

# L'enseignement de la boxe anglaise au lycée : une expérience qui laisse des traces...

Denis LOIZON

Maître de Conférences, IUFM de Bourgogne, SPMS (EA 4180) Université de Bourgogne, France, denis.loizon@dijon.iufm.fr

## 1. Introduction

Témoigner sur nos pratiques professionnelles d'enseignant d'éducation physique et sportive (EPS) n'est pas un exercice facile, car ces pratiques sont vastes, floues pour l'acteur et toujours singulières. Revenir sur ma propre pratique est un exercice encore plus difficile pour moi dans la mesure où je ne suis plus un praticien, un enseignant d'EPS au contact des élèves : je suis aujourd'hui formateur d'enseignants et enseignant-chercheur en IUFM depuis six ans. Mon témoignage concerne donc des pratiques anciennes (référence à mon enseignement entre 1986 et 1993) ; il s'inscrit dans une recherche du sens a posteriori à des gestes qui avaient leur sens dans la dynamique de cette action avec tous les risques de réinvention du passé, de nostalgie, de rationalisation qui sont toujours à l'œuvre dans ce genre de récit.

Envisager un témoignage qui tente d'identifier les gestes professionnels à l'œuvre dans ma pratique relève encore d'une autre difficulté car cette notion de geste professionnel n'est pas clairement définie. Alors, pourquoi témoigner ? Pourquoi rechercher la difficulté quand je passe une partie de mon temps à analyser les pratiques des professionnels que j'observe dans le cadre de mes recherches (Loizon, 2004) ou bien lorsque je sollicite une analyse réflexive de la part de jeunes collègues dans le cadre des dispositifs de formation ? La première réponse qui me vient est celle du jeu, du jeu intellectuel de l'analyse; j'ai eu moi aussi envie de jouer le jeu de l'analyse de ma pratique de professeur d'EPS car je ne crois pas avoir eu ni le temps ni l'occasion de le faire lorsque j'étais enseignant en collège ou en lycée. Bien sûr, j'ai souvent parlé de ma pratique avec mes collègues, j'y ai fait également référence de nombreuses fois en formation, mais jamais je ne suis remonté aussi loin dans la compréhension et l'expression de mes conceptions. Je sais par expérience que ce jeu est difficile, mais je sais surtout qu'au bout du chemin, qu'au bout du cheminement de ma réflexion, je rencontrerai la personne que je suis. Merci à ceux qui m'ont écouté lors de ce témoignage, car ce sont eux qui m'ont donné envie de l'écrire.

Après avoir rapidement présenté le cadre de ce témoignage, je commencerai par évoquer d'abord les traces de cet enseignement qui sont restées dans la mémoire de mes élèves<sup>1</sup> ainsi que dans la mienne. J'aborderai ensuite les gestes professionnels mis en œuvre selon trois registres en référence aux travaux de Patricia Tavignot<sup>2</sup>(2005). Pour elle, il existe trois registres de gestes professionnels ; le premier concerne les *gestes visibles* ou geste d'enseignement ; ils correspondent essentiellement aux gestes, aux actions de l'enseignant. Le second registre, les *gestes intentionnels*, renvoie aux intentions didactiques et éducatives de l'enseignant face à ses classes. Enfin, le troisième registre correspond aux *gestes cachés*, c'est-à-dire aux conceptions et aux systèmes de croyance de l'enseignant.

J'ai choisi de conserver cette référence car elle montre bien que dans l'action du professionnel, derrière le geste, se cachent des intentions et des conceptions qui sont à

---

<sup>1</sup> J'explique par la suite que j'ai retrouvé beaucoup d'anciens élèves qui m'ont confié quelques souvenirs de ces cours d'EPS.

<sup>2</sup> Tavignot apporte peu d'explications sur cette distinction entre les différents gestes dans son article référence.

l'œuvre bien souvent à notre insu comme l'a montré Carnus (2003). Au travers de cette référence, je retrouve aussi ce que j'ai appelé *les filtres de l'action didactique* dans mes travaux (Loizon, Margnes, Terrisse, 2005) avec plusieurs niveaux d'intentions et de conceptions qui se sont construits au fil de l'histoire personnelle. Ce cadre particulier va me servir à mettre en évidence ces différents registres de gestes professionnels. Pour les besoins de l'exposé, je serai amené à les distinguer dans trois parties alors que ceux-ci sont étroitement imbriqués dans le cours de mon action didactique et pédagogique.

## **2. Le cadre de ma pratique.**

Tout au long de ce témoignage, je ferai référence à l'enseignement de la boxe anglaise que j'ai réalisé au lycée d'Auxonne entre 1986 et 1993 dans le cadre des cours d'EPS. Durant cette période, j'ai eu la chance de travailler avec les mêmes élèves garçons, de la seconde à la terminale. Compte tenu de la taille très modeste de l'établissement à l'époque et compte tenu de l'organisation même des cours d'EPS qui séparaient les garçons et les filles, j'ai ainsi pu retrouver les mêmes élèves sur des cycles longs de dix à douze leçons pendant les trois années du cursus en lycée. Cet enseignement était organisé pour les garçons autour d'un tronc commun de trois activités principales en terminales : la boxe anglaise, l'athlétisme et le volley-ball. L'enseignement de la boxe anglaise relevait d'un choix personnel : j'étais pratiquant de sports de combat, principalement de judo (optionnaire judo, ceinture noire 4e dan à cette période) et je croyais fortement à la dimension éducative de ces activités. Comme je n'avais pas les moyens matériels de faire pratiquer l'activité judo pendant mes cours d'EPS, je me suis tourné vers la boxe anglaise qui ne demandait pas de local spécifique, seulement un achat de gants. L'enseignement de la boxe anglaise fut pour moi une expérience marquante.

Ce fut une expérience véritablement marquante car elle a laissé des traces, de nombreuses traces, tout d'abord dans la mémoire de mes anciens élèves. J'ai enseigné durant dix-sept années dans ce lycée, ce qui m'a permis de retrouver par la suite un nombre important de mes anciens élèves, soit en formation, soit par hasard. À chaque fois que nous avons discuté de notre passé commun en EPS, ces élèves sont revenus sur une « *expérience extraordinaire* » (je reprends ici leur propos) qu'ils avaient vécue à Auxonne. Que gardent-ils en mémoire ? Une expérience inoubliable de l'enseignement de la boxe en EPS. Ce qui les a marqués en premier lieu, c'est l'activité : une activité nouvelle, originale (peu pratiquée en EPS il y a vingt ans) et très dure sur les plans physiologique et psychologique. L'investissement des élèves était très important au plan cardiovasculaire et respiratoire aussi bien dans les phases d'échauffement que dans les phases d'apprentissage. Il était encore plus intense psychologiquement et physiologiquement dans les phases d'assaut à thèmes ou dans les assauts libres (pour le lecteur qui ne connaîtrait pas cette activité, je dois préciser par exemple, que les étudiants à l'Université ne font pas plus de deux combats de 6 minutes par jour en championnat de France universitaire tellement l'effort est intense).

Ensuite, ce sont les cours en musique qui reviennent en mémoire. Toutes les séances d'EPS en boxe se déroulaient avec un fond musical, essentiellement des musiques tirées des films de Rocky. Ces musiques rythmaient les temps de pratique pour toutes les situations d'apprentissage ou les combats. Le rythme particulièrement entraînant de certaines musiques favorisait l'intensité de l'engagement. Pour varier, certains élèves apportaient eux aussi des musiques appropriées.

Ce qu'ils évoquent souvent avec moi, c'est aussi l'ambiance qui régnait dans le cours, et plus particulièrement ce qu'ils avaient vécu dans les combats : un engagement important de

tous (même les élèves “réfractaires” à l’activité au départ, finissaient par s’engager car il n’y avait pas de violence), des émotions très fortes comme le plaisir de toucher l’autre (toucher aussi sans se faire toucher), mais toujours dans le respect de l’autre et le contrôle de soi qu’ils avaient appris progressivement (toucher sans faire mal).

Ils rapportent aussi le rôle aussi très important de l’arbitre qui gérait essentiellement l’engagement des élèves limitant tout “dérapiage”. Les arbitres ne désignaient jamais les gagnants et les perdants, mais chacun savait si le rapport de force avait été plus ou moins égalitaire, ou bien en faveur de l’un des boxeurs. Durant ces années, jamais un élève ne m’a demandé s’il était le gagnant du combat. L’évaluation portait essentiellement sur ce que nous appelions la maîtrise de l’exécution (références aux textes du BAC) ; aucun point n’était attribué en fonction des gains des combats.

Enfin pour un certain nombre, il leur reste en mémoire les championnats d’Académie UNSS auxquels ils ont participé. Durant cette période d’enseignement, pratiquement un élève sur deux en classe de terminale participait au championnat d’Académie ; à chaque fois, ce fut pour ces élèves une “*expérience encore plus extraordinaire*” car il y avait un ring surélevé, un arbitre, des juges qui comptaient les points, et surtout un public de copains qui étaient présents. Les élèves boxaient aussi avec un équipement particulier (coquille et casque de protection). Certains sont allés en finale dans leur catégorie, mais tous sont rentrés enchantés de ce qu’ils avaient vécu : un grand moment dans un autre monde. La présence du proviseur lors d’un championnat d’Académie avait été aussi vécue comme une reconnaissance de leur investissement dans l’association sportive. Voici quelques-unes des traces gardées en mémoire par certains de mes élèves. Aujourd’hui encore, je m’interroge : pourquoi cet enseignement a-t-il eu autant de retentissement chez les élèves ?

### **3. De la trace en mémoire... jusqu’à la compréhension des gestes professionnels**

Avant de proposer quelques pistes en guise de réponse à cette question, j’aimerais revenir sur les premières traces qui restent aussi dans ma mémoire de professeur d’EPS. D’abord des traces de bonheur. Ces années durant lesquelles j’ai enseigné à temps plein dans cet établissement furent de véritables années de bonheur pour moi : le bonheur d’être dans une équipe avec des collègues très motivés sur le plan professionnel, le bonheur d’avoir des élèves qui voulaient vivre pleinement les cours d’EPS, le bonheur d’être soutenu par une équipe administrative toujours favorable à nos projets. Mais aussi et surtout, le bonheur de vivre un épanouissement professionnel intense au sein de cette équipe avec des échanges, des recherches, des productions qui permettaient à chacun d’avancer et de se sentir plus compétent.

L’enseignement de cette activité, la boxe anglaise, que j’avais pratiquée lors de mes études en STAPS, m’a permis de développer un grand nombre de compétences professionnelles. Les apprentissages furent nombreux et variés pour les élèves comme pour moi ; au cours de ces années, je me suis constitué un répertoire de situations d’apprentissage que j’ai largement explorées surtout en pratiquant avec mes élèves. Ce fut un apprentissage par l’action et dans l’action ; j’ai pu ainsi explorer de l’intérieur les contenus d’enseignement que je proposais à mes élèves.

Je vais maintenant essayer de mettre en évidence ce qui, dans mes gestes visibles, intentionnels et cachés, peut mieux faire comprendre cette dimension « extraordinaire » vécue par mes élèves.

#### 4. Mes gestes visibles

En premier lieu, j'évoquerai toutes les actions que j'ai réalisées à l'échauffement avec les élèves. Ces actions correspondaient essentiellement à des actions motrices comme le saut à la corde, le renforcement musculaire sur le haut du corps ou les abdominaux, et le shadow boxing (simulacre de boxe sans adversaire). Autres actions particulières, des actions liées à l'observation de mes élèves. À certains moments, je prenais le temps d'observer mes élèves pour essayer de voir où ils en étaient du point de vue des apprentissages. Ces observations étaient principalement centrées sur un certain nombre de critères spécifiques à la boxe comme par exemple : la garde, les déplacements, les techniques utilisées, les enchaînements...

Au fil des années, j'ai fini par identifier ce que j'ai appelé les *indicateurs de confiance* qui me permettaient de situer rapidement le niveau de mes élèves dans certaines situations. Ce niveau s'apparentait au niveau d'habileté, mais il prenait aussi en compte des aspects particuliers comme la confiance dans l'autre, car il me semble que l'on ne peut progresser dans une activité que si l'on est véritablement en confiance, surtout dans cette activité où les risques peuvent être importants (je vois ici beaucoup de similitude avec l'activité escalade). Ainsi, dans une situation de touche dans une cible représentée par la main ouverte ou le gant ouvert, la position de la cible par rapport à la tête m'indiquait que les élèves avaient confiance dans leurs partenaires (une cible éloignée de la tête traduit un manque de confiance envers le partenaire).

Je me souviens également de mes démonstrations lorsque je présentais aux élèves les situations d'apprentissage, bien souvent je les réalisais avec les élèves ; ceci me permettait de présenter rapidement les situations d'apprentissage en me centrant sur les consignes les plus importantes. Progressivement, là encore avec l'expérience, j'ai mis en place des régulations didactiques plus efficaces en jouant sur certaines variables didactiques. Par exemple, en utilisant des variables *d'action en attaque* (choix des armes utilisées, choix des cibles visées), en utilisant également certaines variables *d'action en défense* (choix de techniques défensives spécifiques : le recul du corps, l'esquive, le blocage ou la parade). Autre exemple de variables utilisées, la variable *nombre d'actions* (le nombre de touches autorisé en attaque ou en riposte) qui avait pour effet de fixer l'attention du boxeur sur la recherche de zones pas ou peu protégées avant de déclencher la touche, sachant qu'il avait droit à un nombre limité de touches au cours de l'assaut à thème (3 ou 4 touches pour une minute de combat). L'élève gérait ainsi un capital de touches et se centrait moins sur l'impact de la touche ; la prise d'information et la rapidité de la décision étaient recherchées et développées, en situation réelle d'assaut (apprentissage contextualisé). Cette compétence à manipuler des variables pour complexifier les situations d'apprentissage s'est développée pour moi essentiellement grâce à un processus d'essai avec des échecs et des réussites. C'est bien en réalisant les situations avec les élèves que j'ai compris et identifié ce que je développais réellement. J'avais pris l'habitude de noter rapidement ce que j'avais fait, de peur de l'oublier. J'étais loin de l'acteur rationnel, loin du professionnel qui planifie tout ; je me retrouvais dans le professionnel qui prenait des risques, qui essayait, qui évaluait les effets de ce qu'il avait proposé, tout en prenant soin de vérifier avec d'autres élèves à travers des questionnements ou des actions (assaut ou situations vécues sur le plan moteur avec les élèves) si ce qu'il était en train d'acquérir était partagé par une majorité d'élèves.

Il me revient également en mémoire certains feed-back donnés aux élèves. Je me souviens plus particulièrement avoir vivement encouragé un élève qui ne présentait pas des qualités exceptionnelles ; pourtant, mes encouragements prodigués à plusieurs reprises l'ont amené progressivement à s'engager de plus en plus dans le cours d'éducation physique pour

finalement déboucher sur une participation en championnat. Il a fini par me dire après celui-ci que jamais il n'aurait imaginé participer à un championnat de boxe anglaise.

Voici donc quelques-unes des actions, quelques-uns des gestes professionnels visibles dont je me souviens plus particulièrement.

## **5. Mes gestes intentionnels**

Pour moi, le but de tout enseignant est finalement de se rendre inutile. Si je deviens inutile, cela signifie que l'élève a appris, qu'il peut faire seul, sans mon aide ; c'est un bon indicateur de son autonomie.

Mes élèves sont devenus progressivement autonomes à l'échauffement ; ils savaient ce qu'ils devaient faire, ils savaient comment le faire. Ils se préparaient à vivre des situations d'apprentissage très difficiles sur le plan psychologique, mais aussi et surtout sur le plan physiologique. A la fin de l'échauffement, ils devaient être capables de rentrer dans un combat sans prendre de risque au niveau corporel. Ils travaillaient aussi pour gagner des points lors de l'évaluation ; chaque élève avait une prestation d'une minute en saut à la corde pour montrer son meilleur niveau d'habileté (exemple : le niveau 5 difficile était identifié à partir des sauts en croisé-décroisé en rotation avant et arrière, et sauts avec double rotations pour un appui) ; en renforcement musculaire, la réalisation de 50 "pompes" sans arrêt avec la poitrine qui touche le sol constituait le Niveau 5 ; un exercice de bondissement de type pliométrique avec 50 flexions caractérisait le Niveau 5 pour le renforcement des membres inférieurs. Les élèves géraient donc de manière autonome un temps important du cours (entre 20 et 30 minutes) pour se renforcer au plan musculaire ou bien s'améliorer en saut à la corde. Durant ce temps, je passais leur donner des conseils ou bien je m'entraînais aussi, confronté moi aussi à des exercices que je ne maîtrisais pas (gestes visibles).

Autonomie également dans la gestion des assauts : les assauts libres étaient systématiquement encadrés par des arbitres qui assuraient à la fois la gestion de la sécurité des combattants et le respect des règles (surtout le contrôle des touches). Je prenais le temps d'observer ce qui se passait pendant les assauts pour revenir éventuellement sur des points de règlement en fin de séance, ou bien j'allais directement voir un trinôme pour demander des explications face à certains comportements. Autonomie également dans les choix techniques et stratégiques laissés aux élèves ; ceux-ci pouvaient choisir de travailler des projets techniques (exemple : un enchaînement de touches du bras avant et du bras arrière) ou des projets plus stratégiques (exemples : amener l'autre dans un coin, attaquer sur les retours d'attaque) selon leurs compétences du moment. Les situations d'assaut à thème étaient souvent libres pour favoriser ces choix, parfois le guidage était plus fort avec un thème donné où chacun essayait de trouver un projet stratégique en rapport avec le thème. Mes intentions éducatives étaient surtout centrées sur l'autonomie et la responsabilisation des élèves. Dans mes intentions didactiques et éducatives, je tentais d'opérationnaliser mes conceptions. Ainsi je proposais aux élèves de construire progressivement au fil des années des critères d'évaluation de plus en plus précis (référence aux grilles de niveaux d'habiletés dans l'activité.). Je laissais aussi aux élèves des espaces de liberté à gérer en les laissant manipuler certaines variables des situations d'apprentissage afin que chacun puisse construire ses savoirs (choix des armes, choix des cibles, choix des projets, choix des défenses,...). L'élaboration progressive des projets techniques et des projets stratégiques au fil des apprentissages, au fil des séances leur permettait d'acquérir progressivement une véritable autonomie du combattant. Pour développer leur compétence à observer l'adversaire, je leur demandais d'identifier en dehors de la situation de combat les projets mis en œuvre par deux boxeurs (les

projets étaient personnels et différents). Je leur demandais aussi de réaliser la même chose en situation d'assaut réel (mon adversaire a un projet que je dois deviner en l'observant). Les élèves ont ainsi appris à construire des projets avant la situation de combat (projet stratégique), mais aussi pendant la situation de combat (projet tactique). J'avais donc des intentions à la fois didactiques centrées sur l'acquisition de certains savoirs spécifiques à l'activité boxe anglaise (savoirs techniques et savoir stratégiques) et des intentions éducatives qui visaient le développement de l'autonomie et de la responsabilisation, aussi bien pour faire face à des situations de combat (vers un boxeur autonome, préparation au championnat d'académie) que pour faire face à des situations de la vie courante (visée de réinvestissement dans la vie d'adulte).

## **6. Mes gestes cachés**

L'expression de mes gestes cachés traduit mes conceptions de l'enseignement en éducation physique, conceptions organisées autour des points que je vais développer. Les conceptions sont ici définies comme un ensemble d'éléments plus ou moins implicites qui sont rendues accessibles à l'auteur grâce au travail en analyse de pratiques. Les croyances ne font pas partie de ces conceptions ; je développerai les miennes à la suite de mes conceptions.

Je vais m'arrêter un peu plus longuement sur la notion de respect qui constitue pour moi une valeur forte ; cette valeur est organisée essentiellement autour du respect de l'autre, l'individu, l'élève, et respect de soi dans la pratique physique. D'abord le respect de l'autre. Je crois que cette valeur me vient de ma pratique de judoka ; on marque le respect en saluant le partenaire ou l'adversaire (valable dans tous les sports de combat), mais il faut surtout lui attribuer de la valeur et le reconnaître dans ses différences et ses ressemblances car sans l'autre, on ne peut pas progresser. En boxe, il s'agissait surtout de ne pas faire mal à l'autre, c'était déjà beaucoup... Autre élément : le respect de soi, ne pas prendre de risque inconsidéré, respecter son propre corps, éviter de se faire mal. Qu'apprend-on dans notre discipline ? Comment permet-on aux élèves d'apprendre à respecter leur propre corps ? Dans l'activité boxe, les élèves devaient essayer de ne pas se faire mal en travaillant correctement (corps bien placé dans certaines situations), et en respectant le règlement (on ne tourne pas le dos à l'adversaire, sinon on prend un risque). Apprendre aussi à ne pas brutaliser son corps quand celui-ci envoie des signaux de fatigue ; ne pas essayer de forcer quand on n'est pas bien. C'est ici une connaissance de son corps qu'il faut acquérir. On parle souvent du respect que l'élève doit à l'enseignant, j'évoquerai aussi le respect que l'enseignant doit à l'élève. Pour moi, respecter un élève, c'est essayer de lui apprendre quelque chose ; c'est en cela que j'ai l'impression de participer à son développement en tant que personne. Dans mes cours, cette écoute des élèves était précieuse car elle me permettait de prendre des informations sur ce qu'ils construisaient au fil des apprentissages au travers de leurs remarques.

Mais respecter l'élève, c'est aussi et surtout ne pas le maltraiter, ne pas l'humilier. La mise en jeu du corps dans les apprentissages est une de nos spécificités ; nous savons tous que l'image du corps est fortement engagée dans de nombreuses situations d'enseignement. Toucher au corps, c'est toucher à la personne. Lorsque j'ai débuté dans la formation des professeurs des écoles en EPS, je me suis rendu compte à quel point une partie de mes étudiants ou professeurs stagiaires avait très mal vécu les cours d'EPS en collège ou en lycée. Le rejet de notre discipline venait surtout du fait qu'ils avaient été « maltraités » par les professeurs d'EPS au travers de multiples situations (passer devant tout le groupe en danse, montante descendante en badminton ou en tennis de table,...) ou bien simplement dans les remarques qui leur ont été adressées (les nuls, les mauvais, ...). Bien sûr, nous ne sommes pas les seuls à utiliser ces mots, d'autres collègues d'autres disciplines les utilisent aussi (Voir à

ce sujet le livre de Pierre Merle sur « l'élève humilié »), pourtant j'ai l'impression que ces mots associés à l'image du corps de l'adolescent ont laissé des traces indélébiles...

Un autre point qui fait partie de mes conceptions : le développement de la confiance en soi et en l'autre. Avoir confiance en soi, c'est se sentir compétent ; c'est être capable de se mettre en situation de réussite. Ainsi, en boxe, l'élève pouvait choisir son projet en fonction de son adversaire dans les assauts à thème. Par exemple : mon adversaire est plus fort physiquement et techniquement, je vais donc choisir un projet défensif centré sur la riposte. Avoir confiance dans l'autre, c'est savoir que je peux essayer des choses sans risque. Dans le cas des touches sur cibles, l'élève qui plaçait la cible près de son visage savait qu'il ne risquait rien car l'autre boxeur était suffisamment précis et rapide pour ne pas le toucher au niveau de la face.

Le développement de l'autonomie et la responsabilisation des élèves sont pour moi deux éléments très importants. Je les ai illustrés au travers de mes intentions éducatives dans le chapitre précédent. Voici rapidement résumé, les éléments forts qui organisent mes conceptions de l'enseignement en éducation physique.

Dans ces gestes cachés, existent aussi mes croyances. La première d'entre elles renvoie à ce que Meirieu (1995) appelle *le postulat de l'éducabilité* : tous les élèves peuvent être éduqués. Cette première croyance façonne mon regard sur l'autre et mon rapport à l'autre, qu'il soit élève, étudiant ou jeune collègue en formation. Ma seconde croyance s'exprime au travers de l'adhésion forte à une théorie : le constructivisme et le socioconstructivisme : je crois que chacun d'entre nous peut construire son savoir « par » et « avec » les autres. En boxe, le fait de travailler souvent à deux ou en trinômes a favorisé les apprentissages grâce à des recherches, à des échanges au sein de ces petits groupes, surtout pour développer des stratégies de combat (projets stratégiques). J'ai montré comment j'avais développé certaines compétences professionnelles en travaillant avec mes élèves. Je leur ai appris des choses (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) en proposant des situations, mais j'ai aussi beaucoup appris d'eux. J'ai déjà évoqué combien j'avais appris également en travaillant avec mes collègues, en échangeant avec eux, en mutualisant nos expériences faites de réussites mais aussi d'échecs. Cette dernière croyance rejoint un grand principe du judo auquel je crois fortement : « *jita kyo ei* » qui se traduit par entraide et prospérité mutuelle.

## **7. En guise de conclusion**

En essayant de présenter mes gestes professionnels, selon les trois registres évoqués par Tavignot, je dirai que ce témoignage m'a obligé à revenir sur ma pratique d'enseignant d'EPS. La distinction opérée par Tavignot me semble très intéressante, mais dans la réalité, ces trois registres s'interpénètrent fortement comme on peut le retrouver dans ce témoignage. J'ai essayé d'analyser cette pratique pour en faire ressortir des éléments remarquables, pour tenter de clarifier mes gestes professionnels à cette période, lorsque j'enseignais la boxe anglaise à mes élèves de lycée. Ce témoignage m'a permis également de mettre en évidence des conceptions et croyances qui guident toujours mes actions de formateur.

En relisant mon texte, je retrouve ce que j'ai montré dans mon travail de recherche à savoir que les enseignants étaient fortement guidés par leurs conceptions ou leurs croyances, elles-mêmes construites dans l'histoire du sujet. Je perçois dans ce texte combien j'ai été marqué par ma pratique de judoka ou comment certains principes ou certaines valeurs du judo me guident dans ma pratique de formateur. Pour toute cette part d'ombre dévoilée à travers cette analyse, je remercie vivement les organisateurs de ce colloque.

## **Bibliographie**

Carnus M.-F.(2003). Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224), Paris : Éditions Revue EPS.

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 de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, didactique des disciplines, Université Paul Sabatier, Toulouse, document non publié.

Loizon D., Margnes, E., Terrisse, A.(2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants, *Savoirs*, 8, 107-123.

Meirieu P.(1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.

Merle P. (2005). *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* Paris : PUF.

Tavignot P.(2005). La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle. In R. Wittorski (Ed), *Formation, travail et professionnalisation*, Paris : L'Harmattan.