

LA CONVERSION DIDACTIQUE : DE L'EXPÉRIENCE PERSONNELLE DU SUJET À L'ACTIVITÉ DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNANT...

Pablo Buznic-Bourgeacq
Maître de conférences
CERSE, Université de Caen Basse-Normandie

RESUME

Quelle est la part du sujet enseignant dans la transposition didactique ? Cet article se centre sur les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe. A partir d'une revue des travaux menés dans le champ de la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013), nous analysons les rapports identifiables entre les expériences personnelles de plusieurs enseignants et leurs activités didactiques en classe. Neuf études de cas (en éducation physique et sportive [EPS] au collège ou au lycée, et dans des domaines spécifiques [poésie, jeu] à l'école primaire) seront questionnées au travers d'un concept qui les traverse : la conversion didactique. Celle-ci décrit la conversion du contenu de l'expérience personnelle du sujet (expérience disciplinaire, épistémique et didactique) en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Ce concept a été utilisé dans plusieurs recherches en didactique clinique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008 ; Jourdan & Brossais, 2011 ; Léal, 2012 ; Touboul, 2011). Il trouve aussi des fondements épistémologiques en didactique des mathématiques (Brousseau & Centeno, 1991), en psychanalyse (Freud, 1895/2002) et à partir de regards croisés en sciences de l'éducation (Baillé, 2007). Nous nous attachons ici à structurer ce concept pour décrire plusieurs formes de rapports entre l'expérience personnelle singulière du sujet et son activité en position d'enseignant dans un espace didactique.

MOTS-CLES

Conversion didactique, expérience personnelle, sujet enseignant, transposition didactique, didactique clinique

INTRODUCTION

L'EXPERIENCE PERSONNELLE DE L'ENSEIGNANT DE L'ENSEIGNANT ET LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

Profanes ou **scientifiques**, deux types de savoirs forment aujourd'hui une dialectique centrale dans le domaine de recherche relatif aux savoirs des enseignants (Perrenoud, Altet, Lessard & Paquay, 2008) : ceux qui émergent des productions scientifiques des chercheurs et ceux qui, issus de l'expérience personnelle de chaque enseignant, demeurent exclus du processus normatif ayant autorisé les premiers.

Comment ces savoirs, aux statuts épistémologiques et aux enjeux sociaux fort distincts, se manifestent-ils et orientent-ils les pratiques professionnelles ? Concernant les savoirs issus de la recherche, de nombreux travaux explorent leur circulation entre activité scientifique, formation et pratique professionnelle (Clanet, 2009 ; Dugal & Léziart, 2004 ; Leutenegger, Amade-Escot & Schubauer-Leoni, 2014). Moins nombreux sont ceux qui envisagent une telle circulation à partir des savoirs d'expérience des enseignants : comment les savoirs construits dans l'expérience personnelle de l'enseignant orientent-ils ses pratiques professionnelles ?

Nous proposons d'apporter dans cet article des éléments de réponse à ce questionnement à partir d'une conceptualisation originale, en termes de **conversion didactique** (Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2008), attachée à décrire les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe. Cette conceptualisation émerge de l'épistémologie spécifique qui oriente notre champ de recherche : la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013). Au croisement des didactiques et de la clinique psychanalytique, notre regard porte sur le sujet enseignant, sa construction expérientielle et les enjeux subjectifs qui organisent sa pratique professionnelle. Une revue de littérature menée dans ce champ nous a permis de structurer le concept de conversion didactique en identifiant des processus spécifiques et génériques décrivant plusieurs formes de rapports entre l'expérience personnelle singulière du sujet et son activité en position d'enseignant dans un espace didactique.

Après avoir présenté les fondements épistémologiques du concept de conversion didactique, nous nous appuyons sur neuf études de cas (en EPS au collège ou au lycée et dans des domaines spécifiques, comme la poésie ou le jeu à l'école primaire) pour décrire et analyser les influences de l'expérience personnelle du sujet enseignant sur son activité didactique.

LA CONVERSION DIDACTIQUE : LE SUJET ENSEIGNANT ET LA TRANSPOSITION

EXPERIENCE, REFERENCE ET TRANSPOSITION

« L'expérience ne s'enseigne pas [...] L'école est le lieu privilégié d'un apprentissage au sens strict, qui substitue la méthode, la rationalité, la progression, l'effort persévérant dans des situations décontextualisées, aux acquisitions nées de l'expérience répétée et familière et attachées aux conditions d'existence. ». Ainsi postulait Arnaud (1986, p. 79) pour décrire, à la même époque que Chevallard (1985) mais sans le concept de transposition didactique, la distance irréductible qui sépare une pratique sociale de son **substitut didactique** (Verret, 1975). Ce processus de substitution a été décrit dès l'émergence du concept de transposition didactique par Verret au travers de la problématique des **conditions de transmissibilité d'un savoir**. Les deux premières

conditions¹ (désyncrétisation et dépersonnalisation du savoir) témoignent alors de la spécificité du savoir construit dans l'expérience personnelle. Ce dernier apparaît syncrétique, c'est-à-dire inscrit dans un **jeu intersectoriel** (Chevallard, 1991), dans un réseau de problématiques et de problèmes qui lui donne sens (Caillot, 1993) ; et personnel, c'est-à-dire lié au sujet qui l'a éprouvé, à ses constructions mentales et corporelles et sous sa responsabilité.

A une échelle institutionnelle, ce savoir construit dans l'expérience se manifeste dans des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) et se formalise sous la forme de savoirs savants (Chevallard, 1991) ou de savoirs experts (Johsua, 1996). La problématique transpositive, dans sa dimension épistémologique (Amade-Escot, 2007), consiste alors ici à identifier les pratiques renvoyant « aux activités réelles d'un groupe social identifié » (Reuter, 2007, p. 181) dont les acteurs témoignent d'une expertise reconnue socialement. Le savoir expert constitue ainsi la référence du savoir à enseigner par l'enseignant. Or, à l'échelle de ce dernier, le savoir expert et les pratiques de référence associées existent en premier lieu sous la forme de rencontres, d'utilisations ou de productions, c'est-à-dire d'expérience personnelle.

A l'échelle du sujet, la désyncrétisation et la dépersonnalisation du savoir apparaissent ainsi toujours partielles. D'une part, la mise en texte du savoir (Chevallard, 1991) issu de l'expérience se confronte aux limites des systèmes signifiants pour rendre compte de ce qui a été éprouvé. D'autre part, elle demeure en dernier ressort sous la responsabilité du sujet enseignant et de son expérience auprès du texte du savoir.

Nous proposons alors de formaliser cette persistance de l'expérience personnelle du sujet enseignant dans le savoir enseigné au travers du concept de conversion didactique.

LA CONVERSION DIDACTIQUE ?

L'idée de conversion didactique a émergé en didactique clinique au travers d'une étude de cas menée auprès d'une enseignante débutante en EPS (Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2008). L'analyse de ses pratiques d'enseignement montrait en effet combien son expérience personnelle de pratique de la danse classique contraignait son enseignement de danse contemporaine ; ou encore comment une brève expérience d'apprentissage du judo, faite de « blessures » et n'ayant selon elle « aucune logique par rapport au sens de l'activité »², orientait son abord de l'enseignement de la lutte sous une forme sécuritaire et inscrite dans une logique de combat. Ainsi, la nécessité de caractériser ce processus a conduit à l'envisager comme une conversion d'une expérience subjective en contenu d'enseignement élaboré et transmis par un sujet enseignant, une conversion didactique. Plusieurs études de cas en didactique clinique ont alors permis de stabiliser la notion et de l'ouvrir à d'autres disciplines que l'EPS (Ben Jomaa, 2011 ; Bréard, 2014 ; Jourdan & Brossais, 2011 ; Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq, 2012 ; Léal, 2012 ; Touboul, 2011)³.

Avant d'identifier les manifestations empiriques de ce processus dans la diversité des travaux en didactique clinique, nous proposons ici de structurer la notion de conversion didactique en confrontant ses arrière-plans épistémologiques au travers de trois champs qui ont déjà travaillé la notion de conversion : les sciences de l'éducation, la didactique des mathématiques et la psychanalyse.

¹ Verret dégage cinq conditions de transmissibilité. Les trois premières, désyncrétisation, dépersonnalisation et programmabilité de l'acquisition du savoir, renvoient à des conditions dites **gnoséologiques**, c'est-à-dire relatives à la nature même du savoir et de sa transmission. Les deux autres sont plutôt de nature sociale et discriminent les savoirs **réservés, ésotériques, initiatiques** ou **aristocratiques** qui échappent à la **publicité du savoir** ou à « un contrôle social publiquement défini selon des normes universelles exclusives de tout privilège de corps » (Verret, 1975, p. 147). Nous nous centrons uniquement ici sur les deux premières.

² Tous les extraits en italique entre guillemets renvoient aux discours des enseignants dont les pratiques sont analysées au filtre de la conversion didactique. Ils sont présentés dans la partie 4 *Résultats* de cet article.

³ La stabilisation de la notion a conduit l'Équipe de didactique clinique (EDiC) à proposer une définition de la conversion didactique dans le glossaire de l'ouvrage *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (Carnus & Terrisse, 2013).

La conversion dans le champ de l'éducation : du mot au concept

Le séminaire annuel de 2007 du laboratoire des sciences de l'éducation de l'université Pierre Mendès-France à Grenoble a conduit à la publication d'une contribution majeure à l'étude de la notion de conversion dans le champ de l'éducation⁴ (Baillé, 2007). Cette contribution propose un travail interdisciplinaire permettant d'envisager des fondements épistémologiques consistants à la notion de conversion.

Le double sens conféré au mot conversion d'un point de vue étymologique⁵ permet de situer d'emblée le cœur de l'étude de manière dialectique : l'objet converti demeure-t-il le même objet ? Un objet différent ? Le même objet, mais différent ? Les phénomènes de conversion renvoient ainsi à des questions d'identité. Si l'objet de la conversion didactique peut être envisagé comme une expérience personnelle de pratique en amont et un discours ou un milieu didactique en aval, il nous semble pertinent de considérer un objet de même nature au cours du processus : **une connaissance propre au sujet** qui se manifeste dans une construction expérientielle et dans une activité didactique. C'est la connaissance du sujet qui est engagée au cœur du processus.

Pour autant, si une conservation de l'identité est postulée, un phénomène de conversion décrit inévitablement un changement, voire plus radicalement un bouleversement, qui conduit à l'opposer à une forme d'hybridation. Dépret et Baillé (2007) s'appuient sur l'épistémologie de la découverte de Kuhn (1983) pour envisager la conversion comme un changement de paradigme. Qu'on considère la conversion dans le domaine religieux, monétaire, linguistique ou didactique, celle-ci décrit toujours un changement de cadre de définition, de matrice ou de système de représentation et met en avant le caractère incommensurable des objets de part et d'autre du processus. D'un point de vue didactique, le système de contraintes qui structure l'activité de l'enseignant et des élèves à propos du savoir filtre et réélabore toute forme de connaissance qui le traverse. La connaissance propre au sujet, devenu enseignant, ne peut se manifester que par l'intermédiaire du système didactique. La conversion constitue donc le « passage d'un registre sémiotique à un autre » (Dessus & Peraya, 2007, p. 147) et, ainsi, la « **conversion**, nous rappelle, si on l'avait oublié, que pédagogie et didactique se situent d'abord (et peut-être pour l'essentiel) dans l'univers du signe » (Baillé, 2007, p.5).

La conversion en didactique des mathématiques : le didactique, le signe et la connaissance

Ici l'étymologie est plus univoque. Enseigner (*insignire*) renvoie à **faire connaître par un signe**. Dans cette perspective, enseigner consiste à manier la conversion. En effet, il s'agit d'accompagner la conversion entre deux registres sémiotiques : le système de connaissances que l'élève a construit dans son expérience propre et le système des savoirs plus ou moins institutionnalisés qui organise la relation didactique.

La conversion décrite ici concerne plus spécifiquement l'élève. Nous nous y arrêtons toutefois, car le processus, nommé conversion didactique par plusieurs didacticiens des mathématiques dans les années 1990, permet de circonscrire la notion de conversion dans les cadres spécifiques du système didactique.

D'une manière générale, la conversion didactique est entendue comme la « réinterprétation d'un phénomène non didactique en termes de didactique » (Brousseau & Centeno, 1991, p. 186). Mais le processus de transposition didactique tout entier peut être considéré comme une telle réinterprétation. Plus spécifiquement, la conversion didactique décrit l'opération qui, au sein de la transposition didactique, « change la signification des connaissances » (Brousseau & Centeno, op. cit., p. 186) et constitue la « conversion d'un phénomène psychologique en un phénomène épistémologique » (Brousseau & Centeno, op. cit., p. 186). Elle décrit ainsi le

⁴ Ce séminaire annuel, nommé *Du mot au concept*, s'attache à l'étude d'un mot unique afin d'en déterminer les statuts épistémiques dans divers secteurs de recherche où il entre en usage au titre de concept.

⁵ Les auteurs décrivent deux sens étymologiques au mot conversion. *Epistrophé* : changement de direction circulaire, retournement, retour à l'origine ; *metanoïa* : transformation complète, changement vers le nouveau.

passage d'un registre de connaissance à un registre de savoir. Pour envisager la dialectique savoir/connaissance, cette approche didactique se réfère alors à la question du contrôle. La connaissance renvoie à ce qui n'est pas directement sous le contrôle du système didactique, c'est-à-dire du professeur et de l'élève. Conne (1992) décrit le cas d'une élève de CP perturbée face à l'énumération de jetons configurés de deux manières distinctes. Dénombrant, recomptant, manipulant, « l'élève est constamment obligée de rattraper la situation qui se transforme à son insu » (Conne, op.cit.). La situation induit bien des connaissances, mais de manière univoque ; les connaissances induites ne sont pas **reconnues** pour avoir prise sur la situation. Le registre du savoir renvoie alors au contrôle de la connaissance par la reconnaissance de son action sur la situation. « Lorsque le sujet reconnaît le rôle actif d'une connaissance sur la situation, pour lui, le lien inducteur de la situation sur cette connaissance devient irréversible : il sait. » (Conne, op.cit, p. 225)

La conversion didactique peut être restreinte ici à la conversion connaissance/savoir par le contrôle d'un système didactique. Notre intention est alors d'identifier ce processus du côté de l'enseignant à partir d'un postulat : l'enseignant, dans son expérience personnelle, a construit des connaissances qui n'ont pas été mises **sous contrôle** et leur entrée dans un système didactique conduit à un changement de registre producteur d'un savoir, certes partageable, mais propre à chaque enseignant.

Il reste alors à identifier ce à quoi peuvent renvoyer des connaissances plus ou moins **sous contrôle** au niveau de l'expérience subjective, puis à analyser les formes de leur conversion au sein d'un système didactique.

De la psychanalyse à la didactique clinique : symptômes, répétition et formes de la conversion didactique

L'émergence de la notion de conversion didactique en didactique clinique s'est appuyée sur la notion de conversion dans le champ de la psychanalyse. Celle-ci a été élaborée par Freud (1895/2002), lors de ses premières recherches sur l'hystérie, pour décrire « la transposition d'un conflit psychique et une tentative de résolution de celui-ci dans des symptômes somatiques, moteurs ou sensitifs » (Laplanche & Pontalis, 1967/2002, p. 104). La conversion décrit donc un « saut du psychique dans l'innervation somatique » (Freud, 1910/2010, cité par Laplanche & Pontalis, op. cit., p. 104) et se veut corrélative d'un autre processus central dans l'édifice psychanalytique : le refoulement. Elle décrit en effet la transposition dans le corporel d'un affect qui s'est préalablement détaché d'avec une représentation au travers du processus de refoulement. Ce dernier, comme processus de mise à l'écart de représentations (traces de pensées, d'images, de souvenirs) liées à une pulsion, conduit à maintenir au niveau inconscient ce qui est susceptible de provoquer un déplaisir (tant vis à vis d'un souvenir anxiogène que d'un désir inacceptable). Mais l'inconscient n'en agit pas moins sur la vie du sujet, comme le montre le phénomène de conversion : « dans les symptômes corporels, des représentations refoulées parlent » (Freud, 1895/2002, cité par Laplanche & Pontalis, op.cit., p. 105). Il se distingue ainsi d'une simple somatisation, en ce que « le symptôme de conversion hystérique serait dans une relation symbolique plus précise avec l'histoire du sujet » (op.cit., p.106) et constituerait un mode de résolution d'un conflit psychique construit historiquement et mis sous le contrôle d'expressions somatiques.

L'inconscient est envisagé comme un système de représentations refoulées auxquelles étaient antérieurement associés des affects. Moins que le contenu d'un acte de pensée, la représentation renvoie ici à « la reproduction d'une perception antérieure » (Laplanche et Pontalis, op. cit., p. 414) , ou plus simplement à une trace mnésique . Moins qu'un réceptacle de pensées, l'inconscient est alors envisagé comme un système d'empreintes visuelles ou acoustiques, c'est-à-dire de **signifiants** et non de **signifiés**. Ce qu'accentue la psychanalyse à propos de ces notions initialement linguistiques, c'est justement l'autonomie du signifiant, son détachement du signifié et du référent. Les manifestations de l'inconscient dans l'activité du sujet renvoient alors ici à la répétition de ces signifiants, de ces empreintes initialement chargées affectivement. Ce n'est pas tant le concept, la notion ou l'idée associée à la représentation qui traverse l'activité du sujet, c'est plutôt l'empreinte visuelle ou acoustique, voire

par extension tactile ou proprioceptive qui, plus ou moins attachée à un affect, se répète à son insu. Un affect renvoie à « tout état affectif, pénible ou agréable, vague ou qualifié, qu'il se présente sous la forme d'une décharge massive ou comme tonalité générale » (Laplanche & Pontalis, 1967/2002, p. 12). Qu'il soit **pénible ou agréable** importe alors peu ici, son existence initiale suffit pour que le processus puisse avoir lieu : un sujet agi par des signifiants dont la répétition dans son activité pourra être envisagée comme une forme de **mise sous contrôle**. Deux versants de cette répétition structurent alors le processus (Lacan, 1973). D'une part, « l'insistance des signes » (Chemama, 2009, p. 501) conduit au déplacement des signifiants au sein de nouvelles organisations symboliques (langages, systèmes, institutions, etc.). D'autre part, la **rencontre**⁶ avec l'évènement référent contient une charge affective et englobe toujours une part d'impossible à intégrer dans le cours de ses représentations, d'impossible à symboliser, de **réel** (Lacan, 1973) Nous suivrons alors cette distinction pour caractériser deux régimes des processus de conversion didactique : le déplacement dans un autre registre, ici didactique, des empreintes psychiques qui traversent la connaissance du sujet ou l'expression **libre** du réel de la rencontre antérieure qui a fait émerger ces connaissances.

En effet, nous postulons que le système didactique constitue un espace privilégié de déploiement de la connaissance du sujet enseignant ; cette dernière étant envisagée, au croisement de la didactique et de la psychanalyse, comme ce qui est induit **par** une situation et permet de **faire avec** une situation et non d'**agir sur** une situation, compte tenu de son inscription limitée dans un système symbolique permettant sa reconnaissance. Car, l'inscription dans le didactique **réactive** la connaissance du sujet enseignant au sein d'un registre spécifique, celui du savoir, c'est-à-dire un registre épistémologique où la connaissance est reconnue dans son rôle actif sur les situations, et du système de positions qui prédéfinit les rôles dissymétriques des sujets face au savoir, c'est-à-dire un registre proprement didactique. En se formalisant en texte de savoir, en objectifs d'apprentissage sur une fiche de préparation de séance, en langage commun émergeant dans des interactions didactiques, la connaissance de l'enseignant imprègne, tout en changeant de registre, l'espace didactique. Elle porte alors avec elle la rencontre initiale qui l'a fait émerger, avec les empreintes psychiques qui la représentent encore et sa part d'impossible à symboliser.

Mais l'éventualité (fort courante) d'une rencontre antérieure ayant déjà eu lieu au sein d'un système didactique, en position d'apprenant, la spécifie encore. Les empreintes psychiques qui la représentent et la part d'impossible à symboliser concernent aussi cette position singulière à partir de laquelle la rencontre a pu avoir lieu. La rencontre en position d'apprenant intègre les rôles dissymétriques dans la connaissance qui en émerge et donc les attentes propres à chacun et les intentions de l'enseignant vis-à-vis de cette connaissance. Les processus de conversion didactique que nous décrivons peuvent ainsi être spécifiés par une expérience personnelle ayant déjà eu cours dans un registre didactique.

Nous proposons alors d'envisager les processus de conversion didactique au travers de quatre formes, déclinées aux croisements de deux registres et deux régimes de conversion (tableau 1).

Tableau 1. *Formes, registres et régimes des processus de conversion didactique*

La conversion didactique	Régime de la rencontre et du manque	Régime de l'insistance et du déplacement
Registre épistémologique	Une expérience épistémique : le réel de la rencontre, impossible à symboliser, répété dans l'activité didactique	Une expérience disciplinaire : les empreintes d'une rencontre déplacées dans le système didactique
Registre didactique	Une expérience non didactique d'apprenant : le réel de la rencontre en	Une expérience adidactique d'apprenant : les empreintes d'une rencontre en position

⁶ Lacan (1973) fait référence aux concepts aristotéliens de *tuche* et d'*automaton* pour distinguer les deux versants de la répétition.

	position d'apprenant, impossible à symboliser, répété dans l'activité didactique	d'apprenant déplacées dans le système didactique
--	----------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

Le registre épistémologique concerne la conversion de l'expérience du sujet, lorsque celle-ci n'est pas référée à un système didactique au sein duquel elle aurait pu avoir cours. Pour identifier des objets de la conversion, nous parlons ici d'expérience **disciplinaire**, au sens où le processus concerne la rencontre avec un champ de connaissance identifié (une discipline, un domaine, un objet culturel, etc.) qui a marqué le sujet ; ou d'expérience **épistémique**, lorsque la connaissance dépasse et subvertit un tel champ. La première est référée au **régime de l'insistance et du déplacement** qui conduit le sujet enseignant à répéter les empreintes psychiques qui représentent sa rencontre avec la **discipline** (par exemple « *l'accident* » vécu en gymnastique sportive) et à les déplacer dans le système didactique (par exemple dans les variables du milieu aménagé pour l'élève). La deuxième est référée au **régime de la rencontre et du manque** qui amène le sujet enseignant à répéter le réel de sa rencontre avec la connaissance, dans ce qu'il a d'impossible à circonscrire (par exemple « *les choses pures* » de la danse, dans sa propre activité). Le registre didactique concerne la conversion de l'expérience du sujet, lorsqu'elle est référée à un système didactique au sein duquel elle a eu cours. Les processus de conversion didactique peuvent aussi y être analysés au travers des deux régimes. Le **régime de l'insistance et du déplacement** concerne le déplacement des empreintes psychiques qui représentent la rencontre en position d'apprenant (par exemple, « *galérer toute une journée* » dans un stage de voile) dans le système didactique. Nous le référons à une **expérience adidactique d'apprenant**, au sens où la rencontre renvoie à un apprentissage au sein d'un milieu traversé par des intentions didactiques. Le **régime de la rencontre et du manque** porte sur la répétition du réel de la rencontre en position d'apprenant. Nous parlons d'expérience **non didactique d'apprenant**, au sens où la rencontre est envisagée à partir de l'impossibilité de l'apprenant à circonscrire totalement les intentions didactiques qui traversent son milieu de pratique (lequel est établi à partir de « *la place de mon prof* »).

Les développements théoriques menés dans cette partie permettent ainsi de circonscrire les phénomènes de conversion didactique comme un changement de registre, du non didactique au didactique, d'une même entité, la connaissance de l'enseignant, conduisant à une **mise sous contrôle**. Mais cette **mise sous contrôle** du système didactique demeure inconsciente et se manifeste dans la répétition des signes qui représentent ce qui a été vécu auparavant ou, lorsqu'une part de ce vécu ne peut être encore signifié, dans l'expression libre de la rencontre initiale.

MÉTHODOLOGIE : REVUE DES TRAVAUX EN DIDACTIQUE CLINIQUE AUTOUR DE LA CONVERSION DIDACTIQUE

DES ETUDES DE CAS EN DIDACTIQUE CLINIQUE

Nous avons mené une revue de littérature dans le champ de la didactique clinique. Nous nous sommes arrêtés sur les productions des chercheurs de l'EDiC qui utilisent le concept de conversion didactique ou en décrivent le processus sans le nommer⁷.

Les productions retenues présentent toutes des études de cas d'enseignants. Nous nous appuyons ici sur neuf études de cas⁸ (tableaux 3, 4, 5 et 6). Les origines de la didactique clinique, en EPS, conduisent à une grande

⁷ En tant que chercheur de cette équipe, nous en connaissons tous les membres, enseignants-chercheurs et chercheurs associés docteurs. Nous nous sommes donc appuyés sur les thèses de doctorat et les articles qui en découlent pour bâtir le corpus. D'autres travaux existent, notamment ceux des étudiants de master dirigés par les membres de l'EDiC. Ils n'ont pas été pris en compte dans le cadre de cet article. Un prochain texte, s'appuyant sur celui-ci, pourra être écrit à partir de l'ensemble de ces travaux, forcément toujours extensifs, compte tenu du développement de l'approche didactique clinique.

majorité d'études dans cette discipline. Ainsi, sept cas sont enseignants d'EPS et deux sont professeures des écoles concernées par des enseignements du jeu, des mathématiques et de la poésie. Les données, résultats et interprétations produits s'appuient toujours sur des entretiens de recherche et souvent sur leur croisement avec des observations vidéo. L'approche didactique clinique menée dans ces travaux conduit alors à une présentation de l'expérience personnelle du sujet enseignant, le déjà là sur lequel s'appuient ses pratiques d'enseignement, et de ses propres interprétations après-coup sur ses pratiques. Nous nous appuyons sur ces données et résultats pour identifier les processus de conversion didactique dans chaque étude de cas.

CADRE D'ANALYSE DES PROCESSUS DE CONVERSION DIDACTIQUE

Les cas sont présentés de manière relativement succincte⁹. Nous présentons chaque cas en précisant la référence de son étude et le domaine d'enseignement concerné. Ses pratiques professionnelles sont décrites par un texte très synthétique exposant les tendances génériques de son activité didactique et/ou un épisode didactique spécifique. Son discours sur ses propres pratiques professionnelles ou sur son expérience personnelle est présenté à partir d'extraits d'entretiens. Chaque étude de cas a été initialement menée à partir d'un grain fin d'analyse et d'un corpus de données souvent relativement étendu. Nous nous appuyons donc ici sur les données, mais aussi sur les résultats et les interprétations des chercheurs qui ont mené ces études.

Notre intention consiste alors à caractériser, dans la diversité des cas étudiés, les différentes formes des processus de conversion didactique, telles que nous les avons décrites plus haut. Les quatre formes, au croisement des deux registres et des deux régimes, peuvent être identifiées dans les données au travers des indicateurs empiriques suivants (tableau 2).

Tableau 2. *Indicateurs empiriques des formes de conversion didactique*

La conversion didactique	Régime de la rencontre et du manque	Régime de l'insistance et du déplacement
Registre épistémologique	Quelque chose d'impossible à circonscrire est recherché dans la connaissance par le sujet et constitue la visée centrale de l'enseignant.	Un événement marquant ou une expérience prolongée, source de connaissance, est représenté-e par le sujet enseignant et devient organisateur de l'activité d'apprentissage des élèves.
Registre didactique	Quelque chose d'impossible à circonscrire en tant qu'élève dans les intentions d'un enseignant est recherché par le sujet et constitue la visée centrale de l'enseignant.	Un événement marquant ou une expérience prolongée, source de connaissance, éprouvé-e en tant qu'apprenant est représenté-e par le sujet enseignant et devient organisateur de l'activité d'apprentissage des élèves.

La production de connaissance inhérente à notre démarche s'exerce ainsi dans une démarche clinique (Terrisse & Buznic-Bourgeacq, 2011), attachée à dégager la singularité de chaque cas par une mise en tension progressive entre ses propres formules et les cadres conceptuels établis par le sujet chercheur. La confrontation des différents cas, préalablement étudiés par différents chercheurs, permet alors une triangulation destinée à étayer la consistance de chaque forme de conversion didactique caractérisée.

⁸ Parmi l'ensemble des travaux, nous n'avons pu retenir, dans le cadre limité d'un article scientifique, qu'un certain nombre d'études de cas. Le choix de ces neuf cas a été effectué de manière à pouvoir étayer empiriquement les quatre formes de conversion didactique dégagées conceptuellement.

⁹ Leur nom est celui utilisé par le chercheur à l'origine de l'étude. Lorsque le cas a été nommé par une lettre ou un nombre, nous en proposons un prénom.

RÉSULTATS : FORMES, REGISTRES ET RÉGIMES DE LA CONVERSION DIDACTIQUE

L'EXPERIENCE EPISTEMIQUE : LA RENCONTRE ET LE MANQUE DES «CHOSSES PURES»

Nous nous appuyons ici sur les cas de trois enseignants. Nous mettons en exergue, en italiques, dans le tableau 3, les extraits du discours de chaque sujet qui témoignent d'une forme d'impossible à circonscrire recherché par le sujet dans la connaissance et qui constitue la visée centrale de l'enseignant. Nous développons, à la suite du tableau 3, les différents cas, en explicitant les rapports entre leur expérience épistémique et leur activité didactique, en précisant parfois à partir d'autres extraits d'entretiens et en comparant certains cas entre eux.

Tableau 3. Conversion didactique de l'expérience épistémique

Sujet enseignant	Référence	Domaine d'enseignement	Activité /épisode didactique	Conversion didactique : régime de la rencontre et du manque, registre épistémologique
Tom	Buznic-Bourgeacq, 2009	EPS, danse hip-hop	Acculturation par les références historiques et culturelles, engagement corporel dans le milieu de l'élève, démonstrations initiales et régulatrices par l'enseignant	« <i>Quand on faisait techniquement des choses pures sans création, c'est-à-dire au début du cycle, quand il y a eu les intervenants qui sont venus, je trouve qu'ils réalisaient bien les choses.</i> » « <i>Point négatif, c'est-à-dire nuance sur la technique, sur la technique des gamins</i> »
Anita	Touboul, 2011	EPS, boxe française	Enseignement par la décomposition de formes corporelles et leur répétition gestuelle et verbale	« <i>Je suis perfectionniste, et en tant qu'athlète de haut niveau, j'ai été d'autant plus frustrée de retomber à ce niveau éloigné.</i> » « <i>De ne pas avoir des gens motivés et qui ont soif d'apprendre ça me déçoit énormément.</i> » « <i>La pureté de la boxe</i> »
Nils	Buznic-Bourgeacq, 2009	EPS, rugby et natation	Justification récurrente des principes logiques, moteurs et culturels, des contenus et des situations d'enseignement	« <i>C'est peut-être un peu compliqué... mais en même temps pour moi, c'est ça le jeu. Si on fait pas ça, si on se cantonne à faire... c'est bon, ils sont au combat, c'est bon, ils savent plaquer, c'est bon ils se font deux trois passes... tu fais du charabia...</i> » « <i>Leur expliquer le pourquoi.</i> »

Bien que leurs activités didactiques s'avèrent très différentes, Tom, Anita et Nils incarnent tous les trois la connaissance, telle qu'elle peut se manifester sous une forme **épurée**. Tom fait référence aux « *choses pures sans création* » que devaient réaliser les élèves au début du cycle, mais demeure insatisfait vis-à-vis de « *la technique des gamins* ». En début de cycle, Tom a fait venir deux amis, membres de la même école de danse hip-hop que lui. Tous les trois apprêtés selon les codes du hip-hop, après avoir présenté ses origines historiques et quelques références culturelles, s'engagent avec les élèves dans la répétition collective de mouvements hip-hop créés par les enseignants. Lors des séances suivantes, consacrées à la construction d'une chorégraphie par les élèves, Tom intervient auprès de chaque groupe pour montrer corporellement des mouvements en référence à la leçon inaugurale, incarnant ainsi « *les choses pures* » pour les élèves. Le réel de la rencontre de Tom avec le hip-hop, au travers de huit ans de pratique (« *des connexions sur des gens et sur des milieux* », « *quelque chose qui se fait ailleurs* », « *des shows qui déchirent* », « *où tout le monde applaudit* », « *des figures mythiques sur lesquelles tu bloques, tu galères, t'as mal, t'as des bleus partout et au bout de quatre cinq mois, tu commences à les passer* »), peut ainsi s'exprimer librement dans son activité didactique, en se répétant sous la forme d'un engagement intensif et collectif dans des productions corporelles

épurées. Anita, avec un lexique proche, fait référence à la « *pureté de la boxe* », caractérisant ainsi à la fois son expérience personnelle de boxeuse, « *athlète de haut niveau* », « *perfectionniste* », et le manque qui se manifeste dans l'activité des élèves pratiquant à un « *niveau éloigné* ». Elle enseigne en décomposant diverses techniques en formes gestuelles précises et successives. Les élèves doivent reproduire les formes décrites verbalement puis corporellement par Anita. Répétant alors « *la pureté de la boxe* » en l'incarnant face aux élèves, elle se confronte au manque reflété dans l'activité des élèves. Le manque d'Anita prend la forme d'une déception (« *ça me déçoit énormément* ») et d'une frustration (« *j'ai été d'autant plus frustrée* ») qui la conduiront à questionner la possibilité même de son engagement : « *Je ne sais pas si je suis faite pour rester dans l'enseignement.* » Les processus de conversion didactique identifiés chez Anita et Tom nous semblent révéler une forme relativement emblématique : la rencontre antérieure avec la « *pureté* » d'une connaissance, incorporée et idéalisée, se répète dans l'activité de l'enseignant face à son altération dans l'activité des élèves.

Si la dimension incorporée de la connaissance est probablement accentuée par le champ ici enseigné, l'EPS, elle nous semble toutefois le dépasser. D'une part, d'autres chercheurs ont mis en avant des processus semblables dans d'autres disciplines. Par exemple, Berdot, Blanchard-Laville et Bronner (2000) présentent le cas d'un enseignant de mathématiques, utilisant un vocabulaire guerrier (« *on les matraque* », « *il faut se battre* », la « *guerre aux valeurs approchées* », « *terrible* », avec « *plein de pièges* ») face aux élèves et aux savoirs mathématiques et envisagent son activité comme « **une croisade pour débarrasser le savoir mathématique de ses impuretés** » (p. 139). D'autre part, même en EPS, la forme incorporée et idéalisée de la connaissance ne renvoie pas forcément à sa dimension motrice. En effet, pour Nils, la « *pureté* » de la connaissance qui se répète dans son activité didactique se réfère au « *pourquoi* », c'est-à-dire à la justification logique des actions de chacun. Nils enseigne en justifiant, auprès de ses élèves de 6^{ème}, les principes logiques des interactions entre joueurs en rugby ou encore les principes biomécaniques du crawl en natation. Il justifie alors les contenus d'enseignement, mais aussi sa propre activité didactique, les milieux qu'il aménage, les régulations qu'il effectue, etc. Nils incarne le « *pourquoi* » répétant alors sa rencontre avec son idéal de connaissance : « *Ça vient de ma formation, moi je fais de la natation... je te promets, c'est délire, la natation, c'est super intéressant, quoi... le pourquoi...* » et « *de toute façon, tout peut être remis en cause... il n'y a rien qui est sûr...* » L'impossible à circonscrire ne renvoie pas ici à une forme de perfection corporelle, mais bien à une certitude absolue. Le manque de Nils se réfère alors au « *charabia* » d'une pratique physique sans renfort théorique : « *J'aimerais bien, en plus des situations, leur expliquer le pourquoi...* », « *Je pense qu'il y aurait moyen, à chaque fois, de leur expliquer le pourquoi...* »

Le régime de la rencontre et du manque au sein du registre épistémologique se manifeste dans l'incarnation par l'enseignant d'une connaissance épurée, incorporée et idéalisée par laquelle se répète la rencontre antérieure du sujet avec la connaissance, face à son altération dans l'activité des élèves. Référées à une forme d'impossible à circonscrire, la perfection corporelle ou la certitude absolue traversent ainsi l'activité didactique de l'enseignant au fil des séances.

L'EXPERIENCE DISCIPLINAIRE : L'INSISTANCE ET LE DEPLACEMENT DE «L'ACCIDENT»

Nous nous appuyons ici sur les cas de trois enseignants. Nous mettons en exergue, en italiques, dans le tableau 4, les extraits du discours de chaque sujet qui témoignent d'un événement marquant ou d'une expérience prolongée, source de connaissance, représenté-e par le sujet enseignant et déplacé-e dans l'activité d'apprentissage des élèves.

Tableau 4. Conversion didactique de l'expérience disciplinaire

Sujet enseignant	Référence	Domaine d'enseignement	Activité / épisode didactique	Conversion didactique : régime de l'insistance et du déplacement, registre épistémologique
Marie	Carnus, 2009	EPS, gymnastique	Épisode : rupture de contrat didactique, changement de situation pour un élève : d'aller poser les mains le plus loin possible seul à poser d'abord les mains puis être guidé par l'enseignant : « J'ai pas l'habitude de les jeter comme ça à l'ATR (appui tendu renversé). »	« Il y a dix ans, j'ai eu un accident et depuis j'ai toujours peur. »
Cathy	Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq, 2012	Professeur des écoles, jeu et mathématiques	Épisode : un enseignement autour du jeu qui s'oriente vers des apprentissages mathématiques, rompant alors l'enjeu du jeu : « Je suis contente qu'ils jouent car je sais que c'est bien pour eux. » « Moi je suis là pour m'assurer que d'une part ils jouent, donc ils respectent les règles du jeu, et d'autre part ils apprennent quelque chose. »	« Je suis menée par le travail, c'est mon maître mot [...], si y'a pas une petite notion de travail dans ce que je fais, d'utilité, ça ne marche pas... » « Le jeu ce n'est pas du travail, c'est pas du tout ça, c'est du plaisir, et je m'interdis ce plaisir. »
Claude	Ben Jomaa, 2011	EPS, basket, gymnastique	Épisode : rupture de contrat didactique, changement de situation : d'une situation avec partenaire à une situation individuelle : « J'ai voulu supprimer le partenaire pour que l'élève améliore son comportement individuel et ses techniques individuelles au niveau de la passe, de la réception, etc. »	« L'âme de la gymnastique, c'est la technique »

Pour Marie, Cathy et Claude, les processus de conversion didactique ne se manifestent pas au travers de l'incarnation d'une connaissance épurée, mais plutôt par le déplacement de ses empreintes dans le milieu de l'élève ou directement dans les objectifs d'apprentissage.

Marie et Cathy transforment le milieu de l'élève, en réorganisant les contraintes qui le régissent, modifiant ainsi les enjeux d'apprentissage des élèves. Marie, au sein d'une ingénierie didactique négociée avec une chercheuse (Carnus, 2009), enseigne l'ATR en gymnastique sportive. La situation dans laquelle sont engagés les élèves consiste à tenter de réaliser un ATR contre un plan vertical en partant d'un espace assez éloigné pour aller chercher le plus loin possible avec ses mains et ressentir l'alignement corporel. Marie circule, puis s'arrête auprès

d'un élève et modifie la situation : « *Tant pis si ça fausse un peu, mais j'ai pas envie que tu te scratches par terre, alors avance le pied et pose déjà les mains.* » L'élève pose les mains et Marie prend ses pieds et le renverse. Consciente du réaménagement qui « *fausse un peu* », elle explique sa difficulté (« *J'ai pas l'habitude de les jeter comme ça à l'ATR* ») et la réfère à un événement marquant (« *Il y a dix ans, j'ai eu un accident* ») dont l'empreinte est toujours affectée (« *et depuis j'ai toujours peur* »). L'empreinte de « *l'accident* » est ainsi déplacée et mise sous contrôle dans le milieu de l'élève. Cathy, elle, enseigne le jeu de la table de Pythagore à ses élèves. L'objectif initial (engager les élèves dans une activité ludique) est, lui aussi, négocié avec une chercheure (Desvages-Vasselín & Buznic-Bourgeacq, 2012). Le jeu consiste initialement pour les élèves à poser en premier plusieurs jetons représentant des nombres sur une table de multiplication vierge. Mais, face aux élèves en train de jouer, Cathy modifie progressivement les règles du jeu. Le but change, il s'agit pour les élèves de finir le plus vite possible et non en premier. Les élèves peuvent s'aider et doivent finalement énoncer à voix haute le calcul mathématique sous-jacent au placement de chaque jeton pour que les **adversaires** puissent vérifier. La situation évolue ainsi d'une activité ludique d'opposition à une activité mathématique de résolution collective de problème. Cathy explique les limites de l'engagement ludique des élèves pour elle et la nécessité qu'« *ils apprennent quelque chose* ». Elle se réfère alors à sa propre expérience du jeu, comme plaisir interdit : « *Je suis menée par le travail, c'est mon maître mot [...], si y'a pas une petite notion de travail dans ce que je fais, d'utilité, ça ne marche pas.* » « *Le jeu ce n'est pas du travail, c'est pas du tout ça, c'est du plaisir, et je m'interdis ce plaisir.* » Le « *maître mot* » du « *travail* », empreinte d'un interdit de plaisir, est ainsi déplacé par Cathy dans le milieu de l'élève, qu'elle ne peut envisager comme simplement ludique.

Les processus de conversion didactique identifiés chez Claude se manifestent directement dans les objectifs d'apprentissage qui organisent l'activité des élèves. Chez Claude, le ciblage des objectifs d'apprentissage passe par une modification du milieu de l'élève au cours d'une séance, mais celle-ci conduit davantage à l'identification d'un nouvel objet d'apprentissage caractérisé. La situation dans laquelle pratiquaient les élèves en basket, une activité collective avec partenaire, est transformée en une activité de maîtrise gestuelle individuelle : « *J'ai voulu supprimer le partenaire pour que l'élève améliore son comportement individuel et ses techniques individuelles.* » Le processus de conversion ici identifié prend alors une forme originale. Claude se réfère en effet à sa pratique de gymnaste, en mettant en avant l'empreinte de son expérience prolongée : « *L'âme de la gymnastique, c'est la technique.* », Ben Jomaa (2011) montre dans sa recherche comment deux enseignants, dont Claude, déplacent jusque dans les objectifs d'apprentissage d'autres activités physiques (le basket et la gymnastique), les empreintes de leur expérience personnelle. Il est remarquable que l'empreinte de son expérience mette aussi en avant une forme de connaissance épurée, « *l'âme de la gymnastique,* » mais elle semble être réduite par Claude au travers de « *la technique* » et ainsi mise sous contrôle du milieu de l'élève.

Le régime de l'insistance et du déplacement au sein du registre épistémologique se manifeste par le déplacement des empreintes d'une rencontre antérieure du sujet enseignant dans le milieu et les objectifs d'apprentissage des élèves. La conversion ne se manifeste pas ici dans l'expression libre du réel de la rencontre du sujet enseignant, qui, face à l'altération de la connaissance par les élèves, est amené à incarner cette connaissance. Le processus répétitif conduit plutôt à l'orientation ou la réorientation de l'activité des élèves vers des apprentissages qui ont laissé une marque chez l'enseignant. Deux formes ont été alors distinguées : un effacement des enjeux d'apprentissages initiaux (l'alignement moteur en gymnastique effacé par « *l'accident* », l'engagement ludique des élèves effacé par le « *maître mot* » du « *travail* ») ou un ciblage fort, réorienté, des enjeux d'apprentissage (« *le comportement individuel* » en basket).

Les processus de conversion décrits jusqu'ici montrent la persistance de l'expérience épistémique et disciplinaire du sujet enseignant dans ce qu'il enseigne. Ils concernent les connaissances du sujet dans les activités enseignées. Mais, la conversion didactique emporte avec ces connaissances la position du sujet par rapport à elles, telle qu'elle a pu être déjà éprouvée antérieurement dans un système didactique. La conversion concerne ici des expériences didactiques auprès de la connaissance. Elle s'inscrit dans le registre didactique.

EXPERIENCES DIDACTIQUES : CONVERSION DE POSITIONS DANS L'ESPACE DIDACTIQUE

L'expérience adidactique de l'apprenant : l'insistance et le déplacement des gens en difficulté

Nous nous appuyons ici sur les cas de deux enseignants. Nous mettons en exergue, en italiques, dans le tableau 5, les extraits du discours de chaque sujet qui témoignent d'un événement marquant ou d'une expérience prolongée, source de connaissance, éprouvé-e en tant qu'apprenant, représenté-e par le sujet enseignant et déplacé-e dans l'activité d'apprentissage des élèves.

Tableau 5. *Conversion didactique de l'expérience adidactique d'apprenant*

Sujet enseignant	Référence	Domaine d'enseignement	Activité /épisode didactique	Conversion didactique : régime de l'insistance et du déplacement, registre didactique
Emmy	Lestel, 2005 ; Buznic-Bourgeacq et al., 2008	EPS, lutte	Les bonnes solutions données aux élèves initialement et collectivement avant qu'ils entrent en activité : <i>« Moi, ça m'embête qu'ils passent à chercher deux heures des trucs que je sais. » « J'essaie d'aller au plus vite à ce qui me paraît essentiel pour qu'ils progressent plus vite que s'ils avaient passé du temps à chercher les solutions. »</i>	<i>« C'est complètement idiot de galérer toute une journée pour ne pas savoir pourquoi on était à l'eau. » « Ils auraient pu expliquer, en deux minutes, on aurait pigé le truc. » « Je réussissais moyennement et cela me demandait beaucoup de boulot. » « Je n'aime pas que les gens soient en difficulté et n'arrivent pas à s'en sortir. »</i>
Laure	Bréard, 2014	Professeur des écoles, poésie	Un enseignement auprès des élèves en difficulté, les timides , centré sur l'expression devant les autres : <i>"« Jje suis contente parce que mes timides sont venus. »"; « "Oon existe quand on ose s'exprimer. »"</i>	<i>« Le problème de la poésie me concernant, c'est qu'elle est associée à de mauvais souvenirs d'école. C'était à la fois apprendre par cœur sans nécessairement comprendre et surtout, surtout, réciter sur l'estrade face à ses camarades. Lorsqu'on est timide et que l'on perd vite ses moyens, c'est un exercice qui peut virer au cauchemar. » « Je n'ose pas », « la timide que je suis. »</i>

Les processus de conversion didactique chez Emmy et Laure peuvent être référés à une rencontre antérieure de la connaissance dont les empreintes concernent la position d'apprenant à partir de laquelle elle a eu lieu. Au régime de l'insistance et du déplacement, la conversion consiste dans le déplacement de ces empreintes dans le milieu de l'élève, conduisant ici à une spécification de la position d'apprenant.

Emmy implique ses élèves dans des situations d'apprentissage d'une manière spécifique. Tout en définissant les contraintes du milieu, Emmy explique d'emblée aux élèves les bonnes solutions : *« J'essaie d'aller au plus vite à ce qui me paraît essentiel pour qu'ils progressent plus vite que s'ils avaient passé du temps à chercher les solutions. »* Elle témoigne alors de la gêne qui la traverse lorsque les élèves sont impliqués dans une situation sans connaître *a priori* les manières d'être efficace : *« Moi, ça m'embête qu'ils passent à chercher deux heures des trucs que je sais. »* D'une manière ambivalente,

Emmy présente ainsi sa difficulté à laisser les élèves chercher ce qu'elle sait déjà. Elle se réfère alors à son passé d'élève relativement laborieux (« *je réussissais moyennement et cela me demandait beaucoup de boulot* ») et à une expérience marquante en voile lors d'un stage de formation continue : « *C'est complètement idiot de galérer toute une journée pour ne pas savoir pourquoi on était à l'eau* », « *ils auraient pu expliquer, en deux minutes, on aurait pigé le truc* ». Ainsi, l'empreinte de la « galère » qui demande « beaucoup de boulot » est déplacée dans la position spécifique de l'apprenant face à la connaissance. Le déplacement prend alors la forme d'un renversement de la position d'apprenant par rapport à sa rencontre antérieure : d'une position de recherche de solutions (une « galère », où « *les gens [sont] en difficulté et n'arrivent pas à s'en sortir* ») à une position de mise en œuvre des bonnes solutions (« *aller au plus vite à ce qui me paraît essentiel* »).

Laure, elle aussi, centre ses préoccupations sur les élèves en difficulté, qu'elle nomme, d'une manière aussi ambivalente, « *mes timides* ». Dans sa recherche sur l'enseignement de la poésie, Bréard (2014) montre en effet comment Laure s'implique plus spécifiquement vis-à-vis d'un groupe d'élèves, « *mes timides* », dans lequel elle s'inclut elle-même. Cette implication la conduit alors à spécifier les objectifs d'apprentissage, en les orientant notamment vers l'expression publique de la poésie, qui va jusqu'à prendre une dimension existentielle : « *On existe quand on ose s'exprimer*. » Laure se réfère alors à sa rencontre, très fortement affectée, de la poésie en position d'apprenant :

Le problème de la poésie me concernant, c'est qu'elle est associée à de mauvais souvenirs d'école. C'était à la fois apprendre par cœur sans nécessairement comprendre et surtout, surtout, réciter sur l'estrade face à ses camarades. Lorsqu'on est timide et que l'on perd vite ses moyens, c'est un exercice qui peut virer au cauchemar.

Les empreintes de la rencontre, le « cauchemar » de « *réciter sur l'estrade face à ses camarades* », sont ainsi déplacées, comme pour Emmy, sous la forme d'un **renversement** de la position d'apprenant : d'une position de récitation timide (un « cauchemar ») à une position d'expression assurée (« *ose[r] s'exprimer* »). Alors, dans l'enseignement d'Emmy, le **renversement** conduit jusqu'à la spécification des objectifs d'apprentissage et la satisfaction de leur atteinte par les élèves : « *Je suis contente parce que mes timides sont venus*. »

Le régime de l'insistance et du déplacement au sein du registre didactique se manifeste par le déplacement des empreintes d'une rencontre antérieure, en position d'apprenant, du sujet enseignant dans le milieu et les objectifs d'apprentissage des élèves. Le processus conduit principalement au renversement de la position d'apprenant éprouvée antérieurement, par la définition d'un milieu d'apprentissage qui contient déjà les bonnes solutions (pour renverser la position de « galère ») ou par la valorisation d'un objectif spécifique d'apprentissage (pour renverser la position de « timide »).

L'expérience non didactique d'apprenant : la rencontre et le manque de « *la place de mon prof* »

Nous nous appuyons ici sur le cas d'un enseignant, Charles. Nous mettons en exergue, en italiques, dans le tableau 6, les extraits de son discours qui témoignent d'une forme d'impossible à circonscrire, en tant qu'élève dans les intentions d'un enseignant, recherché par le sujet et qui constitue la visée centrale de l'enseignant.

Tableau 6. Conversion didactique de l'expérience non didactique d'apprenant

Sujet enseignant	Référence	Domaine d'enseignement	Activité /épisode didactique	Conversion didactique : régime de la rencontre et du manque, registre didactique
Charles	Buznic-Bourgeacq & Terrisse,	EPS, natation, basket,	Un enseignement au travers de situations, peu d'interventions vis-à-vis du	<i>« Le truc, c'est que voilà, moi, la piscine, je l'ai vécue, mais je l'ai pas observée... je l'ai vécue en tant que pratiquant, donc</i>

	2013	danse	savoir, un contrat didactique serré et peu négociable : « <i>J'ai du mal, quoi, à leur dire quelque chose [...], donc à mon avis, ça passe par des situations.</i> »	<i>sans observation... moi, ce que je trouve difficile, c'est quand même avoir la place de mon prof... »</i>
--	------	-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Nous avons vu que dans le registre épistémologique de la conversion, le régime de la rencontre et du manque se manifestait dans l'incarnation par l'enseignant d'une connaissance épurée et idéalisée, laquelle renvoyait à une répétition de sa rencontre antérieure. Dans le registre didactique, cette incarnation est attachée à la position d'apprenant à partir de laquelle la rencontre a eu lieu. L'enseignant incarne et répète ici la position d'apprenant face à la connaissance, avec ce qu'elle contient de distance par rapport à celle d'enseignant. Le processus décrit alors la part de manque que contient l'expérience personnelle du sujet, d'avoir déjà été apprenant et non enseignant. Si le concept de conversion didactique permet de mettre en avant ce manque comme organisateur potentiel des pratiques professionnelles des enseignants, notamment débutants, nous avons envisagé ce processus par ailleurs en termes de positionnement du sujet enseignant dans le didactique (Buznic-Bourgeacq & Terrisse, 2013). Nous ne présentons alors ici qu'un cas.

Charles enseigne par l'intermédiaire de situations. Il organise très précisément le milieu des élèves, à partir de nombreuses contraintes didactiques. Les élèves s'engagent et Charles s'attache à maintenir l'organisation du dispositif mis en place. Charles intervient alors auprès des élèves de manière plutôt régulière, mais centre davantage ses interventions sur le maintien et la stabilité de l'organisation didactique que sur les savoirs en jeu au sein des situations. Il explique alors : « *J'ai du mal, quoi, à leur dire quelque chose [...], donc à mon avis, ça passe par des situations* », « *j'osais pas y aller... le plus dur c'est d'aller sur quelqu'un* ». Pourtant, il précise combien sa rencontre antérieure, en position d'apprenant, avec la natation, se répétait en classe et lui permettait de comprendre les élèves (« *je vivais le truc, je ressentais exactement ce que les élèves devaient ressentir* ») et de mettre en place des situations (« *c'est une situation que j'ai mise en place, c'est celle que j'ai vécue moi* »). Mais Charles rend aussi compte de la limite en position d'enseignant de cette rencontre en position d'apprenant : « *Le truc, c'est que voilà, moi, la piscine, je l'ai vécue, mais je l'ai pas observée... je l'ai vécue en tant que pratiquant, donc sans observation... moi, ce que je trouve difficile, c'est quand même avoir la place de mon prof...* ». En incarnant et répétant la position d'apprenant face à la connaissance, il emporte avec elle la distance qui le sépare de la position d'enseignant : « *J'appréhendais... ça m'embêtait de ne pas être à la hauteur.* »

Dans le registre didactique, la position d'apprenant d'où s'est faite la rencontre avec l'activité persiste et laisse ouvert un intervalle entre le sujet et la position d'enseignant. Le régime de la rencontre et du manque est ici un régime de l'**a-préhension**, d'une absence de prise sur une position qui définit le sujet, sans être imaginativement encore la sienne.

CONCLUSION

DES CONVERSIONS DIDACTIQUES

Les chercheurs qui ont mené les études de cas sur lesquelles repose cet article ont tous analysé finement les rapports entre l'expérience personnelle des enseignants et leur activité didactique. La prise en compte dans leurs travaux de l'expérience personnelle du sujet a conduit à plusieurs formes de conceptualisation de cette expérience (Ben Jomaa, 2011 ; Buznic-Bourgeacq *et al.*, 2008 ; Carnus, 2009 ; Loizon, 2013 ; Touboul, 2011). Nous avons souhaité dans cet article poursuivre le travail conceptuel en essayant de décrire les fondements, les formes, les

registres et les régimes des processus témoignant d'une persistance de cette expérience personnelle dans le savoir enseigné par les enseignants.

Nous synthétisons dans le tableau 7 les différentes formes des processus de conversion didactique que nous avons caractérisées. Nous les avons envisagées de manière strictement théorique, pour amorcer cet article, nous les présentons en décrivant simplement leurs manifestations effectives dans les pratiques d'enseignement analysées, pour le conclure.

Tableau 7. *Manifestations des processus de conversion didactique dans les pratiques d'enseignement*

La conversion didactique	Régime de la rencontre et du manque	Régime de l'insistance et du déplacement
<p align="center">Registre épistémologique</p>	<p align="center">L'enseignant incarne en classe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la pureté et la perfection corporelle (« <i>les choses pures</i> », « <i>la pureté de la boxe</i> », en s'engageant corporellement) - le pourquoi et la certitude absolue (« <i>le pourquoi</i> » en justifiant toutes les actions) 	<p align="center">L'enseignant oriente les apprentissages des élèves par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - un effacement des enjeux d'apprentissages initiaux (par « <i>l'accident</i> », par « <i>le maître mot</i> » du « <i>travail</i> ») - un ciblage fort, réorienté, des enjeux d'apprentissage (vers le « <i>comportement individuel</i> »)
<p align="center">Registre didactique</p>	<p align="center">L'enseignant incarne en classe :</p> <p>la position d'apprenant et sa distance à la position d'enseignant (« <i>avoir la place de mon prof</i> », en enseignant à distance, par l'intermédiaire des situations)</p>	<p align="center">L'enseignant oriente les apprentissages des élèves par :</p> <p>un renversement de la position d'apprenant antérieure (position de « <i>galère</i> » en donnant d'emblée les bonnes solutions, ou de « <i>timide</i> » en ciblant l'apprentissage sur l'expression publique)</p>

De Tom qui incarne et répète « *les choses pures* » auprès de ses élèves à Emmy qui leur donne d'emblée les solutions pour leur éviter de « *galérer* », chaque enseignant réactive ses connaissances lorsqu'il entre dans un système didactique. Ce dernier est en effet un espace de savoir. Les connaissances de chacun, enseignants et apprenants, y sont amenées à être contrôlées, en se formalisant dans un document didactique ou une interaction langagière, en s'officialisant pour l'institution classe, en se cristallisant dans des variables didactiques, etc. Le régime de l'insistance et du déplacement témoigne d'une certaine manière de cette **mise sous contrôle**, ici des connaissances de l'enseignant. Leur déplacement dans le milieu de l'élève ou directement dans les objectifs d'apprentissage nous semble constituer une première forme de contrôle, même si le processus demeure inconscient pour le sujet enseignant. Le contrôle renvoie à l'inscription de la connaissance en dehors du sujet. Le régime de la rencontre et du manque nous semble plutôt témoigner d'une répétition de l'expérience du sujet qui ne s'inscrit pas (encore) en dehors du sujet. L'incarnation par le sujet enseignant de la connaissance, telle qu'elle s'est construite lors de sa rencontre antérieure, se répète dans sa propre activité.

Les recherches qui analysent les processus de conversion didactique, en les nommant ou non, permettent d'identifier certains ressorts essentiels des pratiques d'enseignement, ceux qui s'originent dans des expériences personnelles, représentées et éprouvées, et prennent divers détours pour occuper l'espace didactique. Ces recherches participent ainsi quelque part à convertir des savoirs profanes en savoirs scientifiques, par la place privilégiée accordée aux formules profanes du sujet enseignant dans le processus de production de savoir scientifique en didactique clinique.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amade-Escot, C. (2007). *Le didactique*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Arnaud, P. (1986). Objet culturel, objet technique, objet didactique. *Revue STAPS*, 13, 43-55.
- Baillé, J. (2007). *Du mot au concept : conversion*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ben Jomaa H. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Education et Didactique*, 5(3), 61-80.
- Berdot, P., Blanchard-Laville C. & Bronner A. (2000). Savoir mathématique et rapport au savoir des professeurs de mathématiques. Traumatismes en chaîne et résonances identitaires. In N. Mosconi, J. Beillerot & C. Blanchard-Laville (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 119-150). Paris : L'Harmattan.
- Bréard, E. (2014). *La poésie et l'enseignant. Le poids de l'expérience personnelle dans l'enseignement de la poésie à l'école élémentaire*. Mémoire de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. non publié, Université de Caen Basse-Normandie, Caen.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. In *Recherches en didactique des mathématiques*, 11(2/3), 167-210.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyse comparative en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Paul Sabatier : Toulouse.
- Buznic-Bourgeacq, P. & Terrisse, A. (2013). Le sujet en position d'enseignant : pratiques et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie*, 184, 15-28.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastés en didactique clinique. *Education et didactique*, 2(3), 77-96.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A. & Margnes, E. (2010). La transmission du savoir expérientiel en EPS. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique. *ÉJRIEPS*, 20, 26-47.
- Caillot, M. (1993). Sens et situations didactiques en sciences expérimentales. In P. Jonnaert. & M. Lenoir (Eds.), *Sens des didactiques et didactique du sens*. (pp. 157-172). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Carnus, M.F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en EPS. In A. Terrisse & M.F. Carnus (Eds.), *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 63-82). Bruxelles : De Boeck.
- Carnus, M.F. & Terrisse, A. (Eds.). (2013). *Didactique clinique de l'EPS : Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP&S.
- Chemama, R. (2009). *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clanet, J. (2009). *Recherche/formation des enseignants : Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(2/3), 221-270.
- Dépret, C. & Baillé J. (2007). Conversion : déplacement et transformation épistémiques. In J. Baillé, *Conversion-Du mot au concept* (pp. 75-112). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Dessus, P. & Peraya, D. (2007). « Les icônes c'est du chinois ! » Sémiotique et cognition dans l'identification d'icônes. In J. Baillé, *Conversion-Du mot au concept* (pp. 139- 164). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Desvages-Vasselin, V. & Buznic-Bourgeacq, P. (2012). Jeu et pratique scolaire. Le cas d'un sujet enseignant à l'école élémentaire. In *Les Cahiers de l'IUFM de Basse-Normandie - vol. 1* (pp.44-68). Caen : Université de Caen Basse-Normandie.
- Dugal, J.P. & Léziart, Y. (2004). La circulation des savoirs entre recherche et formation : l'exemple des concepts didactiques lors d'une action de formation de conseillers pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 149, 37-48.
- Freud, S. (1900/2010). *L'interprétation du rêve*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freud, S. (1895/2002). *Eudes sur l'hystérie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? In C. Raisky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour des concepts fédérateurs* (pp. 61-73). Bruxelles : De Boeck.
- Jourdan, I. & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche et Formation*, 66, 9-22.
- Kuhn, T. (1962/1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Lacan, J. (1973). *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1967/2002). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Léal, 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 en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse.
- Lestel, G. (2005). *Analyse didactique et clinique de la transmission des savoirs : une étude de cas en EPS*. Mémoire de Master 2 EFI non publié, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse..
- Leutenegger, F., Amade-Escot, C. & Schubauer-Leoni, M.L. (2014). *Interactions entre recherches en didactiques et formation des enseignants : Questions de didactique comparée*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Loizon, D. (2013). L'expérience du sujet enseignant convoquée dans la leçon d'EPS. *Enseigner l'EPS*, n° spécial, 34-38.
- Martinand, J.L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. & Paquay L. (2008). *Conflits de savoir en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse A. & Buznic-Bourgeacq P. (2011). La validation scientifique des recherches en didactique clinique : la construction de cas. *Estilos da clinica*, 15(2), 346-361.
- Terrisse, A. & Carnus, M.F. (2009). *Didactique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Etude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse..
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse de doctorat en sociologie non publiée, Université Paris Descartes, Paris.