

# SAVOIRS PROFANES, SAVOIRS SCIENTIFIQUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : D'OU VIENNENT LES SAVOIRS TRANSMIS À L'ÉCOLE ?

*ILLUSTRATIONS EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE*

---

*Marie-France CARNUS  
ESPE de Toulouse Midi-Pyrénées  
UMR EFTS Université de Toulouse Jean Jaurès (France)*

« Si les connaissances sont extérieures au sujet, les savoirs, eux sont une construction essentiellement individuelle qui fait intervenir l'expérience. Cette démarche est un acte personnel. Nous sommes acteurs des savoirs que nous construisons » (Pineau, 1991).

## **Résumé**

Cet article vise à caractériser l'origine et la nature des savoirs transmis par les enseignants et à comprendre leurs fondements épistémologiques.

Mon regard clinique en didactique se focalise sur le suivi des enjeux de savoirs en intégrant la dimension du sujet : un sujet singulier, assujéti et divisé. Il me conduit à revisiter la problématique des savoirs profanes et des savoirs scientifiques dans les savoirs des enseignants sous la triple influence socioculturelle, institutionnelle et personnelle et à la recentrer autour de la question : d'où viennent les savoirs transmis à l'école ?

Le projet ici est de montrer en quoi et comment le savoir transmis est un élément à la fois exogène et endogène de la relation didactique. En EPS, il s'ancre dans des pratiques sociales prises en référence : les activités physiques sportives et artistiques tout en s'élaborant au cœur et à l'insu du sujet enseignant, notamment à travers les expériences corporelles éprouvées dans le plaisir et/ou la souffrance. Au moment de l'épreuve interactive, il émerge alors sous des configurations hybrides imprévisibles et contingentes qui témoignent d'une construction psychique du sujet enseignant. Le suivi des enjeux de savoirs met en avant que ce qui est transmis est le produit d'un processus complexe et singulier que nous nommons conversion didactique.

Après avoir situé les fondements théoriques et méthodologiques dans lesquels il s'inscrit, j'illustrerai ce processus de conversion didactique à travers la présentation de deux vignettes didactiques cliniques pour avancer des éléments de réponse à la question posée dans le titre de l'article. Ces vignettes synthétisent les éléments saillants relatifs au processus de conversion didactique à l'œuvre chez deux professeurs d'EPS enseignant la gymnastique en collège. Si tous les deux sont spécialistes, donc experts en gymnastique, Bob est expérimenté alors que Léa débute dans le métier.

Les résultats mettent en avant l'importance des savoirs expérientiels dans le processus de conversion didactique. En ouverture, je propose quelques pistes de nature à renouveler et optimiser les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants.

Mots-clés :

savoirs transmis, didactique clinique, conversion didactique, sujet enseignant, EPS.

## **INTRODUCTION**

---

Ce numéro de la revue Transformations vise à caractériser l'origine et la nature des savoirs transmis par les enseignants et à comprendre leurs fondements épistémologiques. Cette préoccupation mobilise depuis une trentaine d'années un grand nombre de recherches en éducation et formation, particulièrement en didactiques où la question du savoir est centrale.

Enjeu de l'enseignement-apprentissage, le savoir apparaît comme un élément à la fois exogène et endogène de la relation didactique (Carnus, 2009a). Profane ou scientifique, d'action ou théorique, d'expérience ou d'expertise, les savoirs des

---

enseignants ont fait l'objet de catégorisations et d'appellations diverses au regard de leur origine et de leur ancrage plus ou moins fonctionnel dans les pratiques professionnelles. Cet inventaire nécessaire a permis de repérer les complémentarités en même temps que les conflits épistémologiques entre ces différentes catégories de savoirs (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008).

Toutefois, les nouages dialectiques et dynamiques entre savoirs profanes et savoirs scientifiques sont encore à élucider et le savoir transmis reste une énigme que grand nombre de chercheurs interrogent encore aujourd'hui. Le projet de cet article est de contribuer à avancer dans la résolution de cette énigme par l'éclairage original de la didactique clinique et plus particulièrement par la mobilisation du concept de conversion didactique pour *in fine* proposer des éléments de réponse à la question : **d'où viennent les savoirs transmis à l'école ?**

Pour cela, ma trajectoire d'enseignante, de formatrice d'enseignants et de chercheuse en didactique clinique me conduit à reproblématiser la dialectique entre savoirs profanes et savoirs scientifiques et à investiguer dans le champ de l'Éducation Physique et Sportive où les savoirs à enseigner sont essentiellement mais non exclusivement moteurs. Ces savoirs s'ancrent dans des pratiques sociales prises en référence : les activités physiques sportives et artistiques (APSA) qui ont chacune leurs propres logiques et leurs enjeux de formation. En même temps, ils s'élaborent au cœur et à l'insu du sujet enseignant, notamment à travers les expériences corporelles éprouvées dans le plaisir et/ou la souffrance. Au moment de l'épreuve interactive, ils émergent alors sous des configurations diverses, imprévisibles et contingentes qui témoignent d'une construction psychique et didactique du sujet enseignant. Le suivi des enjeux de savoirs met en avant que ce qui est transmis résulte d'une transposition expérientielle (Jourdan, 2005) que nous nommons aujourd'hui conversion didactique (Buznic-Bourgeacq, 2009 ; Léal, 2012).

Après avoir situé et précisé les fondements théoriques et méthodologiques dans lesquels il s'inscrit, j'illustrerai ce processus de conversion didactique à travers la présentation de deux vignettes didactiques cliniques dans l'activité gymnastique en collège pour avancer des éléments de réponse à la question posée dans le titre de l'article. Je proposerai en ouverture quelques pistes de nature à renouveler et optimiser les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants..

## CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL : LA DIDACTIQUE CLINIQUE ET LA CONVERSION DIDACTIQUE

---

Classiquement, les recherches en didactique mettent en avant le savoir comme principal organisateur de la pratique enseignante finalisée par l'apprentissage des élèves. Reconnaisant que la seule analyse des contraintes externes au système didactique ne suffit pas à rendre compte de ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend dans une relation ternaire entre savoir, enseignant et apprenant, les chercheurs de l'Equipe de didactique clinique (EDiC) intègrent et valorisent l'étude des contraintes et ressources internes propres aux sujets engagés dans la relation didactique. En effet, l'émergence de la didactique clinique repose sur le constat maintes fois renouvelé de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire et comprendre un certain nombre de phénomènes touchant à la transmission-appropriation de savoir(s) dans diverses institutions scolaires, périscolaires ou encore universitaires. A l'interface d'une didactique critique et prospective (Martinand, 1986) et d'une clinique psychanalytique, les travaux de l'EDiC placent le sujet enseignant et apprenant au cœur de leurs analyses et renouvellent le regard porté sur le fonctionnement didactique. En dévoilant une partie ordinairement cachée des pratiques enseignantes, ils autorisent ainsi l'accès à d'autres réseaux de signification.

Ce positionnement entraîne l'inscription dans une théorie du sujet enseignant<sup>1</sup> **pris dans le** didactique, élaborée autour de trois présupposés interdépendants et non hiérarchisés (Carnus, 2009a) :

- le sujet-enseignant est par essence assujéti. De multiples assujétissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant (Wozniac, 2007) ;

---

<sup>1</sup> Cette construction porte sur le sujet enseignant. Elle pourrait s'étendre au sujet élève mais cela reste à approfondir. L'asymétrie des positions vis-à-vis du savoir et de l'institution scolaire sont des éléments à prendre en compte avant toute transposition hâtive.

- le sujet-enseignant est divisé dans et par son inconscient<sup>2</sup>. Cette « hypothèse freudienne » (Sauret, 2000) permet d'éclairer une part d'insu<sup>3</sup> dont nous avons pu faire à maintes reprises le constat (Carnus & Terrisse, 2013 ; Terrisse & Carnus, 2009) ;
- le sujet-enseignant est singulier, autonome et responsable. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant évolue dans un espace de liberté en partie déterminé par un déjà-là produit d'une construction authentique.

Cette inscription amène à regarder le savoir - enjeu de la transmission-appropriation - selon une double focale externe et interne aux sujets et conduit à revisiter le concept de transposition didactique qui à l'origine rend compte des transformations du savoir de référence au savoir enseigné en passant par le savoir à enseigner (Chevallard, 1985 ; Verret, 1975). Importé dans le champ de la didactique clinique, ce processus est revisité par la prise en compte concomitante des différentes influences agissantes sur ce qui se transmet en situation didactique. Nous identifions trois sources d'influences agissant de manière concomitante sur les enjeux de savoirs aux différents temps de la transposition didactique :

- Socioculturelle, liée à la pratique sociale de référence. En EPS, il existe pour chaque APSA un corpus de savoirs scientifiques et de savoirs d'experts relatif aux aspects historiques, épistémologiques, biologiques, techniques et didactiques. Ce corpus organise en grande partie les plans de formation initiale et continue des enseignants.
- Institutionnelle, au regard des choix faits par l'Ecole notamment en matière de programmes scolaires. Ces savoirs institutionnels, de nature prescriptive, relèvent d'une transposition didactique externe (Chevallard, 1985 ; Martinand, 1986) et s'avèrent particulièrement incontournables dans les concours de recrutement des enseignants.
- Personnelle, à travers l'histoire et les expériences réalisées par le sujet enseignant et qui ne se réduisent certes pas aux expériences corporelles. Cependant, la spécificité motrice de l'EPS met en jeu le corps et passe nécessairement par l'incorporation d'enjeux de savoirs à travers une pratique physique éprouvée dans le plaisir et/ou la souffrance. Cette pratique physique est constitutive de l'identité des enseignants d'EPS et agrège des savoirs théoriques et pratiques relatifs aux APSA. En fonction des trajectoires singulières, les savoirs incorporés sont plus ou moins élaborés et contribuent à la construction d'une expertise dans un domaine moteur donné. Très variables d'un enseignant à un autre, ils sont parfois absents dans une APSA donnée. L'enseignant est alors face à la difficulté d'enseigner une APSA qu'il n'a lui-même jamais pratiquée. Ce dernier est alors interrogé dans ses intentions et décisions professionnelles, en partie déterminées par son histoire personnelle, professionnelle et sociale, en même temps que par son rapport particulier aux savoirs enseignés. Un rapport construit au carrefour de l'intime et du public qui influence plus ou moins consciemment ses choix didactiques.

Ainsi, c'est au croisement de ces différentes sources d'influences que se construit la Référence de l'enseignant (Heuser, 2009). Variable, labile et contingente, en fonction des sujets, des contextes d'intervention et des moments, cette Référence singulière donne accès à l'énigme du savoir transmis à l'Ecole, notamment en EPS. Entre savoirs profanes et savoirs scientifiques, comment se conjuguent et s'articulent ces diverses déclinaisons des savoirs au moment de l'interaction avec les élèves ?

En 2005, le terme de **transposition expérientielle** a été introduit dans un premier temps pour rendre compte de la part d'expérience, plus particulièrement corporelle, du sujet enseignant dans les savoirs transmis en EPS et pour reconnaître la dimension intime d'un savoir en **je**, particulièrement agissant sur la transposition didactique interne (Jourdan, 2005). Actuellement, nous utilisons le terme de **conversion didactique** (Buznic-Bourgeacq, 2009 ; Léal, 2012) en référence à la conversion somatique de la psychanalyse freudienne qui décrit la conversion d'éléments psychiques en symptômes somatiques. Par analogie, en didactique clinique, nous identifions certaines configurations des savoirs enseignés comme faisant signe et rendant compte d'une construction psychique du sujet enseignant élaborée au cours de son histoire. « La conversion didactique permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Cette part peut renvoyer autant à des expériences sportives et associatives, que scolaires et familiales. La conversion didactique permet ainsi de revisiter la référence des savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective »

<sup>2</sup> Notamment entre ce qu'il faudrait qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

<sup>3</sup> Et une part seulement. Tous les phénomènes insu, s'ils échappent à un moment donné à la conscience, ne relèvent pas forcément de manifestations de l'inconscient au sens freudien. Ils peuvent renvoyer à des mécanismes fortement intériorisés, voire intégrés ou « automatisés » que les sujets ne questionnent plus.

(Carnus & Terrisse, 2013, p. 141).

Ainsi, le concept de conversion didactique apparaît comme un outil puissant pour éclairer le processus qui conduit à l'émergence des savoirs transmis sous cette triple influence : culturelle, institutionnelle et personnelle et analyser ses diverses configurations.

Centrée sur le suivi des enjeux de savoirs au sein d'une relation ternaire qu'elle réaménage par l'adoption d'une théorie du sujet, la didactique clinique cherche à décrire et comprendre leurs fondements épistémologiques. A travers la présentation de deux vignettes didactiques cliniques, mon projet est d'illustrer l'heuristique du concept de conversion didactique qui permet de montrer avec quoi le sujet enseignant **pris dans le** didactique se débat, et comment il convertit les enjeux de savoirs qu'il cherche à transmettre à ses élèves, pour, *in fine*, répondre à la question : d'où viennent les savoirs transmis à l'École ?

## OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES : LA CONSTRUCTION DU CAS EN DIDACTIQUE CLINIQUE

---

En didactique clinique, le cas s'inscrit et se travaille au sein d'une temporalité construite autour de trois moments de la recherche : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. La construction du cas procède à rebours, partant de la description des effets observés et déclarés pour tenter de mettre en relief des indices des causalités possibles. Ainsi, les éléments extraits par le chercheur de l'analyse du discours de l'enseignant et de l'observation *in situ* posent les bases de la construction du cas, au sens freudien du terme, c'est-à-dire d'élaborations hypothétiques qui créent des liens entre diverses sources de données et proposent une compréhension globale de ce qui s'enseigne (Freud, 1985). L'enjeu est de « déterminer la logique d'enseignement [...] pour comprendre, voire expliquer les raisons subjectives du traitement proposé » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 7).

Cette construction débouche et se cristallise dans l'élaboration et la présentation de ce que nous appelons une **vignette didactique clinique**. Au regard de la thématique de cet article, je présente ici deux vignettes élaborées à partir de la reprise d'un corpus de recherche portant sur l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique (Carnus, 2003). Ce corpus a la particularité de s'appuyer en amont sur une méthodologie d'ingénierie didactique portant sur la construction de la verticale renversée à travers l'enseignement-apprentissage de l'appui tendu renversé (ATR)<sup>4</sup>. Auparavant, à partir d'une analyse *a priori*, un script didactique portant sur les savoirs à enseigner pour construire l'ATR a été négocié avec chaque enseignant à travers deux entretiens *ante* qui ont donné accès aux intentions didactiques. Plus tôt encore, un premier entretien *ante* visant le recueil des traces d'un **déjà-là décisionnel** (Carnus, 2003) a permis d'évoquer, entre autres, leur passé d'élève, d'étudiant-e ainsi que leur rapport à l'APSA gymnastique à travers les souvenirs d'une pratique corporelle plus ou moins mémorisée, voire conscientisée.

Les deux enseignants que nous prénommons<sup>5</sup> Bob et Léa ont été ensuite observés durant plusieurs séances portant sur l'apprentissage de l'ATR avec des classes de cinquième dans des collèges urbains aux caractéristiques relativement proches. Ils sont tous les deux spécialistes en gymnastique<sup>6</sup>. Bob est expérimenté et Léa débute dans le métier. Les séances filmées durent environ une heure trente et permettent d'accéder, au temps de l'épreuve de l'interaction, aux savoirs mobilisés et transmis par les deux enseignants. Une première analyse permet de croiser les deux premiers temps de la méthodologie, de repérer - entre autres - des écarts entre savoirs à enseigner et savoirs transmis et d'élaborer des énoncés interprétatifs sur ces écarts.

Le troisième et dernier temps de la méthodologie didactique clinique est relatif à l'après-coup. Un entretien a été réalisé environ six semaines après la fin du cycle. Les thématiques abordées lors de cet entretien de type semi-directif s'appuient sur les énoncés interprétatifs qui découlent de la mise en tension pour chaque cas des éléments extraits du déjà-là et de l'épreuve. L'après-coup renseigne sur les remaniements et reconstructions opérés par les deux enseignants à propos des savoirs mobilisés et transmis en même temps qu'il permet de confronter le point de vue du sujet enseignant avec celui du chercheur.

---

<sup>4</sup> En référence aux programmes d'EPS du collège.

<sup>5</sup> Il s'agit bien évidemment de pseudonymes.

<sup>6</sup> En EPS la spécialité renvoie à une pratique corporelle de haut niveau dans une APSA qui conduit souvent les sujets à retenir l'APSA en tant qu'option pour le CAPEPS.

A chaque étape de la recherche, la posture clinique amène à questionner la subjectivité du chercheur, lui aussi sujet. Entre recherche de rationalité et prise en compte de la subjectivité, nous<sup>7</sup> faisons le pari que l'objectivité est à trouver dans cette tension constitutive de toute recherche (Carnus, 2007).

Ainsi, aux trois temps triangulés de la temporalité construite en didactique clinique, le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup, nous tentons de dénouer l'écheveau des savoirs transmis à travers la présentation de ces deux vignettes didactiques cliniques mettant en relief le processus de conversion didactique à l'œuvre *in situ* et au cas par cas.

## DEUX VIGNETTES DIDACTIQUES CLINIQUES

---

### BOB ENTRE PLAISIR ET EFFORT

Bob est expert en gymnastique et a 25 ans d'ancienneté. Nous l'avons observé pendant six semaines auprès d'élèves de 5<sup>ème</sup> en collège. Dès le premier entretien, il nous livre : « *J'ai toujours voulu faire ce job, et j'en ai bavé. Au départ, quand tu pars d'un CAP c'est pas vraiment gagné mais en bossant, en bossant vraiment tu finis par y arriver.* » Si c'était à refaire, il travaillerait davantage à l'école, il ferait « *moins le con* ». Il se décrit comme « *un élève rebelle qui avait de grandes difficultés à se concentrer et qui avait besoin de comprendre ce que les profs lui racontaient...* ». Il dit avoir « *frisé la correctionnelle* » et qu'il revient « *de loin* ». Lorsqu'il est entré en STAPS<sup>8</sup>, il l'a vécu comme une seconde chance et là, « *pas question de passer encore à côté* ». La gymnastique n'était pas à la base son option mais il a pris « *un tel pied* » quand il l'a pratiquée qu'elle est devenue son « *option de cœur* ». Toujours au cours du premier entretien, il nous raconte : « *Pendant des heures entières, je m'entraînais tout seul au gymnase pour tenter de rattraper le retard et quand t'arrives à monter à la corde rien qu'avec les bras et que tu la descends, lentement à l'équerre, en spirale, et avec le sourire, ça brûle dans les biscottes, ça déchire les abdos, mais quel pied !* » Pour « *rattraper le retard* », Bob a dû fournir « *beaucoup d'efforts, jusqu'à l'overdose* » car « *on n'a rien sans rien* ». Il se considère comme « *un drogué de l'effort* » et reconnaît que « *ça peut être dangereux* ». Pour Bob, « *la gym c'est avant tout les acrobaties* » mais en même temps, il tient à ce que les élèves « *prennent du plaisir... c'est le plus important, qu'ils viennent avec l'envie de se plaire plaisir et qu'ils repartent contents* ». Cette déclaration peut apparaître alors en contradiction avec la façon dont il décrit son style d'enseignant : « *Alors moi... pas de temps mort... ça bouge, il faut du mouvement... il faut qu'ils [les élèves] se donnent à fond..., moi quand je ne les vois pas transpirer, j'ai pas l'impression d'avoir fait mon boulot.* » Nous touchons ici à ce que l'on pourrait appeler chez Bob un **conflit structurel** entre plaisir et effort dont on relève de nombreuses occurrences dans le discours.

Bob a aussi besoin de se sentir utile et aimé par ses élèves comme « *un bon père de famille* » ; cette expression de « *bon père de famille* » revient également souvent dans son discours<sup>9</sup>, mais « *c'est pas toujours facile, c'est frustrant aussi parce que tu ne vois jamais ou presque, ce que tu as semé. J'essaie de leur faire entendre que sans effort, on n'arrive à rien* ».

A propos de l'ATR, Bob estime qu'« *avec un boulot régulier et une bonne concentration c'est à la portée de tous les gamins, ou presque* ». Se projetant avec sa classe de cinquième, il a quelques doutes de faire réussir tous les élèves et notamment un élève que nous prénommons Gurvan<sup>10</sup> qui apparaît particulièrement en difficulté en gymnastique en grande partie pour des raisons de coordination. Au cours de l'entretien de négociation du script didactique, Bob nous signale qu'il adhère à toutes les options techniques et didactiques<sup>11</sup> du script même s'il trouve que c'est très minutieux et que cela va demander aux élèves un gros effort de concentration. Quant à Gurvan, il doute qu'il parvienne à se renverser tout seul. « *Il est docile mais il n'est vraiment pas coordonné et surtout pas courageux. Il y a des chances pour qu'il reste longtemps au même atelier* ». Ainsi, à travers le filtre de son déjà-là expérientiel d'élève, d'étudiant en STAPS et d'enseignant d'EPS, Bob se projette et anticipe la réaction des élèves au moment de l'épreuve interactive qu'il semble appréhender.

---

<sup>7</sup> Dans cet article, le **nous** renvoie à des positions partagées par les chercheurs en didactique clinique. Le **je** à l'auteur.

<sup>8</sup> Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives ; discipline universitaire.

<sup>9</sup> On trouve cette expression « agir en bon père de famille » dans le BO n°11 du 17/03/94 portant sur la sécurité en EPS. Cette expression récurrente chez Bob traduit une forme d'assujettissement institutionnel.

<sup>10</sup> Il s'agit également d'un pseudonyme.

<sup>11</sup> Le script prévoit un travail important sur les alignements bras - tronc - jambes et le maintien de ces alignements dans le passage d'appuis pédestres à des appuis manuels. Ces options sont celles de la plupart des auteurs majeurs en gymnastique. Bob, en tant qu'expert, maîtrise un corpus de savoirs techniques et didactiques relatifs à l'activité.

En début de cycle, Bob justifie rapidement auprès des élèves les options didactiques du script relatives à l'ATR : « *Bon, ma collègue fait une petite étude... et vous allez y participer. Vous verrez, ça va vous demander beaucoup de concentration.* » La première leçon que nous avons filmée se déroule conformément aux options du script. Bob maintient auprès des élèves les exigences techniques de rigueur et de répétition. Au début de la deuxième leçon filmée, il annonce aux élèves : « *Bon, le travail qu'on va faire est très contraignant, mais si vous travaillez bien, on fera un peu de trampoline.* » Une demi-heure avant la fin de la leçon, Bob va arrêter l'activité des élèves qui travaillent sur les différents ateliers en relation avec la construction de l'ATR et en proposer une nouvelle en utilisant le trampoline, sans lien avec la verticale renversée. Seul l'atelier où se trouvent les élèves les plus en difficultés continue de fonctionner. Ce scénario se reproduira jusqu'à la fin du cycle. Durant la première heure, Bob maintient ses exigences techniques d'alignement, d'effort, de répétition, de concentration. La dernière demi-heure se déroule sous forme récréative sans aucun lien avec les constructions visées par la verticale renversée. Il semblerait que l'installation de ce compromis permette à Bob d'apaiser momentanément la tension entre les efforts requis dans les tâches d'apprentissage et le plaisir recherché à travers une pratique physique (Carnus, 2013). Cet arrangement se déroule pour l'ensemble des élèves sauf pour Gurvan qui reste dans son atelier et continue à travers de nombreuses tentatives de chercher les solutions pour réussir à se renverser sur le tapis.

Car, comme il l'avait anticipé, Gurvan rencontre de grandes difficultés dans la situation spécialement aménagée pour les quatre élèves les plus faibles dans cette classe et dont l'objectif est de réussir au moins trois fois de suite à maintenir l'alignement bras - tronc - jambes dans la bascule de l'appui pédestre à l'appui manuel. Les savoirs visés touchent à la fois à la prise de risque et aux constructions techniques et proprioceptives. Au bout de deux séances, alors que les trois autres élèves ont franchi ce premier palier et ont changé d'atelier, Gurvan recherche toujours des solutions pour réussir à accepter de se basculer bien placé de l'appui pédestre à l'appui manuel sans s'effondrer sur ses bras. Ainsi, dès la troisième leçon, Gurvan se retrouve seul à cet atelier. L'obstacle est double pour lui : affectif et technique. Conscientieux et volontaire en apparence malgré la solitude dans laquelle il se retrouve à partir de la troisième leçon, Gurvan fera durant toute la durée des séances de nombreux essais qui se solderont systématiquement par des chutes diverses sur le matelas sous l'œil vigilant de l'enseignant expérimenté qui supervise l'ensemble de sa classe à distance en régulant ponctuellement de manière individualisée auprès de chacun de ses élèves. De temps en temps, il s'approchera de Gurvan en s'adressant à lui en disant : « *T'es pas assez méchant !* » ou encore « *Sois plus agressif !* », « *Allez, bats-toi !* », « *Te laisse pas faire !* », « *Ça va finir par payer mais faut y mettre le prix !* » A une ou deux reprises, il l'aidera à se placer en focalisant l'attention de l'élève sur la nécessité « *d'attaquer* », « *d'appuyer* » ou de « *repousser le tapis* ». Il faudra attendre la toute dernière séance du cycle pour qu'enfin Gurvan réalise la tâche avec succès faisant ainsi la preuve de la construction des savoirs visés. Les efforts de Gurvan auront payé et Bob y reviendra avec sa classe au moment du bilan : « *Alors [Gurvan], c'est l'exemple même de l'effort qui finit par payer et il en a bavé mais il y est arrivé et on peut l'applaudir !* » Le discours interactif de Bob envers Gurvan n'est pas sans nous rappeler la façon dont il nous parlait de son parcours d'élève puis d'étudiant lors de l'entretien d'accès au déjà-là : effort, retard à rattraper, entraînement solitaire, et... au bout de la souffrance, le plaisir de la réussite. Bob, a-t-il conscience qu'en quelque sorte il fait rejouer à Gurvan certains moments de sa propre trajectoire ?

En même temps, le compromis mis en place par Bob dans les autres ateliers n'est pas sans effet sur les savoirs enseignés puisqu'il écourte de manière non négligeable le temps d'apprentissage. Dans l'entretien d'après-coup, Bob tentera de justifier cette décision en expliquant : « *Quand j'ai vu que certains commençaient à se laisser la leçon d'avant, je me suis autorisé un joker, après tout ils ont bien travaillé donc c'était un peu la récompense.* » Et lorsque nous le questionnons à propos de Gurvan, il nous explique : « *Alors là, avec ce gosse, j'ai pris un gros risque et je me suis trouvé dur. J'avais pas trop le choix, en même temps. J'aurais aussi aimé qu'il se rebiffe. Il est trop gentil ce gamin, trop tendre. Au-delà de la réussite, j'espère qu'il va en tirer la leçon...* » En agissant ainsi, Bob pense-t-il « *agir en bon père de famille* » ?

Au cours du même entretien, Bob reviendra sur son rapport à l'effort : « *Moi, je prenais mon pied dans l'effort mais les gamins d'aujourd'hui, va-t'en leur faire aimer l'effort [...] depuis que je bosse, j'ai cette perpétuelle frustration qui me tient.* » Et pour couper court à la conversation, il conclut : « *Quoi que je fasse, ça ne me convient jamais mais je me dis que ça pourrait être pire.* »

Techniques, didactiques, d'expérience, d'expertise, profanes ou scientifiques, cette première vignette met en relief une myriade de savoirs convoqués au sein d'un processus de conversion didactique dans lequel les savoirs d'expérience semblent jouer le rôle de catalyseur. Au fil des séances et de manière **distillée** (Loizon, 2004), les différentes expériences traversées par Bob semblent se distribuer et faire écho aux savoirs en jeu relatifs à la construction des habiletés motrices et des valeurs d'effort et de persévérance visées par l'enseignant en même temps que son désir de faire plaisir aux élèves. Ces expériences corporelles, professionnelles et personnelles plongent leurs racines dans un passé d'élève, d'étudiant et d'enseignant constitutif de l'épistémologie de Bob. Cette trajectoire singulière conduit à l'émergence de configurations didactiques imprévisibles donnant accès à une autre lecture de ce qui est transmis en situation d'enseignement en EPS.

## LEA ENTRE SOLITUDE ET VIVRE ENSEMBLE, TECHNIQUE ET REUSSITE

Léa vient d'obtenir le concours pour être professeur d'EPS. Elle est professeur stagiaire et a accepté d'être interviewée et filmée quelques semaines à peine après la rentrée de septembre. Comme Bob, elle est spécialiste en gymnastique, activité qu'elle a commencé à pratiquer à l'âge de 6 ans. Si Léa enseigne la gymnastique en club depuis plusieurs années, c'est la première fois qu'elle va l'enseigner en milieu scolaire. Pour Léa, la gymnastique est « *une activité d'expression où il faut prendre des risques, une activité difficile qui demande de la rigueur, beaucoup de rigueur, une activité où on se sent souvent seul et où il faut répéter, se corriger et encore répéter pour se corriger et être la meilleure...* ». Ce rapport à la gymnastique, à son apprentissage et à son enseignement, construit et élaboré au cours de dix-sept années de pratique à un haut niveau et de six ans d'entraînement apparaît profondément enraciné dans le déjà-là expérientiel de Léa. Rigueur, correction, répétition, prise de risque mais aussi solitude, souffrance et compétition sont les maîtres-mots qui reviennent le plus souvent dans son discours lorsqu'on l'interroge sur son rapport à la gymnastique. Une activité qu'elle « *adore* » et bien qu'elle ait « *beaucoup souffert* », elle lui a procuré « *aussi beaucoup de satisfactions* ». Sans la « *gymnastique* » elle ne serait jamais devenue « *prof de gym* ». En même temps, ce rapport « *passionnel* » à la gymnastique pourrait entrer en tension avec les visées socialisantes qu'elle déclare poursuivre aujourd'hui en tant qu'enseignante d'EPS : « *J'ai vraiment envie que les élèves apprennent à travailler ensemble, à se tolérer, à s'entraider, ça c'est un vrai enjeu en EPS.* » Entre la solitude, dont elle a « *beaucoup souffert mais c'est le prix à payer* » et le « *travailler ensemble* » que désormais elle dit vouloir privilégier, le positionnement ambivalent de Léa pointe un conflit structurel, constitutif de son déjà-là décisionnel. Que privilégiera-t-elle au moment de la rencontre de l'élève avec le savoir ?

Toujours au cours du premier entretien, nous pointons un autre conflit, au sein du déjà-là décisionnel de Léa. Son désir de faire réussir tous les élèves et qu'elle exprime en disant : « *Yy a rien de pire que de voir un élève en échec...* », entre en tension avec la rigueur nécessaire à la pratique d'une « *activité de reproduction de formes en référence au code et où on n'a pas droit à l'erreur* ». Pour Léa, la rigueur « *c'est le côté ingrat de la gym mais pour que ce soit parfait, que tu sois la meilleure, t'as pas le choix. Si le bras il est là, c'est pas uniquement pour une question d'esthétique, c'est la technique, et avec la technique on ne compose pas, on s'exécute, sinon c'est sanction immédiate : tu dégroupes trop tôt, tu te ramasses, t'as pas droit à l'erreur.* » Entre technique et réussite, comment Léa gèrera-t-elle, pendant l'interaction, les erreurs, voire les échecs de certains élèves en gymnastique ? Et quels savoirs permettra-t-elle aux élèves de construire au moment de l'épreuve ?

Comme Bob, Léa maîtrise l'ensemble des options techniques et didactiques du script proposé auquel elle déclare adhérer « *totalemment* ». Lors de l'entretien de négociation, elle nous signale qu'elle ajoutera « *au travail sur le renversement, un travail sur les rotations comme c'est demandé dans les programmes du collège* ». N'ayant pas d'expérience professionnelle et par conséquent de recul, elle dit avoir « *du mal à anticiper la réaction des élèves* » et ne pas savoir « *trop comment les choses vont se dérouler* ». Elle s'adaptera « *en fonction et au cas par cas* » mais se sent « *plutôt confiante* ». Nous l'avons observée durant six leçons avec une classe de 28 élèves de cinquième. Nous nous focalisons ici sur quelques aspects de l'enseignement de Léa où se manifestent les tensions repérées dans son déjà-là décisionnel corrélatives d'un processus de conversion didactique et rendant compte des savoirs transmis.

La première leçon consacrée à l'évaluation diagnostique se déroule conformément à ses intentions. En testant « *le cran* » et « *les placements construits* » chez les élèves, Léa constitue trois groupes de niveau : « *les faibles* » pour qui les « *placements* » seront « *à construire* », les « *moyens* » chez qui il faudra « *renforcer les placements* » et particulièrement « *le gainage* », les « *forts* » chez qui il faudra « *stabiliser les placements* » tout en proposant des « *éléments plus risqués* ». Ce sera particulièrement le cas pour une élève que nous avons prénommée Maelys qui pratique en club depuis de nombreuses années et qui a acquis un haut niveau d'habileté. Il semblerait que pour gérer le couple risque-rigueur, Léa choisit de faire un compromis qui consiste à privilégier la rigueur technique liée à la construction des alignements bras - tronc - jambes pour les plus faibles et à n'offrir des « *situations risquées* » qu'aux meilleurs.

Mais dès la leçon suivante, Léa se heurte aux difficultés de certains élèves, source de démotivation. Malgré ses nombreuses interventions de nature technique auprès des plus faibles (« *Reste aligné !* » ; « *Garde tes bras aux oreilles !* » ; « *Corrige-toi !* »), les productions réalisées par les élèves sont loin d'être celles qu'elle attend non seulement du point de vue de la rigueur dans les placements mais également en ce qui concerne le nombre de répétitions<sup>12</sup>. Devant l'échec répété de certains élèves et parfois même le refus de s'engager, Léa développera une importante activité de manipulation qui lui permettra de garder ces élèves en activité et de maintenir une certaine motivation. Même lors de la dernière leçon du cycle réservée à l'évaluation sommative, Léa continuera d'intervenir sur les réalisations des élèves.

---

<sup>12</sup> Dans les activités de production de formes (comme la gymnastique) la répétition est un élément nécessaire pour la construction stabilisée des habiletés motrices. Le script didactique prévoit *a minima* une quinzaine de répétitions à chaque atelier.

Ainsi, Léa va avoir recours à divers arrangements traduisant des concessions ou parfois même des renoncements à ses exigences initiales mais qui lui permettent de gérer au temps de l'épreuve les tensions internes qui la divisent. Entre sphère privée et sphère publique, le processus de conversion didactique conduit à l'émergence d'une forme hybride des savoirs transmis, par exemple, l'allongement de la durée des échauffements qui passe de 20 minutes à 40 minutes et pendant laquelle Léa cherche à satisfaire son désir de rigueur en abordant les placements de base de manière décontextualisée. Pour les élèves les plus en difficulté, on assiste également à un glissement progressif d'un enseignement de savoirs techniques à un enseignement de savoir-faire sociaux, notamment l'aide et la parade qui à la fin du cycle prennent une place de plus en plus importante et donnent d'ailleurs lieu à évaluation. Seuls les élèves les plus **forts** ont accès à des éléments **risqués**. Face à Maelys, Léa décidera de lui imposer un « *parcours individualisé* » à travers une « *fiche personnalisée* » comportant un « *programme spécifique* » dans lequel se trouvent des éléments gymniques « *bors programme* ». Dès la troisième leçon, Léa expliquera à Maelys : « *Vu ton niveau, tu travailleras les éléments indiqués sur ta fiche.* » Cette disposition conduira Maelys à une forme d'isolement et donc de solitude pendant toute la durée du cycle.

Deux mois après cette première expérience, lors d'un entretien d'après-coup, Léa déclare avoir « *testé des procédures* » au cours de ce premier cycle où elle pense avoir « *appris autant que les élèves* ». Elle se dit globalement satisfaite du déroulement du cycle, même si elle n'a « *pas fait tout ce qu'elle aurait voulu faire* ». En même temps, elle nous exprime sa frustration au regard des apprentissages gymniques :

*Je suis contente parce que, côté parade, ils ont appris des choses, ça m'a pris du temps mais j'aurais jamais cru qu'ils adhèrent comme ça. C'est sûr que côté gym, c'est assez frustrant, à la fin du cycle quand tu fais le bilan, tu te dis qu'il y en a certains qui n'ont pas beaucoup évolué, du moins en apparence et s'il le faut, ceux que tu crois qu'ils ont appris quelque chose, si tu les reprends dans trois mois, il faut tout refaire...*

Les compromis « *inventés sur le moment* » lui ont permis à la fois de « *tenir les élèves* », de « *faire passer des fondamentaux techniques même si c'est un peu artificiel tout ça* », de « *maintenir une activité chez les plus faibles* » tout en satisfaisant son désir de « *faire travailler ensemble* » dans une activité où « *on se sent souvent seul* » car « *c'est le prix à payer* ». En nous disant : « *j'essaie toujours de m'arranger pour qu'ils réussissent, tant pis si ce qu'ils font n'est pas parfait, après tout c'est pas le plus important* », Léa semble avoir renoncé en partie à ses exigences de correction et de rigueur, ce qui lui permet aussi d'éviter d'avoir à se confronter avec l'échec des élèves. Lors de cet entretien d'après-coup, nous sommes les témoins d'une véritable reconstruction de la position de Léa au regard d'un déjà-là décisionnel marqué par la rigueur, la répétition, la prise de risque et la solitude en même temps qu'un manque d'expérience professionnelle. Léa semble avoir en partie conscience de l'évolution de ce positionnement : « *C'est pas comme en club, ça n'a rien à voir, c'est vraiment autre chose, tu peux pas faire la même gym !* » Quant à Maelys, elle « *espère qu'elle n'aura pas perdu son temps et qu'elle ne se sera pas ennuyée* », tout en exprimant un regret : « *J'aurais aimé m'occuper d'elle mais il fallait tenir les autres...* » Tout comme pour Bob, Léa ne semble pas avoir conscience d'avoir projeté sur cette élève certains éléments de sa propre trajectoire.

Tout comme la précédente, cette seconde vignette met en relief la pluralité des savoirs convoqués au sein du processus de conversion didactique. Le contraste entre les deux enseignants, en partie lié au différentiel d'expérience professionnelle, fait davantage ressortir la prépondérance des savoirs d'expérience au sein de ce processus dans lequel ils semblent également jouer le rôle de catalyseur. Avec son expertise théorique et pratique de la gymnastique et, en l'absence de savoirs d'expérience liés à la pratique du métier, Léa va puiser dans d'autres registres expérientiels - notamment corporel - les ressources nécessaires pour faire face à la contingence de l'enseignement-apprentissage. Il en émerge, là encore, des configurations didactiques singulières donnant accès à une autre lecture de ce qui est transmis en situation d'enseignement en EPS.

## **CONCLUSION : ENTRE SINGULARITES ET REGULARITES, D'OU VIENNENT LES SAVOIRS TRANSMIS A L'ECOLE ?**

---

Au-delà de la singularité des deux enseignants observés et de leurs expériences contrastées dans le métier de professeur d'EPS, notre approche a permis de suivre et d'analyser les savoirs en jeu dans la relation didactique et d'apporter des éléments de réponse à notre question initiale : d'où viennent les savoirs transmis à l'Ecole ?

En effet, en illustrant de façon singulière l'influence des déterminants personnels dans les savoirs transmis (Loizon & Carnus, 2012), ces vignettes didactiques cliniques mettent aussi en abyme ce avec quoi se débat, à son insu, le sujet

enseignant **pris dans le** didactique. Les conflits structurels repérés à travers les discours de ces deux sujets enseignants spécialistes en gymnastique sont constitutifs de leur épistémologie personnelle et professionnelle et les contraignent à composer en permanence au moment de l'épreuve, lorsqu'ils enseignent cette activité en EPS. C'est au cœur d'un déjà-là plongeant ses racines notamment dans un passé d'élève, puis d'étudiant, que semblent s'être construits chez Bob comme chez Léa certains fondements de leur pratique enseignante. Fait d'expériences singulières, de conceptions et d'intentions, ce déjà-là s'est élaboré et se remanie en permanence à la croisée d'une relation intime avec un savoir gymnique incorporé et des tensions structurelles qui les habitent. Symptômes des divisions des sujets, certains conflits structurels semblent se manifester sous des formes paroxystiques au temps de l'épreuve et révèlent ce que nous appelons un **impossible à supporter** conduisant inéluctablement les enseignants à s'écarter de leurs prévisions relatives aux savoirs à enseigner (Carnus & Terrisse, 2013). Ainsi l'activité de Bob, enseignant expérimenté, semble sans cesse organisée par la recherche plus ou moins conscientisée de solutions pour fournir des efforts en gymnastique, associée au désir d'agir en bon père de famille et de faire plaisir aux élèves. Léa, débutante dans le métier, cherche également à concilier des désirs en partie contradictoires et concomitants : recherche de rigueur et de technicité, évitement de l'échec, passage obligé d'une solitude et volonté de faire travailler ensemble. Pour tous les deux, il en résulte dans l'épreuve des arrangements didactiques et des projections, plus ou moins conscientisés, d'où émergent les configurations complexes et singulières des savoirs transmis dans lesquelles les savoirs profanes porteurs et témoins de l'histoire et des diverses traces expérientielles des sujets enseignants jouent un rôle dynamiseur et essentiel.

Le processus complexe et singulier que les didacticiens cliniques nomment aujourd'hui conversion didactique rend compte de ces mouvements qui habitent et agitent ces configurations hybrides de savoirs transmis analysées sous la double focale didactique et clinique psychanalytique comme la production - à moments donnés - de symptômes témoignant d'une construction psychique du sujet **pris dans le** didactique, un sujet singulier, assujéti et divisé.

Ainsi le processus de conversion didactique permet de dénouer l'écheveau du savoir transmis à l'École entre sphères privée et publique sous la triple influence socioculturelle, institutionnelle et personnelle. En ouvrant d'autres réseaux de compréhension de ce qui peut ou ne peut pas se jouer entre les protagonistes de la relation didactique, il contribue à éclairer la contingence constitutive de tout enseignement-apprentissage et comme tel à approfondir l'analyse des phénomènes didactiques.

Notre regard clinique en didactique montre ici sa pertinence dans les réseaux de signification qu'il ouvre et questionne. Entre singularités et régularités, le processus de conversion didactique amène à revisiter la référence des savoirs scolaires par l'analyse, la reconnaissance et la considération de la part du sujet enseignant dans les savoirs transmis et corrobore le constat maintes fois renouvelé dans nos travaux : il y a du sujet dans le savoir transmis à l'École.

Que faire alors de ce constat en formation d'enseignants ? Arrivée au terme de cet article, j'évoquerai trois pistes de nature à optimiser la formation initiale et continue des enseignants, aujourd'hui en pleine mutation. Ces pistes renvoient à trois niveaux d'articulations envisageables entre la recherche et la formation : les résultats, les méthodologies, les concepts (Carnus, 2009b).

Dans une visée compréhensive et stratégique (Van Der Maren, 1996), un premier niveau de relation consiste à prendre appui sur les résultats de la recherche pour contribuer à l'élaboration de stratégies de formation. Certains apports théoriques relatifs au processus de conversion didactique assortis de la présentation de vignettes didactiques cliniques mettant en évidence une forme d'hybridation entre savoirs profanes et scientifiques peuvent venir compléter les plans de formation initiale et contribuer à la construction d'une posture réflexive et distanciée chez le futur enseignant. Dans le cadre des masters Enseignement Education et Formation, des mémoires et écrits professionnels peuvent se nourrir des apports de la didactique clinique pour faire de la recherche un véritable levier de développement professionnel. En formation continue, la connaissance et la reconnaissance de tels phénomènes permettent d'infléchir chez certains enseignants expérimentés un processus d'autoévaluation générateur de développement professionnel (Jorro, 2007) les conduisant à revisiter leurs propres pratiques.

Dans une visée stratégique et prospective, un autre niveau d'articulation entre recherche et formation consiste à mettre à l'épreuve l'importation d'une méthodologie de recherche dans le domaine de la formation. Le troisième temps de la méthodologie didactique clinique est celui de l'après-coup. Il s'avère, au fil de nos avancées, à la fois nodal et crucial. En effet, il « est pour nous le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27). Nos travaux mettent également

en évidence l'importance des effets collatéraux<sup>13</sup> de ce processus de reconstruction rétroactive sur le développement professionnel des sujets que nous observons. Ainsi, par exemple, nous avons constaté tout au long de l'entretien d'après-coup avec Léa, comment elle a reconstruit sa position d'enseignante en remaniant certains éléments de cette première expérience et en se projetant dans le futur. A travers l'après-coup, « des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche & Pontalis, 1993, p. 33). Toutefois, entre « le temps où ça se passe et le temps où ça se signifie » il y a tout le processus de l'après-coup et « le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149). La seconde piste pour optimiser la formation consiste à pratiquer des entretiens dans l'après-coup des visites de stage programmées en formation initiale<sup>14</sup>. Actuellement, des entretiens à **chaud** sont conduits après chaque visite des enseignants stagiaires. S'ils ont l'avantage de pouvoir revenir sur certains événements plus ou moins douloureux, le moment où ils se déroulent ne permet pas une réelle reconstruction rétroactive et l'accès à un autre degré de développement. En formation, nous partageons l'hypothèse que ce dispositif de mise à distance, dans le temps d'une part, et celui de répétition d'autre part, peut créer les conditions de cette reconstruction (Carnus, 2010).

Enfin, dans une visée stratégique et intégrative, un dernier niveau d'articulation entre recherche et formation se focalise autour des concepts mobilisés dans les travaux. La troisième piste préconise en formation initiale comme en formation continue l'importation et le recours au concept de conversion didactique dans des ateliers d'analyse de pratiques. Des savoirs scientifiques à enseigner aux savoirs hybrides transmis, la puissance heuristique du concept permet une autre lecture du fonctionnement didactique qui pour autant qu'elle autorise à penser différemment - et peut-être de manière plus apaisée ce qui est effectivement transmis - ne dédouane pas pour autant l'enseignant de sa responsabilité dans l'acte d'enseignement. En d'autres termes, cette piste permet de contribuer à une **responsabilisation sans culpabilisation** des enseignants.

Ces pistes engagent la formation et les formateurs dans une voie qui consiste à préparer et accompagner les enseignants à une confrontation avec eux-mêmes. Elles sont à explorer, à expérimenter et il apparaît évident qu'un des facteurs d'efficacité soit relatif à la formation de formateurs. Cependant, la vigilance épistémologique questionnera toujours le caractère opérationnel de ces articulations entre recherche et formation étroitement lié à la diffusion des travaux de recherche d'une part et, d'autre part, à la volonté des acteurs de la formation d'intégrer dans leurs pratiques de formation les avancées de la recherche en didactique clinique et plus largement sur les pratiques enseignantes.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel : Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat non publiée., Université Paul Sabatier, Toulouse, France.

Carnus, M.F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas le maître dans son institution. In M.F. Carnus & A. Terrisse (eds.) *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. (pp. 23-32). Paris, France : Éditions EP&S.

Carnus, M.F. (2010). L'observation des pratiques enseignantes en didactique clinique de l'EPS : Entre rationalité et subjectivité. In C. Amans-Passaga, N. Gal-Petitfaux, P. Terral, M. Cizeron & M.F. Carnus (Eds.) *L'intervention en sport et ses contextes institutionnels : Cultures et singularité de l'action* (pp. 281-297). Rodez, France : Presses du Centre universitaire Jean-François Champollion.

Carnus, M.F. (2009a). La décision de l'enseignant en didactique clinique : Etudes de cas en Education Physique et Sportive. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Eds.) *Didactique clinique de l'EPS. Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-81). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Carnus, M.F. (2009b). Les relations possibles entre recherche sur les pratiques enseignantes et formation professionnelle initiale et continue. Illustrations en didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). In J. Clanet (Ed.) *Recherche et formation, quelles articulations ?* (pp. 57-68). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Carnus, M.F. (2007, août). *L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes*. In *symposium : regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique*. Communication présentée au colloque international de l'AREF, Strasbourg, France.

---

<sup>13</sup> Dans la mesure où l'objectif de la recherche n'est pas de produire du développement professionnel mais de la connaissance renouvelée sur les phénomènes didactiques.

<sup>14</sup> Les entretiens d'après-coup se déroulent *a minima* un mois après l'observation.

---

- 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 (Ed.) *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 195-224). Paris, France : Revue EPS.
- Carnus, M.F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris, France : Éditions EP&S.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La pensée sauvage.
- Freud, S. (1985). *Résultats, idées, problèmes (Tome II)*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Green, A. (1992). L'observation du bébé : Points de vue psychanalytiques. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 12, 133-153.
- Heuser, F. (2009). *Du savoir enseigné et évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : Six études de cas en formation initiale en EPS à l'UFR Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1993). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Leal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent : Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat non publiée, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, France.
- 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 non publiée, Université Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Loizon, D. & Carnus, M.F. (2012). Le déjà-là décisionnel chez les enseignants novices en EPS. Un outil pour comprendre la réalité de leurs enseignements. In G. Carnier & M. Clerx (Eds.), *Identité professionnelle en éducation physique* (pp. 199-215). Louvain, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Pineau, C. (1991). Introduction à une didactique de l'éducation physique. *Dossier EPS*, 8. Paris, France : Éditions Revue EPS.
- Sauret, J.M. (2000). *Freud et l'inconscient*. Toulouse, France : Les Essentiels Milan.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Terrisse, A. & Carnus, M.F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Van Der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada : De Boeck.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, France : Honoré Champion.
- Wozniak, F. (2007). Conditions and constraints in the teaching of statistics : The scale of levels of determination. In D. Pitta-Pantazi & G. Philippou (Eds.), *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME)*, Larnaca, Cyprus : university of Cyprus.
- niversité de Rouen.