



HAL
open science

Le développement de l'expérience de futurs enseignants de karaté.

Stéphane Couckuyt

► **To cite this version:**

Stéphane Couckuyt. Le développement de l'expérience de futurs enseignants de karaté.. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, CNAM, Jun 2015, Paris, France. halshs-01223126

HAL Id: halshs-01223126

<https://shs.hal.science/halshs-01223126>

Submitted on 2 Nov 2015

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.

Le développement de l'expérience de futurs enseignants de karaté. Accompagnement formatif à partir d'une analyse de l'activité reposant sur un cadre conceptuel.

Atelier « Sport »

Stéphane Couckuyt, Laboratoire LIRTES, Université Paris-Est (EA 7313) et laboratoire Sport, Expertise, Performance, Institut National du Sport, de l'Expertise et de la Performance (EA 7370)

Résumé

Entraîneur-responsable d'un club de karaté, nous formons en interne trois professeurs, parallèlement candidats au Diplôme d'Instructeur Fédéral. Leurs rôles futurs sont : 1/ assistants et 2/ professeurs autonomes sur des cours. Une analyse des tâches permet l'identification de compétences. S'inscrivant dans la formation et les pratiques professionnelles, notre démarche d'accompagnement individualisé vise le développement (Clot, 2008) de l'expérience (Zeitler & Barbier, 2012) et de la réflexivité (Schön, 1994). Observations, entretiens (d'autoconfrontation, semi-dirigés), création et mutualisation de documents et ressources diverses sont utilisés à cette fin. L'accompagnateur est concerné par le développement : la « co-opération » est réelle. Dans une communication nous présenterons cette démarche innovante combinant cadre scientifique et objectifs professionnels.

Mots clefs

Accompagnement – formation – développement – réflexion – expérience

Abstract

Coach in charge of a karate club, we train three professors, candidates of Instructor Federal Diploma. Their future roles are: 1/ assistants and 2/ autonomous teachers on courses. A task analysis allows the identification of skills. As part of the training and professional practice, our individualized approach support development (Clot, 2008) experience (Zeitler and Barbier, 2012) and reflexivity (Schön, 1994). Observations, interviews (self confrontation, semi-structured), creation and sharing of documents and various resources are used for this purpose. The coach is concerned by development : "co-operation" is real. In this communication we present an innovative approach combining scientific framework and professional goals setting.

Key Words

Coaching – courses – development – reflexivity - experience

1.	Introduction	3
2.	Analyse de l'activité d'entraîneur et du référentiel du diplôme d'instructeur fédéral pour une ingénierie de formation	3
2.1	Justification	4
2.2	Que sait-on sur le métier ?	4
2.2.1	À titre personnel	4
2.2.2	Données génériques sur le métier d'entraîneur	4
2.2.3	Données sur le métier d'entraîneur de karaté	5
2.3	Présentation de la formation fédérale.....	5
2.4	Bien identifier le public cible et la pratique qu'ils auront à enseigner	6
2.5	Décalage(s) entre réel de l'activité et contenu de formation d'instructeur fédéral : quelles sont les « non-travaillés » ?	6
3.	Présentation de l'accompagnement formatif	7
3.1	Les documents de référence	8
3.2	Le journal de formation	8
3.3	Observation de cours.....	9
3.4	Intervention réelle.....	9
3.5	Espaces d'échange et de développement par le « discours sur l'activité ».....	9
4.	Quelques résultats en rapport avec la coopération	9
5.	Conclusion.....	10

1. Introduction

Entraîneur-responsable d'un club de karaté¹, nous avons la fonction de directeur sportif. En plus de diriger les entraînements dès cinq ans, du débutant à la ceinture noire confirmée, une de nos fonctions consiste à gérer les ressources humaines, en support de la présidente du club.

Dans ce cadre, nous avons anticipé le départ à la retraite de notre entraîneur adjoint. Ce départ, annoncé à la fin de la saison en juin 2013 pour juin 2014, engagea une réflexion prospective concernant l'équipe pédagogique du club (réduite à une personne suite à ce départ). Il fut décidé de mettre en place sur deux ans une formation de futurs enseignants du club.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord opéré en interne la détection d'élèves ayant un profil intéressant pour devenir enseignants. Des entretiens individuels ont eu lieu. Il s'est avéré que les trois élèves repérés étaient volontaires pour entreprendre une formation et donner des cours. Deux phases ont alors été décidées en juin 2013.

La première consistait à inscrire les trois candidats à la formation d'Assistant fédéral de karaté (AFA), sur la saison 2013-2014. L'attestation délivrée par la Fédération Française de karaté ne permet pas d'enseigner de façon autonome, mais, prenant peu de temps (huit heures) et de finances, a permis de vérifier l'engagement de ces élèves et leur souhait de poursuivre la formation. De plus, sur la même saison sportive deux des élèves ont passé la ceinture noire avec succès, grade indispensable pour enseigner. Enfin, pendant cette première année et dans le même objectif de vérification de la volonté et du plaisir d'enseigner, nos élèves ont pu donner quelques cours au club. Pendant cette période, nous avons mis à leur disposition des documents sur une plateforme « cloud ».

La seconde phase fait suite au départ effectif du collègue. Elle se déroule sur la saison 2014/2015. Suite cohérente de l'AFA, les trois élèves ont été inscrits à la formation au diplôme d'instructeur fédéral (DIF). Plus conséquente, portant sur quatre-vingt-six heures, cette formation prépare théoriquement à être enseignant autonome, avec possibilité d'ouvrir un club. Dans notre cas, suite à l'obtention du diplôme nos élèves seront nos assistants. Nous projetons également que chacun ouvre une section sur son lieu de travail ou d'étude. Pendant cette phase et en continuité du travail initié, nous avons pris l'initiative d'assurer par une formation complémentaire à celle du DIF un accompagnement individualisé. La formation du DIF correspond aux apprentissages de type formel principalement (Brougère & Bézille, 2007) tandis que le dispositif expérimental mis en place a trait au type non formel.

C'est de cet accompagnement qu'il est ici question. Si ces phases constituent en effet un projet de formation (en y ajoutant une future troisième phase, sur 2015-2016), nous ne nous attachons pas ici à décrire des éléments tels que le coût financier ou humain, ou à présenter à la façon des gestionnaires de projet notre démarche d'accompagnement. Par contre dans cette communication professionnelle faisant écho à une littérature scientifique et à une expérience d'intervenant, il s'agit de faire ressortir la genèse du dispositif et les coopérations à l'œuvre.

La première étape est de regarder les structures existantes à la base. En quoi consiste ce métier ? Comment est-on formé ?

2. Analyse de l'activité d'entraîneur et du référentiel du diplôme d'instructeur fédéral pour une ingénierie de formation

¹ L'Amicale des Jeunes de Thorigny, section Karaté. Lieu : Thorigny sur Marne (77400)

2.1 Justification

L'activité de l'entraîneur repose sur des mécanismes souvent non explicités et peu aisés à formaliser (Fleurance & Pérez, 2008). Les référentiels du Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) pour les diplômes relatifs à l'entraînement sont généraux, mais constituent une source de données. Une analyse compréhensive du métier permet de mieux envisager une ingénierie de formation et un accompagnement. C'est une seconde source de données. Réaliser une analyse pour proposer un complément de formation sans étudier la formation formelle serait dommageable en termes de « coopération » entre les deux formations, d'où l'incontournable étude du référentiel du DIF.

Enfin, comment former à une activité sans définir *a minima* le public et la pratique du karaté mise en œuvre ?

2.2 Que sait-on sur le métier ?

Dans cette partie, nous exposons certains éléments en rapport direct avec notre expérience, la littérature du champ et un dossier que nous avons réalisé sur le métier d'entraîneur de karaté (Couckuyt, 2014) incluant l'étude du RNCP.

2.2.1 À titre personnel

Après un parcours croisant sciences du Vivant, sciences de l'Éducation et sciences du Sport (entraînement, formation, préparation physique et management sportif), nous sommes actuellement en thèse de doctorat, thèse portant sur la capitalisation des savoirs d'entraîneurs de haut niveau. Nous avons des fonctions de formateur fédéral en boxes pieds-poings et de formateur d'étudiants jusqu'à la première année de master, en sciences du sport. Nous connaissons le métier, car nous sommes ceinture noire 3^e dan de karaté, ex-président de club, entraîneur depuis huit ans, titulaire du DIF, mais aussi du DEJEPS (diplôme d'entraîneur professionnel « perfectionnement sportif »).

D'après notre analyse, c'est un métier :

- dit « secondaire », généralement pratiqué à temps partiel (quelques heures par semaine). Dans notre cas, nos élèves ont peu de temps à consacrer à une formation complémentaire en sus du DIF et de leurs activités. Il faut aller à l'essentiel lors de l'ingénierie de formation.
- qui mêle des savoirs spécifiques, relatifs à l'activité karaté (ex. « *savoir démontrer un mae-geri* », « *savoir-faire faire un mae-geri* ») et d'autres relatifs à l'entraînement (Abraham & Collins, 1998 ; Cloes, Lenzen, & Trudel, 2009, p. 9).
- où l'on rencontre généralement des publics hétérogènes au sein d'un même cours ; âge, sexe, niveau, caractéristiques physiques, appétence-envie-motivation (non exhaustif). Ceci bien plus que dans de nombreux sports (Couckuyt, 2014).
- le karaté peut être représenté comme un iceberg. Cet art martial a pour partie visible les pratiques compétitives, médiatisées, comme dans la majorité des sports. Mais la partie cachée de l'iceberg va représenter l'essence (— tiel) du karaté. Il y a un enjeu pour la pérennité des formes non sportives de pratiques.

Les tâches des entraîneurs sont nombreuses. Elles relèvent de différentes facettes du métier : manager/organisateur, leader, pédagogue/didacticien (...).

2.2.2 Données génériques sur le métier d'entraîneur

L'étude de diplômes supérieurs au DIF inscrits au RNCP ne permettant pas de dégager des éléments pertinents (Couckuyt, 2014), on peut énumérer six champs de construction de compétences² :

- maîtrise des savoirs et compétences physiques à transmettre à l'athlète
- maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique
- gestion des relations dans le club
- gestion des relations avec l'environnement externe
- adaptation à l'évolution des métiers
- éthique professionnelle comme professionnel encadrant des sportifs dont certains sont mineurs.

Il ressort de recherches récentes (Couckuyt, Robin, & Sarremejane, 2014) que l'entraîneur rencontre des obstacles qui perturbent sa planification (travail hétéro — et auto prescrit). Nous postulons que les entraîneurs de tous niveaux rencontrent des dilemmes liés à ces obstacles, dilemmes qui créent un décalage entre le planifié et le réalisé. Pour être compétent, il faut prendre en compte ce décalage. 1) La notion de « pratique pertinente » associée à la définition de la compétence de Le Boterf (2010, p. 82) signifie que pour agir avec compétence la prise en compte de la situation est centrale. 2) La maîtrise de l'imprévu peut alors être considérée comme composante de toute compétence de « haut niveau » (Perrenoud, 1999b, p. 123). Dans un ouvrage sur les savoirs et compétences de l'enseignant, Perrenoud affirme qu'enseigner c'est agir dans l'urgence et décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1999a). Cela inscrit l'imprévu dans la structure fondamentale du métier d'enseignant. Nous pensons que l'entraîneur est sur cet aspect très proche dans son intervention de celle de l'enseignant. Aux six champs susénoncés, nous ajoutons donc une métacompétence, la capacité d'évaluation et de remédiation dans l'action.

2.2.3 Données sur le métier d'entraîneur de karaté

Le Karaté français semble assez « techniciste ». La pédagogie et la didactique, bien que présentes, ne sont pas forcément explicites, conscientisées chez l'enseignant.

Ainsi, concernant le métier d'enseignant de karaté, nous pouvons parler du grade qui est un symbole de la technique. Non pas que nous soutenons la thèse qu'un bon pratiquant est automatiquement un bon entraîneur : nous pensons tout comme Sarremejane, Sano, & Lémonie (2010) que ce sont deux choses différentes. Mais le karaté est un système à la didactique incorporée dans la tradition et celui qui pratique avec réflexion développe en même temps certaines compétences d'entraîneur. Les Maîtres Japonais n'ont d'ailleurs pas forcément de diplômes. Pour passer le DIF de Karaté, la ceinture noire 1^{er} dan est suffisante. On peut se poser la question de l'inégalité technique des détenteurs du 1^{er} dan. Or les savoirs relatifs au karaté sont une composante importante des ressources de l'enseignant. De résultats récents (Couckuyt, 2014), il ressort que la connaissance du karaté (notamment de ses outils didactiques) peut constituer un 8^e champ de compétence à développer.

Qu'est-ce que la formation fédérale vise à développer parmi ces compétences et métacompétences, ou en-dehors ?

2.3 Présentation de la formation fédérale

Le diplôme d'Instructeur fédéral est obtenu en quatre-vingt-six heures. La formation est constituée de trois unités, « Environnement réglementaire, institutionnel et fédéral », « Anatomie, physiologie, biomécanique » et « pédagogie ».

L'étude de l'unité « environnement » (36 heures) et « anatomie, physiologie, biomécanique » (10 heures) ainsi que le vécu que nous en avons (DIF passé il y a quatre

² Sur la base de ce que propose Le Boterf (2010, pp. 250–251) pour un enseignant.

années) nous font dire que sur ces points la formation DIF est suffisante. En effet, il ne s'agit pas du cœur du métier et nos candidats une fois diplômés pourront progresser « chemin faisant ».

Par contre, l'étude et le vécu de l'unité « pédagogie » (40 heures) laissent perplexes. Déjà, son titre est réducteur, puisque la lecture du contenu détaillé fait apparaître d'autres éléments comme la planification, l'évaluation, la remédiation et la gestion des imprévus, l'apport de feedback individuel et collectif. De plus, sans être expert en didactique on peut se questionner sur la formation à une démarche didactique et sur le lien créé entre le karaté, l'entraîneur et l'élève. Comment l'entraîneur adapte-t-il la pratique de référence ? Enfin, pour l'avoir vécu, quarante heures pour aborder et comprendre l'ensemble des sujets mentionnés dans la plaquette du DIF revient à avoir des exemples de pratiques de différents entraîneurs et des « basiques » de l'intervention. Il s'agit d'une initiation.

Autres points limitants, l'absence d'évaluation initiale et d'individualisation de la formation. Cela empêche de prendre en compte le vécu du candidat comme pratiquant : en effet tout candidat a une pratique différente, un grade différent, des objectifs différents. Mais cela ne permet également pas de prendre en compte les compétences transversales (« créativité » « adaptativité » « sens de l'initiative »...) que l'apprenant possède déjà et qui peuvent lui être utiles pour entraîner. L'absence de stage obligatoire et encadré de même que l'absence de travail de l'expérience et de la réflexivité sont étonnantes.

Cet ensemble de critiques sommairement exposées nous invite à penser que rien ne démontre que ce diplôme est suffisant pour développer les compétences et connaissances (Roy, Beaudoin, & Spallanzani, 2010).

2.4 Bien identifier le public cible et la pratique qu'ils auront à enseigner

Il est nécessaire pour bien préparer à un travail d'entraîneur de définir les pratiques sportives qui concernent nos élèves, en fonction de la politique du club.

En effet d'après l'étude de Mettler (2009), il y a quatre grandes dimensions de la pratique du karaté, présentées dans la figure ci-dessus.

- L'art martial originel se référant aux techniques de combat d'Okinawa
- Le karate-jitsu, visant la self défense, dans la lignée des arts militaires
- Le karaté-do, budo, philosophie et art de vivre, quête personnelle
- Le karaté sportif, avec ses compétitions

On retrouve dans les clubs des pratiques dominantes. Dans notre club, nous essayons d'avoir une pratique polyvalente autour du karate-do et du jitsu. Dans une moindre mesure on va être dans le karaté sportif. Nos assistants devront donc être polyvalents, capables de diriger un cours de karaté traditionnel, un cours de self-défense et un cours de préparation à la compétition. Le public est un public hétérogène débutant/intermédiaire, plutôt enfants 5-12 ans. La pédagogie, mais aussi la didactique sont à maîtriser particulièrement, plus que des savoirs sur l'entraînement physique ou mental par exemple.

2.5 Décalage(s) entre réel de l'activité et contenu de formation d'instructeur fédéral : quelles sont les « non-travaillés » ?

La formation DIF suffit-elle au regard des futures missions de nos assistants, d'une analyse du travail et de notre expérience ?

Certains auteurs s'interrogent sur l'adéquation des formations avec les pratiques professionnelles (Cushion, Armour, & Jones, 2003 ; Refuggi, Louis, Kossivi, & Deridder, 2006). C'est notre cas. Étudions l'adéquation entre le DIF et les huit champs de compétences ;

- maîtrise des savoirs et compétences physiques à transmettre à l'athlète : peu l'objet de la formation DIF

- maîtrise des situations d'apprentissage et de la relation pédagogique : objet de la formation, bases. Pas de mise en situation réelle (compréhensible par rapport au volume de formation)
- gestion des relations dans le club : abordé rapidement et théoriquement. Suffisant pour être assistant. Ne pas négliger le « déjà-là » avec les compétences transversales.
- gestion des relations avec l'environnement externe : idem.
- adaptation à l'évolution des métiers : objet de la formation. Équilibre entre approches modernes et traditionnelles dans les intervenants, mais cela reste superficiel. Un pratiquant « sportif » à l'issue de cette formation restera dans son champ de compétence (et inversement) : il n'aura pas les compétences suffisantes pour faire de la self défense par exemple.
- éthique professionnelle comme professionnel encadrant des sportifs dont certains sont mineurs. La posture professionnelle est peu travaillée.
- maîtrise de la didactique du karaté : peu l'objet.
- capacité d'évaluation et de remédiation dans l'action : objet de la formation théoriquement, mais en pratique rien n'est mis en place pour développer les compétences et l'expérience sur ce point.

Aussi, nous sommes critique sur le caractère autosuffisant du DIF. Cela ne signifie pas que la formation ne soit pas adaptée, mais en si peu de temps il est difficile de faire plus. Sur cette base, nous présentons notre conception d'une formation complémentaire d'entraîneur de karaté.

3. Présentation de l'accompagnement formatif

L'objectif est de travailler trois capacités énoncées par Carrière & Tribby (2010) pour l'entraîneur : « autonomie », « adaptation contextuelle » et « évolution ». Ces capacités dépendent des « hard skills », liées aux savoirs sur l'entraînement et aux savoirs sur la discipline sportive (Abraham & Collins, 1998), mais aussi des « soft skills » ou compétences transversales. On va travailler les points faibles de la formation DIF, reformulés comme suit :

- Maîtrise de la didactique du karaté
- Mise en situation d'intervention réelle sur des séances entières au club
 - Travail de la réflexivité et de l'expérience (Mayen & Olry, 2013 ; Schön, 1994 ; Zeitler & Barbier, 2012) par la création d'espaces de discours, adressés à soi, à un pair ou à un pairexpérimenté, car les entraîneurs apprennent beaucoup à partir de l'expérience ou auprès de pairs (Fleurance & Cotteaux, 1999 ; Gould, Giannini, Krane, & Hodge, 1990 ; Pérez, 2009 ; Reade, Rodgers, & Hall, 2008 ; Saury & Sève, 2004)
 - Travail général des autres composantes, de façon secondaire

Nous nous inscrivons dans la troisième génération de formation décrite par Bernardeau Moreau & Collinet (2009, p. 41). Elle prend en compte l'environnement et sa dynamique, pour « *favoriser la transférabilité des compétences professionnelles à des situations nouvelles* », dans « *un rapport homme-environnement* » dominant. De plus nous adoptons une pédagogie active, « *ayant pour objectif de rendre l'apprenant acteur de ses apprentissages afin qu'il construise ses savoirs à travers des situations de recherche* » (Chaliès & Bertone, 2008, p. 114). En effet, nous pensons que « *les élèves apprennent, non pas ce qui se passe pendant le cours, mais ce qui correspond à leurs centres d'intérêt, en fonction de leur biographie d'apprenant, et de ce qu'ils sont prêts à intégrer dans leur horizon mental* » (Weigand & Hess, 2007, pp. 48–49). Quelques principes de la formation complémentaire :

- L'utilisation de l'expérience de pratiquant pour « amorcer et clarifier » le vécu et l'expérience de jeune entraîneur

- L'utilisation des soft skills ou « compétences transversales » déjà possédées par l'apprenant, pour réinvestissement et développement³
- Sur le stage, favoriser l'analyse de son activité, tout aussi porteuse de potentiel formatif (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006)
- Les outils utilisés (décrits ci-dessous) appartiennent aux trois types de situations décrits par Werthner & Trudel (2006) en fonction de la médiation par un tiers de l'apprentissage. Mettre en œuvre les trois types permet à notre sens de mieux correspondre aux différentes préférences d'apprentissage des candidats.
- Mise en correspondance formation/intervention (Boutet & Villemin, 2014) par éclairage réciproque entre des savoirs et pratiques de natures diverses.

Pour ce faire, différents outils sont mis en place de façon articulée. La mise en scène du dispositif s'appuie sur :

- Des documents de référence mis à disposition
- La tenue d'un journal de formation, visant l'atteinte d'une « écriture réflexive »
- Observation critique de séances dirigées par des professeurs extérieurs, invités au club
- Des directions de séances réelles au club
- La « co-réflexivité »/création d'espaces d'échanges ; entretiens et groupe de discussion des pratiques

Nous allons voir point par point ces éléments du dispositif.

3.1 Les documents de référence

Une trentaine de documents ont été mis à disposition des apprenants, notamment sur un « cloud » (Google Drive avec accès protégé). La plupart des documents sont des créations personnelles, fruit de recherches et de synthèses. Ils sont issus des dossiers réalisés au cours de notre scolarité, sur l'entraînement et le karaté, mais aussi des cours donnés. D'autres sont inédits et créés spécifiquement pour nos élèves.

3.2 Le journal de formation

Crinon & Guigue (2006) et Wittorski (2003) montrent que l'écriture sur la situation professionnelle permet de construire l'identité personnelle et, éventuellement, l'identité de la profession. En formation initiale d'enseignants, l'écriture dans un journal est une méthode très utilisée dans les pays anglophones (Crinon & Guigue, 2006, p. 15). Chez les professionnels un usage est fait de ce type d'outil pour articuler les formations reçues avec les réalités quotidiennes (Wittorski, 2003). C'est donc à la fois un outil de professionnalisation et de formation.

Nommé « journal extime » par certains courants, c'est un outil qui « permet une réelle réflexivité sur les processus d'apprentissages donnant ainsi aux individus la permission d'accéder à la compréhension » (Jullien, 2006, p. XII). De temps à autre, « ce travail d'autoformation est confronté à une personne plus âgée, distancée, servant de référent, d'analyste. Le tuteur aide le jeune à construire une réflexivité sur son travail d'auto-observation » (ibid., p. XI). Le journal sert à « déplier un vécu diffus et complexe pour le penser » et facilite la construction des compétences (Cormery, 2013, pp. 2–3).

Quelle que soit l'appellation, le journal mis en place dans notre dispositif vise à développer la pratique réflexive (Couckuyt, 2011). Les apprenants doivent être à la fois critiques et constructifs pour tenter d'apprendre à travers leur pratique (Schön, 1994).

³Trudel & Gilbert (2013) indiquent que les entraîneurs débutants ont besoin de savoirs et pas encore de réorganiser leurs savoirs. Nous pensons qu'en travaillant le « déjà-là », en amenant des savoirs en sus de ceux du DIF et en amenant à une pratique réflexive, il est possible de gagner du temps sur la phase d'acquisition de savoirs, qui est en soi sans fin.

3.3 Observation de cours

Il est demandé aux trois apprenants d'observer attentivement les cours donnés par d'autres personnes qu'eux, notamment les stages auxquels ils participent en dehors du club, et les stages au club. Trois intervenants expérimentés donnent cours sur la saison 2014-2015 dans notre club. Nous avons planifié à intervalles réguliers ces interventions, qui se concluent systématiquement par un débriefing pédagogique et didactique avec l'intervenant.

L'observation pour les cours 5-12 ans est extérieure ; pour le cours adolescents-adultes, l'observation est participante. Un lien avec le journal de formation est généralement établi par les apprenants suite à ces moments conçus comme des « accélérateurs de savoir ».

3.4 Intervention réelle

Dans la formation du DIF, des mises en situation factices et partielles (pas de cours d'une heure) sont demandées aux candidats. Au sein du club, chaque semaine deux apprenants sur trois dirigent une séance d'une heure avec des 6-10 ans. À chaque cours adolescents-adultes, un apprenant est assistant du professeur (nous-mêmes).

Nous pensons que ces réelles interventions constituent des situations porteuses d'apprentissages (Roger, Jorro, & Maubant, 2014).

3.5 Espaces d'échange et de développement par le « discours sur l'activité »

Pour débiter, des instructions au sosie sont utilisées. Elles sont également utilisées à intervalles réguliers, comme « point de contrôle » des savoirs, savoirs-faire et savoirs-être des candidats, mais aussi pour élaborer l'expérience (Clot, 2008).

Des autoconfrontations simples sont utilisées grâce aux films réalisés à chaque séance. Il s'agit de provoquer le dialogue chez le candidat, avec nous-même professeur, mais aussi avec lui-même. On recherche pendant l'entretien à dépasser la seule situation vécue, le seul réalisé.

Des confrontations à l'activité d'autrui sont également utilisées en groupe, notamment sur les films provenant des stages donnés par des enseignants chevronnés dans notre club (corpus de plus de dix heures de stage : nous utiliserons principalement les séquences portant sur un public -12 ans). Elles visent à explorer et interpréter l'activité de l'enseignant visionné, à provoquer la variation des points de vue du candidat et à recourir à des points de vue complémentaires.

Il y a un minimum de trois semaines entre deux entretiens avec le même assistant. Cela lui laisse du temps pour le développement. Par contre, nous essayons de mener l'entretien sur la vidéo d'une séance datant de deux semaines maximum, pour qu'il n'y ait pas un oubli trop important de l'activité antérieure.

Quels résultats ?

4. Quelques résultats en rapport avec la coopération

Nous pouvons décrire certains résultats de cette seconde phase, qui se clôturera en juin 2015.

On peut avancer l'idée qu'il y a développement des apprenants (Clot, 2008), développement portant entre autres sur la prise de conscience et le renforcement de ses savoirs et compétences. Par effet miroir, l'intervieweur, professeur de karaté, est renvoyé lors des entretiens et de la conception de documents de référence à ses propres conceptions, savoirs et zones à éclaircir. Par ce dispositif, nous sommes dans la nécessité de nous remettre en question et de progresser dans les savoirs et dans leur formalisation. Cela nous amène à prendre conscience également de notre façon d'enseigner.

Second point, la coordination entre apprentissages formels, non formels et informels a été montrée, notamment avec des liens entre le DIF, le dispositif complémentaire et les apprentissages en termes de soft skills et de compétences de pratiquant.

Théoriquement le dispositif travaille l'interaction entre activité (séances réelles, observation) et retour sur l'activité (journal, entretiens). Cela pourra être étayé dans une communication ultérieure, après analyse et interprétation du corpus de données (regroupant entre autres une quinzaine d'entretiens).

Dernier point, nous entrevoyons un réel effet de coopération entre savoirs sur le karaté et savoirs sur l'entraînement pour le développement du néo-professionnel.

5. Conclusion

Cette démarche nous semble innovante, car elle combine des outils issus de et validés par les deux champs, scientifiques et professionnels, en vue d'un usage scientifique (recherche-action) et professionnel. En notre opinion, c'est aussi constitutif des limites de cette approche. Le chercheur doit être acculturé à l'activité « karaté » et à l'entraînement. L'entraîneur, pour mettre en œuvre cette démarche, devrait suivre une formation d'analyse des pratiques, d'accompagnement, d'entretien⁴. Dit autrement, si un tel dispositif est pertinent pour améliorer la formation initiale, sa généralisation dans d'autres clubs est discutable. Il serait peut-être adéquat de réutiliser certains outils au niveau des Ligues ; seul un formateur par Ligue serait à former. Par ailleurs, on peut envisager des utilisations dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Sur les possibilités d'évolution du dispositif, toujours dans le cadre d'une initiative isolée, une fois nos élèves diplômés nous envisageons de créer un cercle d'étude (Dubar, 2004, p. 52) sur le karaté-do avec émergence de situations types, de règles d'action et de conceptualisation, en utilisant les cartes conceptuelles étudiées par Novak & Canas (2007).

Dans le cadre de la suite de cette recherche-action, d'autres communications et articles sont envisagés, sur le plan scientifique. Par ailleurs, vérifier le développement longitudinal est envisagé sur une temporalité longue.

La suite pour nos assistants ? Deux des trois ont pour projet de passer le Certificat de Qualification Professionnelle Karaté à moyen terme (deux trois ans) puis de faire une validation des acquis de l'expérience pour obtenir le diplôme d'Etat de karaté « perfectionnement sportif ». Cette vision à long terme explique peut-être en partie l'implication dans le dispositif.

Pour conclure sur le métier, nous pensons avoir été garant du genre tout en promouvant le style (Clot & Faïta, 2000). Le travail de la réflexion permettra de s'adapter aux évolutions du métier, mais aussi aux évolutions dans les missions de chacun des candidats (ouverture d'un club dans quelques années ; ajout d'un cours ; entraînement de compétiteurs).

Bibliographie

- Abraham, A., & Collins, D. (1998). Examining and Extending Research in Coach Development. *Quest*, 50(1), 59–79.
- Bernardeau-Moreau, D., & Collinet, C. (2009). *Les éducateurs sportifs en France depuis 1945: questions sur la professionnalisation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Boutet, M., & Villemin, A. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et Socialisation*, (35).

⁴ Notons qu'il existe des cours variés de ce type au CNAM, en formation à distance ou cours du soir.

- Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, (158), 117–160.
- Carrière, S., & Tribby, E. (2010). La formation professionnelle des éducateurs sportifs : au croisement des compétences et de la complexité. *Questions vives recherches en éducation*, 4(13), 343–356.
- Chaliès, S., & Bertone, S. (2008). *L'enseignement*. Paris: Revue EP.S.
- Cloes, M., Lenzen, B., & Trudel, P. (2009). Analyse de la littérature francophone portant sur l'intervention de l'entraîneur sportif, publiée entre 1988 et 2007. *Staps*, (83), 7–23.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7–42.
- Cormery, A.-C. (2013). Théories de l'expérience et pratique du journal. *Questions vives recherches en éducation*, 10(20), 95–105.
- Couckuyt, S. (2011). *L'écriture réflexive, moyen d'autoformation en vue de la transformation des pratiques de l'entraînement. Approche dans le Haut Niveau Français*. (Mémoire de Master 1 STAPS). Paris-Est Créteil, Créteil.
- Couckuyt, S. (2014). Analyse du travail et ingénierie de la formation professionnelle ; l'entraîneur de karaté. Dossier de fin de formation en analyse du travail, CNAM.
- Couckuyt, S., Robin, J.-F., & Sarremejane, P. (2014). Savoirs d'entraîneurs et temporalités de l'intervention en sport de haut niveau. Presented at the Colloque "Temps, temporalités et intervention en EPS et en sport", 8e Biennale de l'ARIS, Genève, Suisse.
- Crinon, J., & Guigue, M. (2006). Écriture et professionnalisation. *Revue Française de Pédagogie*, (156), 117–169.
- Cushion, C. J., Armour, K. M., & Jones, R. L. (2003). Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest*, 55(3), 215–230.
- Dubar, C. (2004). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- Fleurance, P., & Cotteaux, V. (1999). Construction de l'expertise chez les entraîneurs sportifs d'athlètes de haut-niveau français. *Avante*, 5(2), 54–68.
- Fleurance, P., & Pérez, S. (Eds.). (2008). *Interrogations sur le métier d'entraîneur(e)*. Paris: INSEP.
- Gould, D., Giannini, J., Krane, V., & Hodge, K. (1990). Educational needs of elite US national team, Pan American, and Olympic coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 332–344.
- Jullien, M.-A. (2006). *Essai sur l'emploi du temps (1808)*. Paris: Economica : Anthropos.
- Le Boterf, G. (2010). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Eyrolles : Éditions d'Organisation.
- Mayen, P., & Olry, P. (2013). Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle. *Recherche & Formation*, (2), 91–91.
- Mettler, A. (2009). *Les pratiquants de karaté en France : de l'«artiste martial» à l'«égaré»*. (Mémoire STAPS). Université de Bretagne Occidentale.
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. *Reflecting Education*, 3(1), 29–42.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145–198.
- Pérez, S. (2009). Cognition et formation en sport de performance : de nouveaux cadres de pensée pour comprendre l'activité et la formation des cadres du sport de haut niveau? *Intellectica*, (52), 119–137.
- Perrenoud, P. (1999a). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.

- Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140, 123–144.
- Reade, I., Rodgers, W., & Hall, N. (2008). Knowledge transfer: how do high performance coaches access the knowledge of sport scientists? *International Journal of Sports Science and Coaching*, 3(3), 319–334.
- Refuggi, R., Louis, E., Kossivi, A., & Deridder, M. (2006). Intervention et appropriation de «savoirs» sur les techniques sportives. Une innovation en formation universitaire des étudiants de licence STAPS. *eJRIEPS*, (9), 67–81.
- Roger, L., Jorro, A., & Maubant, P. (2014). De l'expérience formatrice à l'expérience apprenante : genèse et perspectives pour une mise en récit d'un processus de professionnalisation. *Éducation et Socialisation*, (35), 28–37.
- Roy, M., Beaudoin, S., & Spallanzani, C. (2010). *Analyse des connaissances des entraîneurs inscrits à une formation « Introduction à la compétition – Partie B » en matière de planification d'entraînement* (Rapport de recherche présenté à l'Association canadienne des entraîneurs) (p. 51).
- Sarremejane, P., Sano, S., & Lémonie, Y. (2010). De la culture du pratiquant à celle du praticien: la problématique de l'identification et de la théorisation du transfert de compétences. *eJRIEPS*, (20), 81–92.
- Saury, J., & Sève, C. (2004). *L'entraînement: les entraîneurs et leurs pratiques*. Paris: Revue EP.S.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.
- Trudel, P., & Gilbert, W. (2013). The role of deliberate practice in becoming an expert coach : Part 3 - Creating optimal settings. *Olympic Coach Magazine*, 24(2), 15–28.
- Weigand, G., & Hess, R. (2007). *La relation pédagogique*. Paris: Economica.
- Werthner, P., & Trudel, P. (2006). A new theoretical perspective for understanding how coaches learn to coach. *Sport Psychologist*, 20(2), 198–212.
- Wittorski, R. (2003). L'écriture sur la pratique comme outil de professionnalisation (la contribution de l'écriture sur la pratique professionnelle à la fabrication des savoirs et des compétences). In O. Douard (Ed.), *Dire son métier : les écrits des animateurs* (pp. 47–63). Paris: L'Harmattan.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche & Formation*, (70), 107–118.