Sens des mises en scène didactiques pour le débutant en judo dans la formation initiale en STAPS

Éric Margnes, Denis Loizon, André Terrisse

▶ **To cite this version:**

Éric Margnes, Denis Loizon, André Terrisse. Sens des mises en scène didactiques pour le débutant en judo dans la formation initiale en STAPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, 2008, 14, pp.83-95. hal-00562130

HAL Id: hal-00562130

https://u-bourgogne.hal.science/hal-00562130

Submitted on 16 Jun 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Sens des mises en scène didactiques pour le débutant en Judo dans la formation initiale en STAPS

Éric Margnes, DenisLoizon& Terrisse André

Équipe AP3E, LEMME (EA 3042), Université Paul Sabatier, Toulouse, France

Résumé

Le but de cette recherche est de montrer que l'on peut inférer l'intention didactique d'unenseignant à partir de l'analyse de son intervention. Le choix des objets d'enseignement etdes situations didactiques semble déterminé, à la fois par des conceptions de l'activitéjudo et par des conceptions de son enseignement à des débutants. La méthodologieutilisée repose sur une analyse qualitative de l'action de deux formateurs de judo enSTAPS. L'exploitation des données (observations et entretiens) fait apparaître un jeucomplexe entre les diverses conceptions établies et met en évidence le poids desconventions de rôles et de réalisation dans différents types de situations répertoriées. Lesdifférentes mises en scène proposées renvoient à des valeurs, à des normes, bref, à uneéthique de la pratique qui détermine un pacte de pratique et un lien social entre lespratiquants.

L'intervention est considérée comme « un acte professionnel mettant en oeuvre descompétences, des savoirs d'expérience et théoriques au service d'un objectif » (Lecomte,Carlier, 2000). Nous avons choisi de travailler autour de la problématique de l'intentiondidactique de l'enseignant en mettant l'accent sur ses déterminations culturelles voireéthiques. Nous postulons l'existence d'une dimension intentionnelle et sensible, en arrièreplande toute intervention didactique, qui permet de faire émerger du sens à l'activitéenseignée (Margnes, 2002). Cette optique renvoie l'enseignant à l'exercice d'uneresponsabilité (Martinand, 1986 ; Develay, 1992) et à un rapport personnel au savoir àenseigner (Chevallard, 1991). Selon Portugais (1998), l'intentionnalité d'un formateurreprésente ses croyances, ses désirs, ses volontés et ses intentions. Si elle peuts'exprimer, en partie, dans des entretiens ou des écrits, elle est surtout révélée par desactes, par des jugements en situation de cours, par une manière d'animer les savoirs ;c'est ce que nous entendrons sous l'expression de mises en scène didactiques (AmadeEscot, 1998). Dans ce contexte, l'enseignant influence le parcours de formation de l'élève en lui communiquant nombre de ses conceptions.

Cette recherche descriptive et compréhensive étudie l'épistémologie des savoirspuisqu'elle se propose d'expliciter l'origine des savoirs et leur nature. Elle renvoieégalement à une didactique à dominante anthropologique puisqu'elle s'intéresse à lafaçon dont certains exercices traditionnels peuvent devenir de véritables savoirs àenseigner (Perrenoud, 1995). La description s'associe ainsi à une perspectiveherméneutique puisqu'il s'agit de cerner, par l'intermédiaire des mises en scènedidactiques, la signification de ce qui est transmis.

1. La dimension sensible et intentionnelle des savoirs

1. 1. La mise en scène des savoirs et leur dimension sensible

Le savoir n'a de sens, de valeur, qu'en référence aux rapports qu'il suppose et produitavec le monde, avec les autres et avec soi-même (Charlot, 1997). Le judoka débutantconstruit son rapport au savoir dans sa relation à l'enseignant, avec ses adversaires,autour des situations didactiques éprouvées et

en fonction de ses connaissancesantérieures. Il acquiert ainsi des compétences motrices et sociales qui s'inscrivent dans unréseau de significations (Peyré, 2000). Les mises en scène didactiques, proposées auxélèves, donnent ainsi une certaine saveur aux savoirs en fixant des modalités d'action etdes modalités d'interaction sociale. De ce fait, elles sont les dépositaires de normes et devaleurs à respecter. La recherche présentée s'intéresse donc autant à la mise en situationdu savoir qu'il s'agit de transmettre qu'à l'objet de savoir lui-même.Pour ne pas nous restreindre à un aspect trop rationnel (au sens strict, lié au seulraisonnement), dans cette étude portant sur l'intention didactique, nous avons tenu àaborder une notion « plus intime », celle de la dimension sensible des savoirs. Dans ledomaine des pratiques physiques, la variété des expériences corporelles, impose d'établirun lien entre un aspect rationnel de la conduite (des buts à attendre) et un aspect plussensible, propre au vécu, au ressenti de l'acteur. Griffet (1996) évoque à ce sujet le poidsde la dimension sensible fondamentale et celui de la construction symbolique de laréalité... Cet aspect rejoint une forme d'esthétique, au sens de Maffesoli (1990) ; c'est uneforme de sensualisme quotidien qui exprime une « raison sensible », dans laquelle leplaisir des sens, le jeu des formes, le retour en force de la nature, l'intrusion du futile,appellent à une connaissance plus ouverte, à une « hyper rationalité ». L'introduction decette part de subjectivité dans l'activité est d'inspiration phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945) ; elle affirme la dimension vécue du corps. L'intentionnalité des enseignantsdoit ainsi être envisagée comme une résultante de comportements rationnels et de rapports plus intimes éprouvés en tant que pratiquant.

2. 2. De l'intentionnalité à l'intention didactique

Portugais (1998) opère une distinction entre l'intentio (le projet social d'enseignementcaractérisant les objets de savoir et leur sens), l'intentionnalité (l'intention privée del'enseignant qui met en marche les positions intentionnelles) et les intentions didactiquesqui sont mises en jeu dans une situation donnée pour déterminer un bon fonctionnementdes problèmes à résoudre. Si certaines intentions sont des décisions prises sur le vif,d'autres sont choisies pour parfaire la négociation du contrat didactique (Brousseau, 1996)ou pour permettre le contrôle social des apprentissages (Chevallard, 1991).Dans ce cadre conceptuel, le processus de transposition didactique (Verret, 1975 ;Martinand, 1986 ; Chevallard, 1991), est au fondement de l'intention didactique puisqu'ilpermet d'étudier le décalage entre l'intentio, l'intentionnalité et les intentions didactiques.Les caractéristiques propres au processus de transposition didactique (Martinand,1986) ont ainsi servi de cadre d'analyse pour examiner l'enseignement du judo dans sesrapports à la référence sociale, dans ses modes d'intervention et dans ses modalités deconstruction du sens de la pratique. Le contrat didactique (Brousseau, 1986) devient lacheville ouvrière de l'intentionnalité et par voie de conséquence des intentions didactiques,en situation.Outre la hiérarchisation des objets d'enseignement et leur mise en problème, l'analyse desconventions, définies comme l'ensemble des règles explicites voire tacites qui déterminentun accord, un pacte de pratique entre les différents protagonistes, a retenu notre attention.Ces conventions nous semblent être un des moyens privilégiés pour déclencher, chezl'apprenant, la compréhension mais surtout l'adhésion à une conception de l'activité(Schubauer-Léoni, 1996).

2. 3. L'intentionnalité : des choix culturels d'ordre éthique et technique

De nombreux auteurs ont exposé combien la notion de technique ne pouvait serestreindre à la simple efficacité gestuelle et qu'il convenait de la replacer dans différentscontextes ou systèmes

(tendance technique chez LeroiGourhan (1973) ; penséetechnique chez Picon (1994). Selon Deforges (1993), l'enseignement des techniques estculturel et les techniques sont d'abord gouvernées par une éthique. L'activité techniqueintègre ainsi, dans la logique du combat de judo, toutes les manières de faire pour créer etutiliser les forces nécessaires au combat debout et au sol, mais aussi les façons de secomporter. Ces manières de faire renvoient inévitablement à une représentation del'efficacité, à des valeurs, des normes, à une éthique de la pratique. Dans une autre étudesur l'enseignement du judo, Loizon (2004) a pu montrer le poids des déterminants personnels liés à l'expérience de judoka. Russ (1994) définit l'éthique comme « unedoctrine au-delà de la morale » qui permet de « déconstruire les règles de conduite pours'efforcer de descendre jusqu'aux fondements cachés de l'obligation ». Elle est, selon

Habermas (1987), indissociablement praxis et réflexion et est fondée à partir du conceptde rationalité qui s'attribue selon « sa capacité d'être critiquée et fondée ». Cette rationalitépeut être de nature téléologique (sens utilitariste) ou axiologique (normes éthiques).

L'analyse préalable de cette recherche a débuté par une revue de la littérature portant surl'histoire du judo, son enseignement à des débutants, tant dans la sphère fédérale quedans le cadre de l'EPS. Elle a permis de mettre en évidence différentes logiques derationalité (critères portant sur les valeurs éducatives de l'activité, sur le sens accordé aucombat, sur la valeur des actes) et surtout d'établir un cadre d'analyse des différentesconceptions du judo.

Nous avons également relevé d'autres conceptions touchant, cette fois-ci, àl'enseignement de l'activité (Marsenach, 1991) qui nous ont permis de distinguer uneapproche formelle et une approche fonctionnelle.

- L'approche formelle attribue à la forme extérieure des actes une portée décisive(Brousse, 1994) ; elle conduit l'enseignant de judo à accorder une dimension formatrice àla technique, en privilégiant autant la démonstration que des situations en partenariat, horsdu contexte de l'opposition.

- L'approche fonctionnelle met l'accent sur l'investissement des élèves dans des situationsd'affrontement authentiques avec cadre réglementaire minimal (Barbot, 1996) ; il s'agit desituations en opposition permettant à l'élève d'expérimenter des solutions et de s'éprouverdans la confrontation aux autres.

Tableau I . Les deux conceptions de l'activité judo

Conceptions de l'activité	Judo traditionnel	Judo sportif
Valeur de l'activité	Épanouissement personnel par l'entraide.	Valorisation de soi par la hiérarchisation avec autrui.
Sens du combat	Progrès personnel au service d'une utilisation optimale de l'énergie, d'une esthétique alliée à l'efficacité.	Progrès personnel au service du résultat compétitif, de la rentabilité technique.
Valeur des actes	Recherche d'un idéal de forme et d'un idéal de « force - souplesse » dans engagement total dans l'action.	Utilisation de tous les moyens physiques, techniques, stratégiques adaptés au règlement.

3. La problématique de recherche

La compréhension d'une intention didactique s'incarne dans des stratégies d'interventionet des mises en scène qui témoignent des prises de position de l'enseignant dans lechamp culturel et social. Le choix des objets d'enseignement, celui des situationsdidactiques - leurs mises en scène, leurs mises en valeur - semblent déterminés :

- d'une part, par deux conceptions possibles de l'activité judo : un judo traditionnel et unjudo sportif ;

- d'autre part, par deux façons de concevoir l'enseignement du judo à des débutants : uneconception fonctionnelle, liée à une vision instrumentaliste de la technique, et uneconception formelle, intégrant une vision formatrice de la technique.

4. La méthodologie de recherche qualitative

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative, telle que l'ont développéedifférents auteurs. (Deslauriers, 1987 ; Mucchielli, 1991 ; Van Der Maren, 1996). Cetterecherche comprend aussi une « posture clinique » (Revault d'Allonnes, 1999) puisquenous travaillons à partir d'études de cas de deux enseignants intervenant en formationinitiale en STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives). En fait,nous cherchons à explorer le rapport singulier et personnel qu'entretiennent ces deuxexperts à l'activité qu'ils ont choisi d'enseigner (Terrisse, 2000).

Nous avons aussi dû imaginer une procédure de recueil des données et d'analyse pourréduire les données observées, les condenser en fonction des axes de réflexion privilégiés(Huberman, Miles, 1983). Des questions - guides portant sur la transposition didactique(objet de travail, rôles et conventions proposés, problèmes soulevés, modesd'intervention, savoirs produits) ont joué un rôle déterminant dans la conduite de l'analyse,notamment des entretiens. Nous avons souhaité opérer une triangulation des donnéespour combiner plusieurs techniques de recueil afin de compenser le biais inhérent àchacune d'elles (Savoie-Zajq, 1996). Elle permet d'apprécier la richesse et la complexitédes phénomènes humains étudiés.

Ont été menés successivement :

- Un entretien initial dont la fonction est de saisir une conception, a priori, del'enseignement du judo à des débutants, « une intentionnalité avancée » ; cet entretien detype semi dirigé a permis de préserver une certaine liberté d'expression tout en orientantl'interview.

5. Les résultats

Un premier bilan quantitatif portant sur les types de situations employées par chaqueenseignant permet de comparer les deux interventions pour le judo debout et pour le judoau sol (figure 1 ci-dessous). Ainsi, sur l'axe des abscisses, les zones 1 et 2 correspondentaux séries de situations du formateur 1 (F1) pour le judo debout et pour le judo au sol ; leszones 5 et 6 concernent les séries de situations du formateur 2 (F2), pour le judo deboutet le judo au sol. On visualise d'emblée combien les interventions se différencient,notamment pour le judo debout, quant à l'emploi des différents types de situation ; ainsi, leformateur 2 utilise près de deux fois plus de situations sans opposition que le formateur 1(18 situations série 1 contre 10 pour l'autre) et près de deux fois moins de situations decombat (2 situations série 3 contre 4 pour le formateur 1).

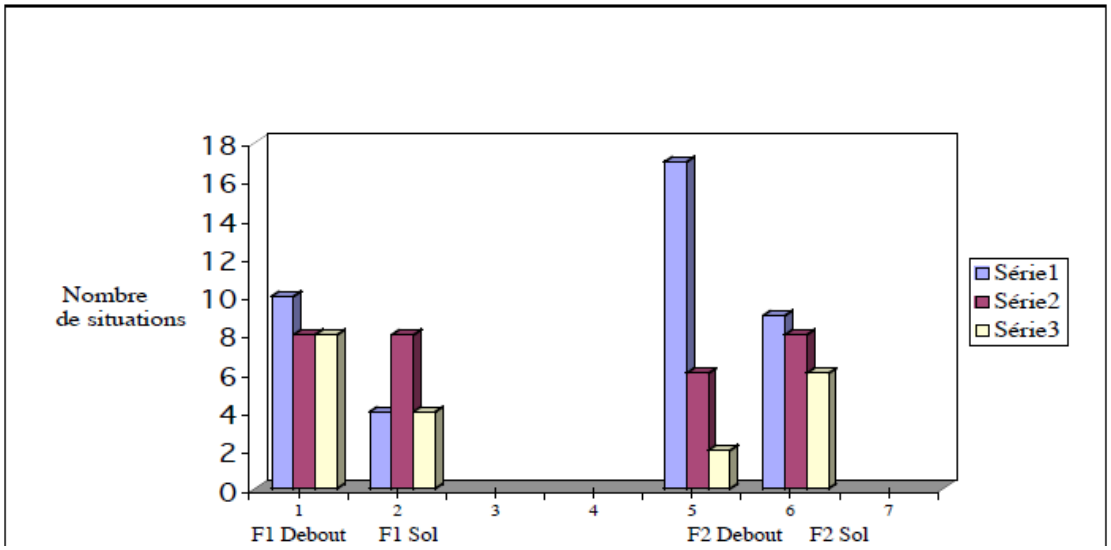

Figure 1. Comparaison quantitative des situations utilisées par chaque formateur

L'analyse qualitative de l'intervention repose sur la mise en relation des différents modesde recueil de données. Nos inférences se sont appuyées sur un relevé de conventions tirédes observations des séances et sur des morceaux choisis, extraits des entretiens. Nousdonnons, ci-après, un extrait d'un entretien d'après-coup qui permet au formateur derevenir sur son expérience vécue, d'approfondir la signification de certains gestes,expressions ou attitudes relevées en situation. Le chercheur peut ainsi confirmer ou nonles inférences tirées du constat des faits.L'entretien d'après-coup de F1 (morceaux choisis) - Question relative aux expressions de« justesse technique, d'invention de technique, de perfection des actes », utilisées par F1 :« L'esthétique dans l'action, pour moi, est présente, mais doit inclure un nécessairerapport d'opposition. Cela me gêne de voir dans l'esthétique, une production de formerépétée dans la seule intention de montrer une esthétique. L'image extérieure renvoie de l'esthétique et la perfection relève de la perception intime dans l'opposition. Moi j'ai envieque le judoka, qui a fait la forme, ne l'ait pas faite, à priori, mais élaborée en situationduelle. (…).C'est vrai, au sol, j'ai l'impression que la dynamique de l'accrochage restreintcette esthétique mais engage le judoka dans une rigueur des pré-requis efficaces ;l'aspect tactique réfère à un accrochage initial ».Le caractère volontairement descriptif du mode et de l'objet de l'intervention de chaqueformateur expose à quelles conceptions préalablement identifiées le chercheur attribue lesconstats effectués.

5. 1. Le mode d'intervention

Le formateur 1 a une prédilection pour les situations en opposition, notamment enopposition orientée (un attaquant, un défenseur). Les situations sans opposition sont peuutilisées (elles permettent à l'enseignant de reconnaître parfois un savoir découvert parcertains étudiants). Il se dégage de l'entretien d'après-coup que cet enseignant nesouhaite pas démontrer de formes techniques à reproduire, ni mettre l'accent sur unaspect esthétique de la technique : il parle de « jeu avec l'autre, de rapport constructif ».Debout comme au sol, il insiste sur une activité fonctionnelle dans laquelle les étudiantsdoivent chercher des solutions à la fois techniques et tactiques. Il ne nomme que trèsrarement les techniques en japonais et préfère parler en termes de principe d'efficacité, derepères : « la proximité du partenaire sera essentielle car c'est elle qui permet de produirede la force ; mon bassin doit être collé et sous le bassin de l'adversaire ». Cette

activitéfonctionnelle est cependant « encadrée » par de nombreuses consignes relatives à lasécurité, notamment pour le judo debout : « ne pas tomber sur l'autre, ne pas aller au solpour projeter ».

A l'inverse, le formateur 2 part souvent de sa démonstration personnelle pour mettre lesélèves en activité. Le travail important de reproduction technique, en partenariat, a pourobjet de faire sentir la technique et d'éprouver une certaine relation à l'autre : « la bonneou la mauvaise exécution vient du partenaire ». La notion de forme de corps occupesurtout une place centrale dans l'approche du judo debout : « j'ai pris le raccourci de ladémonstration pour cibler tout de suite l'aspect technique de l'activité ». Les techniquestransmises sont ensuite testées dans des situations en opposition orientée. L'interventionrepose sur différents types de solutions apportées par l'enseignant : par présentation deformes de corps (démontrées et nommées en japonais) : « Il y a deux grands types decontrôle : les shiogatamé qui sont des contrôles poitrine-poitrine et les gésagatamé quisont des contrôles latéraux. Je vais montrer quelques immobilisations faciles », par évocation de principes tactiques (sous la forme d'enchaînements prédéterminés) et parfois même par anticipation de problèmes à venir (certains objets d'enseignement, propres àdifférents types de saisies, ont été proposés en réponse à des comportements défensifséventuels et non en rapport à l'activité réelle des étudiants). Au sol, nous relevons untravail en opposition conventionnelle : « On va faire du randori au sol (combatd'entraînement valorisant l'offensive). On va chercher à immobiliser dix secondes. On vas'arbitrer. A partir de là, on va enchaîner une autre immobilisation ».

5. 2. L'objet de l'intervention

Le formateur 1 donne la priorité au travail debout par rapport au travail au sol et met enavant les aspects tactiques ; ainsi, l'entrée dans l'activité s'est effectuée à partir du jeu desumo. Debout, sont privilégiées les notions d'initiative et de continuité des actions à partird'un combat sécurisé. Le rapport au règlement est fort ; la saisie lors de l'attaque estcodifiée : « contrôler le bras contrôlé du côté de l'attaque » et les conventions sur lesmodalités offensives et défensives sont contraignantes : « ne pas tomber sur l'autre, nepas aller au sol pour projeter, esquiver pour défendre, ne pas tendre les bras ». Debout,l'activité de référence oscille donc entre un judo traditionnel, traité sous le versant de lamaîtrise et de la sécurité et un judo sportif traité sur le versant du gain du combat, depositions dominantes alors qu'au sol, la logique sportive est ainsi bien plus présente.Le formateur 2 a souhaité entrer dans l'activité par le judo au sol propédeutique, selon lui,au travail debout. Il divulgue de nombreux contenus techniques qui intègrent des aspectsspécifiques à chaque forme de corps et des principes d'efficacité communs : « la créationdu contact du haut du corps pour projeter ». Au sol, il propose une confrontation intégrantune forme de collaboration car il demande aux défenseurs d'éviter les positionsnégatives : « ne pas rester à plat ventre » et aux attaquants d'enchaîner uneimmobilisation quand un premier point est marqué. Debout, il a très rapidementabandonné la notion de blocage comme modalité défensive pour privilégier l'esquive et ainsisté sur la variabilité des attaques qui imposent à uke de s'habituer à chuter dans descirconstances diverses : « on peut attaquer sans le contrôle du bras du côté de l'attaque ».La responsabilité tacite de la sécurité incombe donc autant au respect d'une « bonneforme de corps » par l'attaquant qu'à un bon esprit de coopération pour uke : « accepterde chuter ». Debout, la référence de cet enseignant semble plus proche d'un judotraditionnel dans laquelle il importe de montrer une « bonne forme de corps », ens'engageant pleinement dans l'action, au-delà du résultat du combat. Au sol, la référenceà l'une ou l'autre des conceptions est moins marquée.

6. Discussion

Tout au long de cette recherche, nous avons eu le souci de montrer combienl'intentionnalité d'un enseignant est tributaire d'un rapport personnel à l'activité enseignéeet d'une conception de son enseignement à des débutants. Si les résultats ont confirménotre modèle initial, ils ont également permis d'en éclairer certains mécanismes ouprincipes fonctionnels :

Pour l'approche du combat debout, nous avons relevé deux possibilités :

- L'optique d'un judo traditionnel, se référant à une performance maîtrisée avec laconquête de la verticalité descendante dans la mise à terre de l'adversaire (Jeu, 1977) ;cette conception met l'accent sur la notion d'idéal de forme et sur un rapport d'entraideentre les partenaires.

- L'optique d'un judo sportif, associé à un souci sécuritaire, dans lequel on valorise uneactivité fonctionnelle régie par la règle ; cette conception met l'accent sur le jeu, l'initiative,la domination, le résultat, tout en conservant un rapport constructif à l'autre.

L'approche du judo au sol prédispose plus à la conception d'un judo sportif, avec le pleinengagement physique propre au maintien de l'immobilisation. Cependant, la suppressiondes clés et des étranglements, adoptée par les deux formateurs, ôte cette dimension deperformance maîtrisée propre au judo traditionnel. La modélisation suivante (figure 2)permet de situer l'intervention de chaque formateur (F1 et F2).

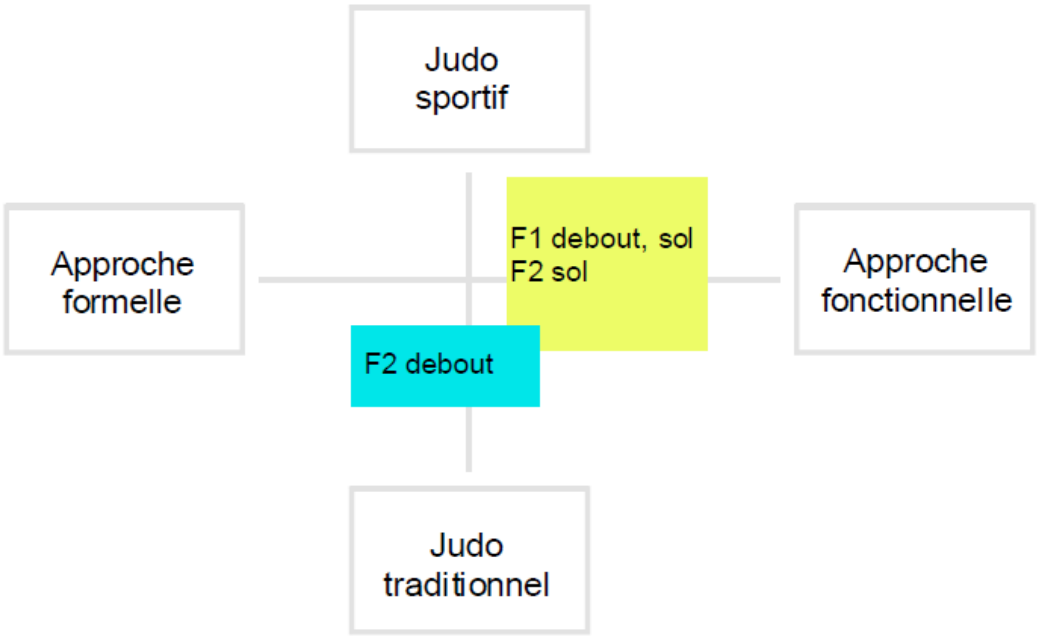

Figure 2. Intervention et intentions de formation

Dans l'approche formelle du judo sportif (secteur 1 du schéma), la transmission de formesest issue de l'observation du haut niveau ou des solutions trouvées par les étudiants. Legeste technique est utilisé dans le versant utilitariste de l'efficacité combative. Dansl'approche formelle du judo

traditionnel (secteur 4), le travail de la forme de corps permetla recherche de la perfection dans l'acte, la sensation de la juste utilisation de l'énergieadverse et éventuellement l'accès à une dimension expressive. C'est un geste chargé en« valeur ajoutée ».

Dans la perspective fonctionnelle sportive (secteur 2), l'intervenant fait confiance à la règlepour garantir la sécurité dans les actions entreprises (F1 et F2 pour le judo au sol). Dansl'approche fonctionnelle traditionnelle (secteur 3), l'étudiant est amené à résoudre desproblèmes posés par l'adversaire, mais dans le respect de règles éthiques. Unmouvement mal porté, un mouvement qui « force » est jugé non pas comme un échecdans la domination de l'adversaire, mais comme un échec personnel au niveau d'unecertaine idée de la force et de la relation à l'autre (F2, pour le judo debout).

7. Conclusion

L'observation des pratiques de formation a fait apparaître que les conceptions, identifiéesdans l'analyse préalable, ne sont pas aussi tranchées que nous aurions pu l'imaginer.

D'une part, la variabilité de l'intention fait qu'un enseignant peut passer d'une conceptionde l'activité à une autre, en insistant sur de « bonnes formes de corps traditionnelles » eten proposant différentes saisies issues du judo compétitif. D'autre part, la séparationartificielle du judo au sol et du judo debout, effectuées par les deux formateurs, a eu deseffets non prévus. Elle a permis, aux deux enseignants, de véhiculer conjointement lesdeux conceptions de l'activité (une, pour le judo au sol, l'autre, pour le judo debout).

En fait, l'intentionnalité d'un formateur est surtout révélée par une manière d'animerles savoirs et de les mettre en valeur. Les études de cas ont permis de révéler une partdes mécanismes qui la déterminent grâce à l'analyse des conventions. Elles ont soulignéles rapports singuliers et complexes existants entre un formateur et une activitéenseignée. Cette recherche qualitative n'a pas l'ambition de rendre compte de tous lestypes d'intervention possibles mais d'exposer la pertinence d'un modèle des pratiques deformation en judo croisant des conceptions de l'activité avec des conceptions de sonenseignement.

Bibliographie

Amade-Escot, C. (1998). Apport des recherches didactiques à l'analyse de

l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot etal.(Éds.), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives* (pp. 253-266). Paris : RevueEPS.

Barbot, A. (1996). *Approche technologique des phénomènes d'enseignement du Judo enEPS.* Thèse non publiée, Université Paris XI. Orsay.

Brousse, M. (1994). La technique ou l'ordre du combat. In *Dossier EPS n° 19, Techniquessportives et EPS* (pp. 80-89). Paris : Revue EPS.

Brousseau, G. (1986). *Théorisation des phénomènes d'enseignement desmathématiques*. Thèse d'Etat, Université de Bordeaux I.

Charlot, B. (1997). Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné.*Grenoble : La Pensée Sauvage.

Deforges, Y. (1993). *De l'éducation technologique à la culture technique*. Paris : ESF.

Deslauriers ; J.P. (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*. Sillery : PressesUniversitaires du Québec.

Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF.

Griffet, J. (1996). Pratiques corporelles libres et transmission des savoirs. *Impulsions, 2*,65-73, INRP .

Habermas, A. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Huberman, M., & Miles, M. (1983). *L'analyse des données qualitatives. Cahier duGCR/SSRE,6.* Neufchâtel : Institut Romand de recherches et de documentationspédagogiques.

Jeu, B. (1977). *Le sport, l'émotion, l'espace.* Paris : Vigot.

Lecomte, J. & Carlier, G. (2000). Intervenir en éducation physique. In G. Carlier (Éd.),*Encadrer des stagiaires en éducation physique* (pp. 13-23). Louvain La Neuve :UCL EDPM.

LeroiGourhan, A. (1973). *Milieu et Techniques*. Paris : Albin Michel.

Loizon, D., Margnes, E., Terrisse, A. (2004). Analyse des pratiques d'enseignement : lespratiques déclarées par les professeurs de judo, eJRIEPS, 5. IUFM de Besançon.

Maffesoli, M. (1990). *Au creux des apparences, Pour une éthique de l'esthétique.* Paris :Plon.

Margnes, E. (2002). *L'intention didactique dans l'enseignement du judo, des choixculturels d'ordre éthiques et techniques. Etude de cas de situations didactiques -leurs mises en scène - pour des débutants dans la formation initiale en STAPS*.Thèse non publiée. Université de Toulouse III.

Marsenach, J. (1991). *Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ?* Paris : INRP.

Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière.* Berne : Editions Peter Lang.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception.* Paris : Gallimard.

Mucchielli, A. (1991). *Les méthodes qualitatives.* Que sais-je ? Paris : PUF.

Perrenoud, P. (1995). Enseigner des savoirs ou développer des compétences : l'écoleentre deux paradigmes. In A. Bentolila (Éd.), *Savoirs et savoir-faire* (pp. 73-88).Paris : Nathan.

Peyre, P. (2000). *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*.Paris : L'harmattan.

Picon, A. (1994). Le dynamisme des techniques. In R. Scheps (Éd.), *L'empire destechniques* (pp. 25-35). Editions du Seuil.

Portugais, J. (1998). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, Contribution à ladidactique des mathématiques. In J. Brun, F. Conne, R. Floris & ML Schubauer-

Leoni (Éds), Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant(pp. 57-88). Genève : *Actes des secondes journées didactiques de la Fouly.*

Postic, M. & De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.

Revault d'Allones, C. (1999). *La démarche clinique en Sciences humaines.* Paris : Dunod.

Russ, J. (1994). *La pensée éthique contemporaine. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Savoie-Zajq, L. (1996). Triangulation. In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodesqualitatives en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Colin.

Schubauer-Léoni (1996). Etude du contrat didactique pour les élèves en difficulté enmathématiques. In C. Raisky& M. Caillot (Éds), *Au-delà des didactiques, ledidactique* (pp. 160-189). Bruxelles : De Boeck, 1996.

Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat. In Terrisse(Éd.), *Recherches en sports de combat et en arts martiaux* (pp. 95-108). Paris :Editions Revue EPS.

Van Der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation.* Bruxelles : DeBoeck.

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Honoré Champion.