pas sans conséquences : il « attend » que le karaté transforme ses élèves comme lui-même a été transformé par le karaté. En effet, le karaté est envisagé par Giovanni comme « *une rencontre avec soi-même* ».

Ainsi, pour Giovanni, le karaté en EPS serait d'abord un moyen de transformer l'élève, tant au niveau physique que psychologique. Les aspects éducatifs du karaté sont de ce fait mis en avant par Giovanni. Lorsque nous sommes revenus avec lui sur ce point au cours de cet entretien, il a déclaré : « *on enseigne ce que l'on est parce que ce que l'on est, c'est la façon dont on s'est construit, bon. Je suis persuadé que l'on ne peut transmettre que ce que l'on est parce que ce que l'on est c'est la façon dont on a été façonné, forgé au sens littéral du terme. C'est ce qui nous a permis d'être et de devenir* ». On notera que tous les aspects de la vie de Giovanni semblent avoir une importance dans la construction de sa personne, et pas qu'en karaté. Il revient en effet à plusieurs reprises sur son expérience de forgeron. C'est ce métier qu'il a appris en premier et qu'il a exercé et il a tendance à faire le parallèle entre la construction de sa vie, de sa personne et la forge d'une pièce, quand on la façonne peu à peu pour lui faire obtenir la forme voulue. C'est de cette manière qu'il pense s'être formé, « *forgé* » comme il dit, et il l'envisage là dans toutes les dimensions de sa personne. En même temps, il garde un esprit critique par rapport à son propre parcours et envisage une question fondamentale : « *peut-on dépasser l'isomorphisme pourquoi pas ?* ». Il y répond lui-même en disant dans le second entretien d'après-coup : « *certes mais il faut à ce moment-là se décentrer énormément de soi et sûrement transmettre autre chose de*

l'activité que ce qu'on a vécu et là on rentre dans la didactique qui prend en compte les besoins des élèves, des autres, et qui ne correspondent pas à ses propres besoins. C'est alors une attitude qui nécessite une grosse réflexion didactique et une prise de distance assez importante ». Son analyse est intéressante mais questionne, car il semble dire qu'il ne peut y avoir de didactique que si l'on envisage une totale distanciation par rapport à son vécu. Giovanni semble en effet dire d'une certaine manière que le professeur enseigne « pour ses propres besoins » qui ne correspondent effectivement pas à ceux des élèves. On comprend alors mieux sa dernière remarque quand il dit : « *je le dirais comme cela : on franchit une porte pour entrer dans le karaté mais il faut pouvoir en sortir pour y revenir sans vouloir y rester* ». Cette métaphore de Giovanni explicite la « rencontre avec soi-même », quand l'individu doit un jour voler de ses propres ailes, quitter le nid familial, ses parents qui lui ont tout appris, sans pour autant les abandonner, faire sa propre vie et pouvoir y revenir mais différent, émancipé.

Synthèse

Cette analyse didactique clinique permet d'apprécier les remaniements de la *Référence* de Giovanni au cours des différents temps de la méthodologie. Les termes utilisés comme « *sa propre rencontre* », « *comme moi je l'avais appris* », témoignent d'une certaine intériorisation des phénomènes. Giovanni enseigne le karaté comme il l'a vécu et appris, pour que les élèves se rencontrent eux-mêmes, comme lui l'a fait au contact de l'activité. D'une certaine manière, cette *Référence* à lui-même et à son histoire rend compte d'une difficile prise de distance par rapport au karaté à enseigner en EPS, qui le conduit à son insu à ne pas prendre en compte la spécificité du contexte scolaire. Giovanni semble ne pas pouvoir concevoir le karaté autrement que ce pourquoi il a été inventé, c'est-à-dire se défendre avec un maximum d'efficacité. Pour autant, ce n'est pas la seule entrée possible dans l'activité, notamment en EPS. D'autres enseignants font en effet le choix d'une entrée dans l'activité par l'étude d'un kata (combat imaginaire contre plusieurs adversaires « chorégraphié ») ou d'une entrée par les sensations de frappe, d'ancrage au sol (stabilité et équilibre). Cette conception culturelle du karaté en tant que méthode de self-défense que l'on trouve dans le *déjà-là* de Giovanni peut être analysée comme une autre défense, celle de se protéger des autres certes, mais peut-être de lui-même dans cette rencontre dont il parle. N'est-ce pas en effet terrifiant, même si c'est l'un des enjeux de l'adolescence, se rencontrer soi-même ? Dans le cas de Giovanni, on pourrait dire à la limite que conception du karaté et conception de l'enseignement du karaté en EPS s'excluent car sa *Référence* a été construite pour lui, à partir de lui et de son histoire.

Discussion

« L'après après-coup »

Cette évocation de l'insu par le sujet enseignant dans le second entretien d'*après-coup* montre le poids de l'inconscient dans les pratiques enseignantes que le chercheur ne peut ignorer. Ceci renforce et justifie une théorie du sujet enseignant singulier, assujetti et divisé en tension permanente entre ce qu'il prévoit d'enseigner et ce qu'il ne peut s'empêcher d'enseigner.

Pour comprendre le rapport de Giovanni au karaté, on peut étudier quelle position symbolique est déterminante pour lui, en tant que « sujet supposé savoir » (Lacan, 1966) dans l'enseignement du karaté en EPS. « En classe, le sujet enseignant a aussi une position symbolique à assumer, il est le représentant du savoir dans l'institution classe » (Buznic-Bougeacq, Terrisse et Margnes, 2010). Dans le cas Giovanni, les entretiens d'*après-coup* font ressortir la place du père, du *senseï*, la « *coupelle du Maître* » comme il dit. Cette position du professeur qu'il apparente à un guide, un père spirituel, donne une piste sur la manière dont Giovanni envisage de transmettre le savoir. Pour aller plus loin, on peut étudier les facteurs qui lui résistent pour enseigner comme il le voudrait. Par exemple, Giovanni nous révèle dans l'entretien d'*après-coup* que les élèves ne savent pas écouter : « *Les jeunes d'aujourd'hui, il leur manque la castration orale. C'est la frustration de savoir se taire et écouter* ». En effet, lorsque l'on demande à Giovanni quel savoir il faut selon lui enseigner en priorité en karaté en EPS, il dit : « *savoir se taire. Cela veut dire qu'on est dans le contrôle et qu'on est à l'écoute* ». C'est aussi comme cela que Giovanni définit le karaté. Pour lui, « *le karaté, c'est la notion de respect, envers celui qui transmet* ».

Dans l'absolu, il aimerait enseigner le karaté en EPS comme dans un dojo traditionnel avec, d'un côté le Maître qui sait et guide et, de l'autre, les « disciples » qui écoutent. La « *rencontre avec soi-même* » que veut mettre en place Giovanni pour chacun de ses élèves semble impossible à mettre en œuvre : question d'époque, de contexte d'enseignement, et de caractéristiques d'élèves (adolescents en recherche d'identité). Les élèves ne sont en effet pas là pour cela, et surtout n'ont pas choisi l'activité.

En définitive, ces illustrations de l'insu permettent de répondre à la question du savoir que transmet Giovanni, comment, pourquoi il transmet son propre rapport au karaté. Cela donne aussi des éléments tangibles d'explication quant au fait qu'il se met en apparence en difficulté avec ses élèves : l'objet de savoir de Giovanni dans son cycle de karaté en EPS est la rencontre avec soi-même, apparemment mal comprise par la plupart des élèves car peut-être trop angoissante et certainement trop éloignée des contenus habituels de l'EPS, tels que nous avons pu les observer avec d'autres professeurs d'EPS qui enseignaient le karaté.

Cette étude de cas nous sensibilise au fait que l'enseignant n'enseigne pas toujours que pour les élèves mais qu'il y a une forme de construction de soi-même, voire de reconstruction dans le fait d'enseigner. C'est justement parce qu'il se met à la place du Maître qu'il n'enseigne pas comme un professeur centré sur la transmission de savoirs scolaires. Giovanni est centré sur la transmission de ce qu'il est, d'une position qu'il a, en tant que sujet, et qu'il déclare assumer. C'est la raison pour laquelle nous pensons que la *Référence* de Giovanni, c'est tout simplement lui-même, sa *Référence* est « expérientielle ».

Conclusion

Les conclusions de ce travail à partir de l'étude du cas Giovanni mettent en exergue la singularité de la *Référence* enseignante qui influence à son insu les choix du sujet enseignant à des moments de son enseignement et produit des effets sur le savoir enseigné. Ainsi, la *Référence* de Giovanni telle que nous la définissons en didactique clinique est empreinte d'une option didactique qui travaille à l'insu du professeur son enseignement du karaté en EPS. Cette permanence des aspects singuliers de la *Référence* rend compte de la logique de chaque enseignant et renvoie à son épistémologie. Notre recherche tente ainsi de montrer à travers et au-delà de la singularité du sujet observé, que cette *Référence*, propre à chaque enseignant, est liée à son histoire personnelle.

La *Référence* enseignante apparaît alors comme une composition originale et singulière fortement influencée par l'expérience du sujet bien antérieure à celle du sujet enseignant (dans le sens où le sujet n'est pas né enseignant). Activée/réactivée à l'insu de l'enseignant au cours de l'épreuve d'enseignement, cette *Référence* influence les savoirs à enseigner et enseignés aux élèves. C'est cette notion d'activation/réactivation qui nous semble expliquer son aspect dynamique et son caractère symptomatique en tant que réalisation du désir inconscient. En définitive, la *Référence* en didactique clinique peut être considérée comme une clé de lecture de la pratique enseignante, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des mobiles de son enseignement à un moment donné du processus de transposition didactique, ce qu'un certain nombre de chercheurs de l'EDiC regardent comme une transposition expérientielle (Jourdan, 2008) ou une conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes, 2010).

Références bibliographiques

- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. et Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS : études de cas et analyses comparatives en EPS. *Revue eJRIEPS*, 20, 26-47.
- Carnus, M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université Toulouse III Paul Sabatier.

- Carnus, M.-F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : le cas de l'ATR et du repérage. *Revue EPS*, 57, 160-164.
- Carnus, M.-F. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^{ème} congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris.
- Carnus, M.-F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Étude de cas en Éducation Physique et Sportive (EPS). In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* (p. 63-82). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.-F. (2011). La construction de la professionnalité enseignante à travers un dispositif interdisciplinaire de collège, *Revue Française de Pédagogie*, 173, 19-40.
- Carnus, M.-F. (2012). Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. *Revue eJRIEPS*, 26, 53-56.
- Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Cazalbou, P. (2013). La légitime défense appliquée aux sports de combat et arts martiaux. In F. Heuser, A. Touboul et A. Terrisse, *Éthique, sports de combat et arts martiaux* (p. 21-35). Toulouse : presses de l'Université Toulouse I Capitole.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dampenon, M.-E. (2000). Enseigner le ju-jitsu à une classe de quatrième filles. In A. Terrisse, *Recherches en sports de combat et en arts martiaux. État des lieux*. Paris : Éditions Revue EPS.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie de recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck.
- Freud, S. (1915). *Métapsychologie*. Paris : Gallimard.
- Heuser, F. (2001). *Analyse de l'écart entre savoir transmis et savoir appris : le cas de l'enseignement du karaté en EPS*. Mémoire de DEA non publié, sous la direction de A. Terrisse, LEMME, EA 3042, Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Toulouse III Paul Sabatier (éditions Edilivre, 2011).
- Jourdan, I. (2008). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS. *Revue eJRIEPS*, 15, 113-128.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- 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, Université Toulouse III Paul Sabatier.
- Martinand, J.-L. (2001). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse, *Didactique des Disciplines : les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Sauret, M.-J. (2002). *Freud et l'inconscient*. Paris : éditions Milan.
- 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*, 7, 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse, *Recherche en sports de combat et Arts Martiaux : état des lieux*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Terrisse, A. (2001). La référence en question. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines, les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse et M.-F. Carnus, *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.

- Terrisse, A. (2010). Les analyseurs des pratiques d'enseignement des professeurs d'EPS en didactique clinique. *Colloque GRIDIFE « regards des didactiques »*, Toulouse.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris V. (Lille : librairie Honoré Champion).

Frédéric Heuser

Université Toulouse I Capitole
UMR EFTS, EDiC

Marie-France Carnus

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées
Université Toulouse Jean Jaurès
UMR EFTS, EDiC

André Terrisse

ESPE Toulouse Midi-Pyrénées
Université Toulouse Jean Jaurès
UMR EFTS, EDiC

Pour citer ce texte :

Heuser, F., Carnus, M.-F. et Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 12, 53-66.