



HAL
open science

Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation

Denis Loizon

► **To cite this version:**

Denis Loizon. Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de formation. Education. Université Toulouse Jean Jaurès, 2016. tel-01443461

HAL Id: tel-01443461

<https://shs.hal.science/tel-01443461v1>

Submitted on 23 Jan 2017

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

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

Université Toulouse Jean Jaurès

**Analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement et de
formation
Les effets du déjà-là expérientiel sportif**

NOTE DE SYNTHÈSE

pour l'Habilitation à Diriger les Recherches

présentée par

Denis Loizon

14 novembre 2016

JURY

Dominique Berger, université Lyon 1

Stéphane Brau-Antony, université de Reims

Ghislain Carlier, université catholique de Louvain

Marie-France Carnus, ESPE Midi Pyrénées, université Toulouse Jean Jaurès

Éric Dugas, université de Bordeaux

André Terrisse, ESPE Midi Pyrénées, université Toulouse Jean Jaurès

*À Michèle qui a su me laisser du temps,
à Anaïs et Arthur,
à mes collègues et amis de l'ÉDiC,
à tous les collègues qui ont été de mes études de cas,
cette note de synthèse n'a été possible que grâce à vous.*

Remerciements

J'adresse tous mes remerciements en priorité à ceux qui m'ont aidé à réaliser cette note de synthèse et qui m'ont soutenu dans cette épreuve scientifique...

Mes remerciements vont d'abord en direction de Marie-France Carnus, collègue et amie précieuse, qui a accepté la lourde tâche d'être ma garante ; ses remarques, ses conseils et ses encouragements ont été pour moi des temps précieux.

Je remercie également André Terrisse pour ses conseils, ses relectures et ses références, qui m'ont guidé vers cette note de synthèse. Merci pour la confiance qu'il m'accorde depuis notre première rencontre au colloque d'Antibes en 1998 ; tous les deux, nous avons traversé des épreuves qui n'ont fait que renforcer notre amitié.

Je pense aussi à tous les collègues de l'EDiC avec lesquels j'échange depuis de nombreuses années. Je me suis appuyé sur leurs travaux tout au long de cette écriture réflexive. Qu'ils soient ici tous remerciés. J'ai une pensée particulière pour André Touboul, professeur EPS, formateur et chercheur qui nous a quittés prématurément ; son travail m'a beaucoup aidé. Depuis son autre monde, il m'accompagne...

Enfin, un remerciement très chaleureux aux membres du jury, Dominique Berger, Stéphane Brau-Antony, Ghislain Carlier et Éric Dugas qui me font l'honneur de participer à ce jury.

Et puis, un remerciement tout à fait spécifique à deux étudiants qui m'ont obligé à lever des implicites en didactique clinique à partir de leurs nombreuses questions :

- Frédéric Leroy de l'Université de Louvain,
- Jonathan Chevrier de l'Université de Sherbrooke.

Sommaire

Remerciements	3
Préambule	5
Introduction	6
Partie 1. Le déjà-là et l'épreuve du praticien chercheur	9
1. Le déjà-là : de l'adolescent au chercheur en 2016	9
1.1. Mon déjà-là expérientiel.....	9
1.2. Mon déjà-là conceptuel	25
1.3. Mon déjà-là intentionnel : vers une ouverture aux autres.....	30
2. Le déjà-là du chercheur au « trouveur »	31
2.1. L'analyse des pratiques d'enseignement.....	32
2.2. L'analyse des pratiques : accompagnement et conseil en formation.....	35
2.3. Le « savoir analyser sa pratique » des stagiaires.....	37
2.4. Éducation à la santé et analyse des pratiques en EPS.....	39
2.5. Le développement professionnel des formateurs.....	44
3. L'épreuve du chercheur	46
3.1. Généralités sur la notion d'épreuve.....	47
3.2. L'expérience et l'épreuve	48
3.3. L'épreuve en sport	49
3.4. L'épreuve dans une théorie du sujet <i>pris dans le</i> didactique.....	51
Partie 2. L'après-coup ou mon expérience de praticien chercheur revisitée	54
1. L'intuition : le déjà-là expérientiel sportif et ses effets sur les rapports à...	56
1.1. L'intuition du chercheur	57
1.2. Les origines de l'intuition.....	58
1.3. Vérification de l'intuition	60
2. Analyse du corpus (analyse de mon déjà-là)	61
2.1. Le rapport à l'épreuve sportive et les analyseurs traditionnels	62
2.2. Le rapport à l'épreuve sportive et <i>les rapports à...</i>	71
2.3. Le déjà-là expérientiel sportif : de l'épreuve sportive aux <i>rapports à</i>	105
3. Le travail du chercheur : le sujet chercheur pris dans son déjà-là	112
3.1. Le sujet chercheur : un sujet divisé.....	113
3.2. Le sujet chercheur : un sujet assujetti	115
3.3. Le sujet chercheur : un sujet singulier.....	116
4. Conclusion de la deuxième partie	119
Partie 3 : mes projets de recherche	122
1. L'axe « Enseignement/Formation et apprentissage »	123
1.1. Les apprentissages des élèves en EPS	124
1.2. Les savoirs appris par les étudiants en EPS.....	127
2. L'axe « méthodologique »	129
2.1. Vers une harmonisation des entretiens en didactique clinique.....	130
2.2. Vers d'autres méthodologies mixées	134
2.3. Vers une multi-interprétation en didactique clinique.....	137
3. L'axe « épreuve sportive »	138
4. L'axe « accompagnement »	140
Conclusion de la troisième partie	147
Conclusion	148
Bibliographie	151

Préambule

L'écriture de cette note de synthèse constitue pour moi l'épreuve dont je vais tenter de rendre compte en première partie ; elle suppose de porter un regard sur le passé pour me projeter vers l'avenir. Pour ce faire, je vais utiliser quelques postulats, concepts et méthodologies que je contribue à développer au sein de l'EDiC¹ avec d'autres chercheurs de ce champ en plein développement (Carnus, Terrisse, 2013).

La première partie me conduira à présenter ce regard sur le présent (le temps de l'épreuve de l'écriture pour le sujet que je suis) et sur le passé (mon déjà-là) en le décrivant à partir de deux étapes : d'abord mon « *déjà-là expérientiel* » jusqu'à la thèse (expérience de pratiquant, d'enseignant et de formateur), puis mon *déjà-là de chercheur* en essayant de faire ressortir les résultats de mes différents travaux. Je scinde ce travail en deux parties pour la clarté de mon exposé, mais je veux aussi montrer que ces deux périodes ne sont pas indépendantes l'une de l'autre, mais qu'elles entretiennent des relations de causalité très fortes car mon déjà-là expérientiel d'enseignant agit aussi sur celui du chercheur, tout comme celui du chercheur agit sur celui du formateur. Cet après-coup m'amènera à revisiter ce déjà-là et cette épreuve pour mieux identifier mes propres filtres : ceux du sujet chercheur que je présenterai dans la deuxième partie après une analyse de mon propre corpus. Enfin, la troisième partie sera tournée vers le futur avec la présentation de mes projets de recherche envisagés pour les années à venir.

« *Il s'introduit par la raison une exactitude, une précision, une méthode (...), une sorte de pédanterie qui tue tout* » (Diderot, 1770)².

Une citation de Diderot qui traduit la tension dans laquelle je me retrouve après une quinzaine d'années d'engagement dans la recherche. Entre recherche de précision et enfermement dans une forme de carcan conceptuel et méthodologique, c'est un ressenti qui devrait traverser cette note. La question que je me pose aujourd'hui est donc la suivante : *comment sortir de cet enfermement³ lié à un champ théorique pour m'ouvrir à plus de compréhension des phénomènes didactiques que j'observe ?*

Cette question centrale du chercheur en appelle d'autres plus précises :

- *comment utiliser d'autres concepts issus d'autres champs et à quel prix ?*

¹ EDiC : équipe de chercheurs en Didactique Clinique dirigée à l'origine par Marie-France Carnus et André Terrisse. L'EDiC est aujourd'hui dirigée par Marie-France Carnus,

² Diderot D. (1770) Le neveu de Rameau.

³ Le mot *enfermement* peut paraître fort, mais c'est ainsi qu'il m'est apparu lors de l'écriture de l'introduction de cette note.

- *comment utiliser d'autres méthodologies tout en les adaptant au champ de la didactique clinique ?*
- *qu'est-ce qui me pousse dans cette voie de l'ouverture alors que d'autres chercheurs restent dans leur champ théorique ?*

Enfin, ***qu'est-ce qui me pousse vers cette ouverture aux Autres ?*** L'Autre étant entendu à la fois comme sujet et comme objet, comme théorie, comme méthodologie...

Toujours en préambule à cette note de synthèse, j'aimerais rajouter que celle-ci a été écrite en plusieurs temps. J'ai commencé à écrire en juillet 2014 en pensant la terminer en juin 2015 ; malheureusement, l'année a été plus compliquée au plan professionnel et puis, elle s'est terminée avec un problème de dos en mars qui s'est soldé par une opération d'une hernie discale en juin. L'été 2015 a été propice à la lecture mais pas à l'écriture à cause de cette opération. Ensuite, l'année universitaire a été une année très chargée au plan des enseignements avec de nouvelles formations à mettre en place et à assumer, rendant la suite de l'écriture difficile.

Quand j'évoque la notion « d'épreuve d'écriture », ce fut une réelle épreuve à tous points de vue... alors que le désir était là. J'aurai l'occasion de revenir sur certains points de ce parcours.

La première partie a été écrite en 2014-2015, tandis que les deux autres parties ont été réalisées durant l'année universitaire 2015-2016.

Introduction

Dans cette épreuve de l'écriture, qui s'inscrit entre un *déjà-là* et un devenir, je souhaite avant tout comprendre qui je suis aujourd'hui comme chercheur, quels sont les filtres qui peuvent orienter mes interprétations de faits observables ? Cette question m'invite à revenir sur mon histoire, à réaliser un travail psychique sur mon aventure dans la recherche et à y trouver une voie pour le futur à partir de l'expression de mes désirs, de mon désir d'en savoir plus ... Je ne sais pas où cette épreuve va me conduire, ce qu'elle va révéler de *moi*, mais c'est avec plaisir que je me lance dans cette nouvelle aventure accompagné par ma collègue et amie Marie-France Carnus. Je me retrouve alors

confronté aux trois mondes de Lacan (1966), repris par André Terrisse dans son HDR (1994) qui présentait son articulation entre *besoin-demande-désir* :

- le monde *réel*, celui de l'écriture et du **besoin** d'écrire pour faire un point d'étape sur mes travaux et sur le moi-chercheur ;
- le monde *symbolique* avec la **demande** d'accompagnement et de reconnaissance pour me lancer dans l'aventure ;
- le monde *imaginaire* avec l'expression d'un **désir** d'en savoir toujours plus... et de me découvrir à travers l'épreuve.

Dans cette note de synthèse, je souhaite utiliser le cadre de la didactique clinique pour rendre compte de mon activité de chercheur depuis plus d'une quinzaine d'années. Ceci me permettra d'une part, d'expliquer les références théoriques composites que j'utilise (didactique et clinique d'orientation psychanalytique) et que je contribue à développer avec les chercheurs de l'EDiC, et d'autre part, de montrer que cette activité n'est pas due au hasard, mais qu'elle s'enracine dans un déjà-là expérientiel singulier. C'est ce postulat de la **singularité du sujet** que j'ai envie d'approfondir en essayant d'approfondir ce que j'appelle le **déjà-là expérientiel sportif (DES)**.

Porté par des centres d'intérêts divers en recherche, je pensais que j'aurais du mal à trouver un fil rouge, un fil conducteur à mes différents axes de recherche *a priori* trop diversifiés. Cette prise de recul sur mon activité de chercheur m'a conduit progressivement à trouver le noyau dur de ce qui constitue mon déjà-là conceptuel⁴ de chercheur qui devrait orienter la suite de mes travaux.

Avant de dévoiler certains aspects de mon histoire personnelle et d'exposer mes différents déjà-là, je rappelle rapidement comment j'ai intégré ce concept particulier (**le déjà-là**) dans mes travaux de recherche.

Lors de la réalisation de ma thèse (Loizon, 2004), alors que je focalisais toute mon attention sur « le didactique » en judo en partant à la recherche des savoirs enseignés par les professeurs de judo, en relisant les entretiens d'après-coup réalisés auprès de ces professeurs, j'ai compris qu'à un moment donné, ceux-ci me relataient une partie de leur histoire personnelle de pratiquant de judo pour expliquer leurs choix didactiques. J'utilisai alors la modélisation du « déjà-là décisionnel » proposé par Marie-France Carnus (2001, 2003) pour distinguer ce qui relevait du déjà-là expérientiel, puis du déjà-là conceptuel et enfin du déjà-là intentionnel. Au niveau des intentions, j'ai différencié d'une part, les intentions générales, celles qui correspondaient au cycle d'EPS ou à un temps long, et d'autre part, les intentions spécifiques de la leçon ou de la séance. Ce concept de « déjà-là » a été ensuite étendu à la notion de filtres de l'action didactique (Loizon, 2009a ; 2013) car l'intentionnalité du professeur de judo ou de l'enseignant

⁴ J'expliquerai plus loin les trois formes de déjà-là (expérientiel, conceptuel et intentionnel).

d'EPS peut ainsi se modéliser selon plusieurs strates (Portugais, 1998) permettant au chercheur de comprendre l'origine de certaines décisions didactiques qui paraissent au premier abord mystérieuses. Avec cette notion de filtres de l'action didactique, je me retrouve donc au cœur de la transposition didactique interne (Chevallard, 1991) et je rencontre ce que Brousseau appelle *l'épistémologie des professeurs* (Brousseau, 1998) aujourd'hui revisitée par les travaux des comparatistes (Amade-Escot, 2014 ; Sensévy & Mercier, 2007 ; Brière-Guenoun, 2014).

À la lumière de ces filtres, c'est la singularité de chacun de mes cas que je mets progressivement à jour, mais c'est aussi la plongée dans l'inconscient qui commence, malgré moi, sans que mon directeur de thèse André Terrisse m'y conduise. Ayant déjà parcouru ce même chemin de son côté dans ses différentes études, il savait certainement que je serais amené à rencontrer l'expression de l'inconscient dans ma recherche... À l'occasion de ces entretiens d'après-coup, c'est plutôt le préconscient des sujets qui se dévoile si je fais référence à la première topique de Freud (2013) ; en effet, les professeurs de judo m'expliquent pourquoi ils sont focalisés par la sécurité (cas du professeur GA⁵) ou bien pourquoi ils n'enseignent pas certains savoirs culturels (cas du professeur JB). Un autre m'explique encore qu'il construit son enseignement en référence à un judoka exceptionnel (cas du professeur DC) ; je constate une forme d'identification à un modèle de judoka. Ces histoires toujours singulières me permettent ainsi de comprendre comment s'organisent les interactions entre les différents *déjà-là* : l'expérience serait le terreau sur lequel les conceptions vont s'élaborer peu à peu, qui elles-mêmes vont donner naissance à certaines intentions didactiques générales et spécifiques et à des contenus précis, quelques fois tirés de l'expérience du sujet judoka. Bien évidemment, cette chaîne d'influence n'est pas figée car les intentions didactiques peuvent se modifier à nouveau, suite à d'expériences professionnelles parfois dramatiques comme chez ce professeur d'EPS qui enseignait l'escalade. L'accident d'une de ses élèves l'a contraint à changer ses contenus d'enseignement en demandant aux élèves d'utiliser un bloqueur car le « huit » n'était pas assez fiable en assurance d'escalade (Loizon, 2009).

Voici donc rapidement présentées, les circonstances qui m'ont amené progressivement à enrichir la recherche didactique par la clinique psychanalytique en suivant la voie déjà tracée par d'autres membres de l'équipe EDiC.

⁵ Les professeurs GA, JB, et DC font partie des 4 études de cas développées dans ma thèse.

Partie 1. Le déjà-là et l'épreuve du praticien chercheur⁶

Cette première partie sera divisée en trois grands chapitres qui me permettront de décrire d'abord mes différents déjà-là depuis mon adolescence jusqu'à l'écriture de cette note de synthèse, puis de présenter mes recherches menées sur plusieurs thèmes, et enfin d'aborder une description de l'épreuve telle que je la vis au travers de cette écriture. J'invite ainsi le lecteur à découvrir et à se familiariser avec les concepts de la didactique clinique à travers cette étude de cas sur moi-même.

1. Le déjà-là : de l'adolescent au chercheur en 2016

Dans ce premier chapitre, je vais essayer de me livrer à un exercice que je trouve difficile car peu habituel pour les chercheurs si je me réfère aux travaux de Pierre Vermersch ; il est un des rares chercheurs à en avoir ainsi parlé dans ses travaux sur l'explicitation et la phénoménologie (Vermersch, 2012, Chapitre 2, *Points de vue en première, en deuxième et troisième personne*, pp. 75 à 86). « *Il se peut que celui qui produit des données, qui décrit son propre vécu soit le chercheur lui-même dans le temps de production des données* » (p. 80). Je vais tenter une forme d'introspection un peu à la manière d'un entretien d'accès au déjà-là des sujets comme je le pratique aujourd'hui dans la méthodologie que j'utilise en didactique clinique. Les données produites ici vont porter sur une expérience telle que je l'ai vécue, et donc par définition, très singulière.

Expérience difficile car c'est toute ma subjectivité que je vais exprimer, subjectivité qui sera analysée dans la deuxième partie de cette note de synthèse quand j'aurai mis à jour des « analyseurs » me permettant de poser cette fois le regard du chercheur sur ces données en « première personne ».

1.1. Mon déjà-là expérientiel

Je pense que mon déjà-là expérientiel est fortement structuré autour de deux éléments avec d'une part, l'éducation issue de mon milieu familial, et d'autre part, la pratique du judo. Sans faire un récit de vie (Delory-Momberger, 2009), je vais révéler au lecteur quelques bribes de vie pour illustrer ce déjà expérientiel en relatant des évènements qui me semblent importants à partir de mon adolescence car c'est à cette période cruciale

⁶ J'emprunte ce terme de « praticien chercheur » à Luc Albarello (2010) qui montre combien cette position de praticien et de chercheur est inconfortable car il est difficile de concilier le modèle de l'action et celui de la recherche.

de vie que je rencontre le JUDO⁷. Comme l'exprime Beck (2003), une des fonctions des parcours biographiques est de permettre au sujet de devenir réflexif. Cette réflexivité devrait montrer un certain effacement des frontières entre mes sphères privée et publique comme je l'ai mis en évidence en utilisant la notion de filtres de l'action didactique.

Quand je présente mon *déjà-là expérientiel*, j'écris en tant que sujet-narrateur en essayant de mettre à distance autant que faire se peut ma position de chercheur.

1.1.1. De l'adolescent au pratiquant de judo

Ma famille était très modeste. Mon père, agriculteur, possédait peu de terres. Le revenu de la famille était assuré surtout par l'élevage laitier qui fournissait une rentrée d'argent régulière mais avec des contraintes énormes : la traite des vaches deux fois par jour. Les autres revenus provenaient de la vente des céréales. Ma mère, femme au foyer, aidait mon père dans ses différentes tâches... Dès l'enfance, étant l'ainé d'une fratrie de quatre enfants, j'ai été très tôt sollicité pour « donner un coup de main » pendant les vacances et le soir en rentrant de l'école. Rapidement, je me suis aperçu que je n'étais pas « doué » pour ce travail de la terre ; je n'avais aucune envie de faire ce métier, cela ne m'intéressait pas du tout. Je me cantonnais souvent à des tâches très manuelles contrairement à mes frères qui prenaient un certain plaisir à conduire les engins. Ce côté physique de l'action me plaisait. Plus je grandissais et plus je me disais que je ne ferais jamais ce métier trop soumis aux contraintes météorologiques. Je me souviens de la peur de mon père quand arrivaient les orages avant la moisson ; toute une année de travail pouvait être réduite à néant en quelques instants par la grêle...

Autre souvenir, celui des tensions entre mon père et ma mère au sujet de la religion. Comme mes deux frères et ma sœur, nous étions déjà « écartelés » entre deux conceptions religieuses : d'un côté, ma mère issue d'une famille très catholiques pratiquante avec de nombreux enfants vivants sous un régime très patriarcal, et de l'autre, mon père, complètement athée, qui avait dû se faire baptiser à trente ans pour épouser ma mère. Ayant suivi une éducation très religieuse pendant toute ma jeunesse, je me suis détourné peu à peu de cette éducation à l'adolescence.

Au-delà de cette dimension religieuse, mon père avait des valeurs très humanistes autour de l'entraide, du partage et de l'amitié. Tout le monde l'adorait dans le village car il aimait rendre service. Alors que ma mère était moins avenante, moins ouverte aux autres ; c'était flagrant au sein de la famille.

Dans cette famille d'agriculteur de l'après-guerre, il n'y avait pas de sportif. Aucune référence au sport. Le seul loisir de mon père était la chasse. À l'entrée en sixième, je

⁷ J'écris le mot *judo* en majuscule pour signifier l'importance de cette pratique dans ma vie physique, psychologique, sociale et spirituelle.

découvre l'EPS au collège. Rapidement, je me sens attiré par le « kimono »⁸, sans connaître encore aujourd'hui l'origine de cette attirance. Je découpe les articles de journaux qui portent sur le judo comme la rentrée des clubs en septembre où je vois le professeur de judo avec tous ses élèves. Cette activité « en blanc » m'intéresse tout comme les rares dessins de « prises » de lutte que je découvre dans les dictionnaires. Les techniques m'intéressent. Petit à petit, je commence à me passionner pour les arts martiaux et les activités de combat en général. Les trois premiers ouvrages que j'achète à l'âge de douze ans sont :

- *Apprenez-vous même le karaté* de Roland Habersetzer (1968).
- *Apprenez-vous même le judo* de Jean Heim (1966).
- *Apprenez-vous même la self défense* de Roland Habersetzer (1971).

Le karaté m'intéresse de plus en plus à tel point que je construis un petit dojo⁹ à proximité de la maison familiale. Je demande également à une de mes tantes, couturière, de me fabriquer un kimono (karategi¹⁰). Seul ou avec mon frère qui me sert de partenaire, je m'initie aux techniques du karaté et du judo. Mon envie de pratiquer ne fait qu'augmenter, mais je n'ai aucun moyen pour me rendre dans un club. Il existe bien un club de judo situé dans la petite ville à proximité, à St Jean de Losne, à plus de dix kilomètres de mon village, mais pas de club de karaté. Mes parents s'occupent des vaches le soir et ne sont pas disponibles pour m'emmener au club. Il me faudra attendre d'entrer en troisième (14 ans) pour pouvoir enfin m'inscrire au club de judo. Là, je vis un bonheur immense en m'inscrivant au club en septembre et en montant sur le tatami à l'occasion de mon premier cours de judo. Cette passion ne fera qu'augmenter au fil des années...

Comme tout jeune pratiquant passionné, je suis très attentif aux démonstrations et aux explications du professeur qui se trouve être mon ancien professeur d'allemand que j'avais en cinquième. Je suis dans un cours avec une vingtaine de jeunes comme moi et quelques adultes. Rapidement, je progresse et je passe la ceinture jaune au bout de trois mois. Pour ce passage de grade mémorable, le professeur organise un tournoi, « une ligne » : celui qui gagne reste au centre du tatami et continue ses combats jusqu'à la défaite. Les combats débutent par les ceintures les moins élevées : les ceintures blanches. Je passe en troisième position et je bats mon adversaire, lui aussi ceinture blanche. Les combats continuent et je rencontre successivement des ceintures jaunes, puis des ceintures oranges, puis des ceintures vertes. Une énorme jubilation !!! Je fais tomber mes adversaires avec un seul mouvement (uchi-mata) que je sens bien. Je rentre ma technique facilement. Aucun adversaire ne me résiste ce soir-là à la grande surprise du professeur de judo qui voit une ceinture blanche battre dix-huit adversaires, dont

⁸⁸ Le kimono est l'habit de cérémonie des femmes japonaises ; bien souvent utilisé en judo ou en karaté, ce terme s'apparente au judogi (habit pour la pratique du judo).

⁹ Dojo : lieu, espace où l'on pratique les arts martiaux.

¹⁰ Karategi : vêtement pour pratiquer le karaté.

deux ceintures marron. Un moment inoubliable qui renforce ma motivation... Trois mois après, je passe avec succès la ceinture orange après avoir bien travaillé les techniques exigées avec mon frère que j’emmène aussi au club de judo.

Autre moment clé : l’obtention de la ceinture verte. En fin d’année, lors d’une rencontre interclubs, je termine premier de ma catégorie devant d’autres adultes. Le professeur me remet alors la ceinture verte au terme d’une année de pratique pour me féliciter de ces bons résultats en compétition.

L’année suivante, à mon entrée au lycée d’Auxonne¹¹ en tant qu’interne, avec un ami du club de judo, nous cherchons un club pour essayer de nous entraîner au moins une fois durant la semaine. Le premier contact avec ce nouveau professeur n’est pas positif : le début du cours des moyens (6-10 ans) débute avec un bilan de la compétition qui a eu lieu le weekend précédent. Il félicite ceux qui ont gagné des médailles ; par contre, il sermonne ceux qui ont perdu. Mon ami est comme moi, cela nous dérange ; le discours du professeur ne correspond pas à nos valeurs. Nous n’apprécions pas du tout les retours négatifs aux élèves. Nous choisissons de ne pas nous inscrire dans ce club après cette observation. Donc pas d’entraînement durant la semaine. Nous nous tournons alors vers le président de notre club pour trouver une solution à notre envie de progresser.

Chose qui serait impossible aujourd’hui, le président du club, André Coudor, une personne très engagée auprès des jeunes, nous propose alors de mettre à notre disposition le dojo le dimanche pour nous entraîner. Avec deux autres copains, nous décidons de saisir l’occasion de pratiquer le dimanche après-midi, juste entre nous, sans professeur. Nous n’avons que seize ans. C’est alors qu’un adulte d’une trentaine d’année, Claude, décide de venir s’entraîner avec nous, il est ceinture jaune et nous, ceintures vertes. Mais il a fait beaucoup de compétitions...

C’est ainsi que durant mes trois années de lycée, avec trois ou quatre camarades, je me suis entraîné tous les dimanches avec cet adulte qui allait devenir notre « professeur de compétition ». Il nous a transmis son savoir de compétiteur organisé autour d’un système d’attaque structuré autour de *morote sei nage* (mouvement d’épaule). Avec lui, nous découvrons alors des ruses, des stratégies, qui se mettent en place à partir d’enchaînements et de confusions... Les entraînements durent deux à trois heures ; parfois, on s’arrête à cause d’une blessure ou de la fatigue. Mes allers et retours pour aller à l’entraînement se font en vélo : les retours sont toujours difficiles... Mais les résultats en compétition sont excellents pour tout le groupe. Nous ramenons des médailles au club, médailles gagnées aux interclubs, mais aussi dans les championnats départementaux puis régionaux. Avec un de mes amis du « judo du dimanche », nous participerons ainsi aux championnats de France scolaires : une grande première pour des judokas de ce petit club de campagne.

¹¹ Après avoir quitté le lycée comme élève en 1977, j’y reviendrai en 1985 comme professeur d’EPS.

Grâce au judo, je découvre petit à petit, avec mes amis, les valeurs du code moral¹² à côté des dimensions techniques et stratégiques. En complémentarité de la pratique, mes lectures m'amènent à découvrir les grands principes du judo proposés par Maître Jigoro Kano, le fondateur du judo. Le premier principe fondamental que je retiens est « **jita kyo ei** » que l'on traduit par « *Entraide et prospérité mutuelle* » (« en judo, les progrès individuels passent par l'entraide et par l'union de notre force avec elle des autres. La présence du partenaire, du groupe, est nécessaire et bénéfique à la progression de chacun », définition du principe proposée par la fédération française de judo). Le deuxième grand principe est celui du « *meilleur emploi de l'énergie* » : « Dans sa pratique le judoka est à la recherche du meilleur emploi de l'énergie physique et mentale. Ce principe suggère l'application à tout problème de la solution la plus pertinente : agir juste au bon moment, utiliser la force et les intentions du partenaire contre lui-même. Il incite à une recherche constante et dynamique de perfection » (définition FFJ).

Le fondateur du judo, Jigoro Kano, résume le judo autour de trois notions fondamentales :

- « **SHIN** », qui correspond à la valeur morale,
- « **GHI** », valeur technique,
- « **TAI** », valeur corporelle.

Le « SHIN », cité en premier, donne seul le sens aux deux autres. Au-delà d'un sport de compétition qu'il deviendra, le judo se veut un moyen d'éducation physique mais aussi un vecteur d'éducation aux valeurs humanistes pour son fondateur. Très tôt, mes amis et moi-même avons été sensibilisés à ces valeurs par le discours de notre premier professeur de judo. C'est peut-être pour cela que nous n'avons pas du tout apprécié le discours de l'autre professeur qui ne visait que la compétition et qui « maltraitait » les élèves qui n'avaient pas pu gagner de médaille.

Ce premier temps d'entrée dans la pratique du judo pourrait se résumer à trois grandes rencontres qui vont certainement me servir de modèles : mon premier professeur de judo, notre professeur du dimanche (Claude), et le président du club de judo (André Coudor). Trois personnages qui m'ont ainsi servi de référence durant cette période cruciale. Durant ces années de lycée, un quatrième personnage a beaucoup compté pour moi : mon professeur d'EPS au lycée, Henri, une autre référence. Dès nos premières séances d'EPS en classe terminale, il nous avait beaucoup impressionnés par son physique et la relation qu'il avait instaurée avec nous. Il avait un physique de gymnaste, très musclé, il était tout jeune avec ses 26 ans ; il correspondait à l'image du professeur d'EPS que nous avions car notre ancien professeur était déjà très âgé à l'époque ; il avait plus de 50 ans. Ensuite, il avait une relation très simple avec nous, il nous considérait comme des « grands » et nous laissait une grande autonomie en cours. Ses leçons

¹² Le code moral est affiché dans tous les dojos de France ; il rappelle les valeurs fondamentales du judo : amitié, courage, sincérité, honneur, modestie, respect, contrôle de soi et politesse. À chaque valeur est associée une définition comme par exemple : **modestie** : « *c'est parler de soi sans orgueil* ».

prenaient appui sur le sport (les activités physiques et sportives) alors que notre ancien professeur était plus centré sur la gymnastique suédoise avec ses répétitions que l'on trouvait très ennuyeuses...

Le judo, c'est une grosse partie de ma vie puisque j'ai commencé son apprentissage à l'âge de 14 ans. D'emblée, je me suis senti bien dans cette pratique. Je suis rapidement arrivé à dominer les autres judokas du club avec un mouvement favori (un « spécial »). J'aimais battre mes adversaires debout, leur mettre un « ippon ». Cela renvoie à la mise à mort symbolique évoquée par B. Jeu (1977). C'était plus gratifiant de battre l'autre avec une belle projection que de gagner au sol après un combat de chiffonniers que seuls les initiés peuvent comprendre. Cela ne m'a pas empêché de développer tout un système d'attaque et de défense au sol pour être efficace en compétition quand je ne pouvais pas marquer debout.

Le judo, c'est une relation particulière à l'autre construite dans le corps à corps sur la base de sensations. Le judo, c'est apprendre à sentir l'autre, à pénétrer dans son espace intime comme j'aime à le rappeler à mes collègues et étudiants en formation. C'est sur cette base là que j'ai développé une progression très personnelle que je fais vivre en formation (formation initiale et continue, formation au CUFOCEP). Qu'est-ce qu'on apprend de l'autre en le touchant, soit en dirigeant, soit en étant dirigé ?

Un plaisir dans la pratique qui se vit dans les phases de bagarre pour agripper le judogi, qui se vit aussi dans le combat au sol. Entrer en contact physique avec l'autre, partenaire ou adversaire, se battre, se rouler au sol, un retour aux jeux de gamins, à l'enfance, à la petite enfance... Désir de jouer.

C'est aussi une activité qui se construit sur la base d'un rapport aux savoirs du judo. Un rapport ancré dans le désir de savoir, désir de connaître le judo dans ses différentes dimensions (historique, sociologique, technique, pédagogique, spirituelle), et désir de transmettre ce savoir pour le faire partager. C'est ce que j'ai fait dès 1985 en donnant des cours à l'école des cadres pour former les futurs professeurs de judo jusqu'en 2005 et que je retrouve aujourd'hui en formation « option judo » à l'UFR STAPS¹³. Ce sont des savoirs que j'essaie de partager avec les étudiants.

Le judo, c'est aussi une activité avec des valeurs, avec le deuxième grand principe du judo « jita kyo ei » traduit par entraide et prospérité mutuelle. C'est ce grand principe que j'ai toujours essayé d'appliquer : mutualiser plutôt que d'entrer en concurrence. Aider l'autre à progresser en combat pour élever notre niveau de pratique.

Difficile de faire partager cette conception du judo avec les jeunes judokas qui sont pris dans un rapport d'opposition, qui ne veulent pas chuter et qui transforment le randori (combat d'entraînement) en véritable shiai (combat en compétition).

D'autres valeurs que j'ai tenté de mettre en pratique : l'humilité et le courage. Très facile avec l'humilité car plus j'avance dans le savoir et l'expérience, et plus je m'aperçois que je ne sais pratiquement rien, que tout est d'une extrême complexité à tel point que sur l'enseignement, je me demande comment font les collègues pour réussir à enseigner... Je

¹³ STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

reste très modeste sur ce qu'on réussit à enseigner ou à transmettre, y compris en formation initiale...

1.1.2. De pratiquant à étudiant

Le chemin de pratiquant de judo se poursuit ensuite avec l'entrée à l'Université en passant le concours d'entrée à l'UER EPS¹⁴ de Dijon. Quatre mois avant de me présenter à ce concours en mai 1977, j'apprends qu'il y a un professeur d'EPS, Jean-Michel, qui habite depuis peu dans mon village, mais à l'opposé de notre habitation ; ceci explique que je ne l'ai encore jamais vu. Je décide donc de le rencontrer. Habillé en « baba-cool », il me surprend au premier abord car très différent de notre professeur d'EPS plutôt vêtu d'un survêtement Adidas. Rapidement le contact passe bien, d'autant que j'apprends qu'il enseigne la boxe et le judo à l'UER EPS. Ancien élève de l'ENSEPS¹⁵, il me prête d'emblée des ouvrages d'anatomie et de physiologie pour me préparer à la prochaine année universitaire... Je réussis le concours sportif très sélectif pour entrer en première année à l'UER EPS, avec une excellente note en option judo, puisque je bats pratiquement tous mes adversaires. Quelques semaines auparavant, je viens de décrocher le graal pour un judoka, la ceinture noire en gagnant mes cinq combats par ippon debout. L'obtention de cette ceinture marque une étape importante dans ma vie de judoka.

Ce formateur universitaire, Jean-Michel, va constituer une autre référence au fil des années. Il va d'abord me servir de guide au cours de cette première année en me conseillant régulièrement. Il croit beaucoup en moi et me propose de me préparer au concours d'élève professeur (concours IPES) que je peux passer en fin de première année. Il me suit, me conseille, m'encourage tout au long de cette première année. Cette relation privilégiée me permet d'obtenir ce concours qui me permettra d'être complètement autonome au plan financier. Je lui en suis très reconnaissant car je n'y croyais pas d'emblée ; la concurrence était rude : 9 places pour plus d'une centaine de candidats locaux.

Durant ces années universitaires, j'inaugure de nouveaux parcours de formations en EPS avec la création du DEUG STAPS, puis de la licence STAPS. Je fais partie du groupe des « combattants » ; nos deux formateurs en lutte et en judo souhaitent développer chez nous une ouverture vers les autres activités de combat en nous proposant le combat en polyvalence ; on se retrouve tous en judo, lutte et boxe anglaise au moins une fois par

¹⁴ UER EPS : unité d'enseignement et de recherche en EPS. C'est l'institution de formation qui donnera naissance aux actuels UFR STAPS en France.

¹⁵ ENSEPS : École Normale Supérieure d'EPS.

semaine. Pour gagner des points au CAPEPS¹⁶, ils nous encouragent à participer à tous les championnats universitaires dans les trois disciplines.

Au cours de ma première année, je m'entraîne beaucoup à Dijon dans un nouveau club avec tous mes amis. Les soirées libres sont consacrées à la découverte de la boxe française avec d'autres copains. Je retrouve les sensations du combat pied-poing que je recherchais avec le karaté lorsque j'étais plus jeune, mais ici, il y a la touche réelle qui sanctionne l'action. Pas de faux contact comme au karaté où le combattant est pénalisé s'il touche l'autre, s'il manque de contrôle. Je me fais presque autant plaisir en boxe française qu'en judo où je continue à progresser.

Pour être performant en judo, je commence à courir pour améliorer ma condition physique de base. Je cours seul ou avec des amis ; les entraînements sont durs avec les athlètes coureurs que je laisse après leur échauffement car ils sont trop forts.

Je m'initie progressivement à la musculation qui est fortement développée chez les athlètes lanceurs. Je les questionne, je me renseigne. Je trouve un article de Lionel Gaillat sur la musculation du judoka qui me servira de longtemps de base. Je gagne en force et en rapidité. Avec un autre ami, je découvre les travaux sur le développement de la force maximale de Zatsiorski (1966), un chercheur russe qui a particulièrement travaillé sur l'entraînement et le développement de la force musculaire. Commence alors un chemin qui se trace à partir du désir d'apprendre, d'en savoir plus à propos de la musculation. Chemin qui me conduira à m'inscrire dans une salle de musculation et à m'entraîner avec le dirigeant de cette salle. Avec lui, nous irons passer quelques années plus tard (en licence) le brevet d'état d'enseignement de la culture physique.

Cette entrée en UER EPS me permet également de découvrir à côté des activités de combat, de nombreuses activités physiques que je connaissais peu, notamment les activités de plein air. Le kayak et l'escalade vont me marquer pour longtemps. Je me sens plus à l'aise dans les pratiques où je suis seul, où je ne compte que sur moi, contrairement aux sports collectifs qui m'attirent moins même si j'ai beaucoup pratiqué le handball au lycée en association sportive.

Mais ce qui me marque le plus durant ces cinq années passées à l'université, c'est l'enseignement de l'EPS même si au départ, je ne sais pas trop ce que c'est, hormis la représentation que j'en ai à travers ce que j'ai vécu au collège et au lycée. En deuxième année, je suis confronté à l'enseignement face à des enfants d'école primaire. Ce premier stage d'un semestre, avec une prise en main de la même classe me laisse un bon souvenir. En troisième année, avec un autre étudiant, nous animons des séances avec un professeur d'EPS qui finira sa carrière à la direction technique du handball français. Il nous donne de nombreuses règles pédagogiques pour « garder la main sur le groupe » comme il nous le répète. Je me souviens particulièrement de sa voix ; il ne parlait jamais fort pour se faire entendre ; les élèves devaient se taire pour l'écouter... Jamais un mot plus haut que l'autre, toujours dans la calme et la sérénité. Comment se placer ?

¹⁶ CAPEPS : concours de recrutement au professorat d'EPS.

Comment donner les consignes rapidement ? Comment reprendre en main le groupe ? Autant de questions sur lesquelles nous avons travaillé durant notre stage en licence.

Parallèlement à ma formation en EPS, je développe des compétences pédagogiques en travaillant dans un centre sportif sur un lieu de vacances. En fin de première année, le président de mon club de judo souhaite profiter de ma petite expérience dans les études en EPS en me demandant de concevoir et de diriger ce que nous appellerons : un centre d'animation sportif sur lieu de vacances. Partant du constat que bon nombre de jeunes ne partent pas en vacances, il souhaite permettre aux jeunes de faire du sport durant leurs vacances. Je monte un projet très simple avec lui : de la course et des jeux sportifs le matin, et des activités multiples l'après-midi. Le centre serait ouvert à tous, à partir de 10 ans et plus. Les activités seront gratuites. La ville de St Jean de Losne me finance durant le mois et demi d'encadrement et le club met toute son infrastructure à ma disposition (dojo, salle de sport, véhicule de transport,...). Victime du succès, je me retrouve parfois avec plus de cinquante personnes à encadrer. Je retrouve des judokas adultes du club qui viennent avec toute leur famille et leur véhicule. D'autres jeunes me donnent un gros coup demain. C'est génial : je dirige, j'encadre, je gère... Je suis responsable de toute cette animation sportive. En fin d'été, le bilan de cette expérience innovante remonte aux services régionaux du ministère de la Jeunesse et des Sports. Je suis convoqué par un inspecteur pour répondre à ses questions sur l'organisation, l'animation et la gestion du public. L'expérience sera reconduite les années suivantes mais avec un financement complet de ce ministère ; de plus, avec un nouveau statut de directeur de centre, j'engagerai un ami judoka et son amie pour travailler avec moi durant les deux mois d'été. Ce projet servira de base à l'opération nationale « Sport pour tous » ou « Vacances sportives pour tous ». Les villes, petites et grandes s'empareront de ce concept pour lancer des initiations sportives durant les étés.

Durant quatre années, je développe donc, grâce à cet emploi sportif sans qualification particulière, une solide expérience de terrain faite surtout d'adaptation et de conduite de séances sportives diverses. Je mets plus ou moins en œuvre ce que j'apprends durant l'année universitaire. Une expérience inoubliable, voire irremplaçable pour un futur professeur d'EPS.

N'ayant pas réussi le concours du CAPEPS¹⁷ lors de la première tentative, je me présente au Brevet d'Etat d'Éducateur Sportif (BEES) pour devenir professeur de judo avec mon ami qui encadre le centre sportif durant l'été avec moi. Lui est étudiant à l'UER EPS à Besançon.

Pendant ces années d'étudiant en option judo, j'ai toujours entendu mes formateurs en combat me dire qu'il fallait absolument passer le brevet d'état de judo. Pour me préparer, je reprends dès la deuxième année à la faculté des cours de judo dans mon ancien club de St Jean de Losne. J'assure ces différents cours face à des publics différents (des petits, des plus jeunes, des adolescents, des adultes) sans me poser trop de questions ; j'enseigne les techniques, le kata ; je prépare à la compétition un certain

¹⁷ CAPEPS : concours national pour devenir professeur d'EPS.

nombre de jeunes. C'est une alternance réussie car je tente de mettre en œuvre ce que j'apprends en option judo. J'organise des passages de grade... Je me sens à ma place. J'ai trouvé ma voie¹⁸ : le « do » en japonais. Je suis heureux dans ce que j'apprends, dans ce que je fais et dans ce que je vis avec mes amis à l'université et en club.

Ce bonheur va se transformer en une joie énorme lorsque ma femme m'apprendra par téléphone que je suis reçu au concours du professorat d'EPS alors que je suis à l'armée pour faire mon service national. Seul dans la cabine téléphonique, entouré de camarades militaires qui attendent pour téléphoner, je m'écroule en sanglots ; je pleure de joie. Une aventure professionnelle de professeur d'EPS va pouvoir débuter.

1.1.3. D'étudiant à professeur

Une année de transition avant de démarrer la vie de professeur d'EPS : l'année du service militaire. Sachant que je vais à l'époque, faire plus de quarante ans d'enseignement de l'EPS, et déjà marié, je ne souhaite pas trouver un emploi militaire sportif comme certains de mes camarades. Je décide de suivre une préparation militaire supérieure de trois semaines qui me donnera la possibilité d'enchaîner dans une école militaire pour devenir officier et encadrer en régiment des jeunes qui font leur service militaire. À la fin de cette préparation, je choisis l'école qui me semble la plus difficile d'après tout ce que j'ai entendu : ce sera l'école de l'infanterie de Saint-Cyr Coëtquidan en Bretagne. J'ai envie de me tester, de vivre des épreuves, surtout pour apprendre à me connaître dans un autre contexte. Durant ces quatre mois de formation militaire, je découvre une vie de groupe extraordinaire avec des camarades qui viennent de finir leurs études à l'école Polytechnique, à l'ENA et dans d'autres grandes écoles. Deux camarades ont réussi le concours de commissaire de police. Les soirées sont animées quand nous avons la chance de rester tranquillement entre nous. Car cette formation est très dure physiquement, surtout par manque de sommeil ; les journées de cours s'enchaînent et les marches ou les combats de nuits succèdent aux cours... Je touche mes limites physiques face à l'épuisement. Mais en même temps, après un court repos, je retrouve, comme mes camarades, une condition physique incroyable. Les cross et autres parcours du combattant ainsi que les parcours natation sont de bons moments. Mes qualités physiques de judoka me donnent de l'avance au classement. Je finis premier de la promotion après deux mois de formation à l'examen de sergent. L'habitude de commander, de diriger aussi bien dans les cours de judo que dans les séances d'EPS l'été, a développé chez moi des compétences d'encadrement. Mais la surprise vient des cours de pédagogie que je reçois à l'école militaire. À côté des traditionnelles méthodes très directives qui me vont bien, je découvre des méthodes plus actives avec des situations problèmes qui suscitent des réflexions collectives : je découvre une forme de pédagogie

¹⁸ DO en japonais signifie le chemin, la voie car dans les arts martiaux, ce qui est important, ce n'est pas le résultat, le but mais le chemin parcouru qui permet d'accéder à une découverte.

basée sur le socioconstructivisme à l'armée. Ce sont les meilleurs cours de pédagogie que je n'ai jamais eus ; toutes les grandes méthodes sont présentées et en plus, on nous les fait vivre. Par exemple, pour le débat d'idées, autour du bac à sable, chacun y va de son argumentation pour expliquer comment il placerait ses soldats sur le terrain. Je me souviens des commentaires des uns et des autres et de la motivation qui nous animait lors de ces débats. Je comprends qu'il n'y a pas une méthode meilleure qu'une autre, mais une méthode adaptée aux objectifs poursuivis. Cela devient plus clair pour moi après mes cinq années de formation universitaire.

Muté à Lunéville, à proximité de Nancy où mon épouse termine ses études, je deviens aspirant en charge de l'instruction des jeunes recrues. Pour motiver des jeunes pas très enthousiastes face à l'armée, je transforme bon nombre de situations pénibles en situations ludiques. Là, face à ces jeunes pas très qualifiés, je comprends que l'université est une sorte de ghetto et je découvre qu'il existe des jeunes parfois analphabètes. Ce temps du service national est aussi un temps qui peut être éducatif ; je donne mes premiers cours d'éducation sexuelle face à des jeunes très attentifs. J'essaie de mettre en place aussi des cours de français pour les jeunes recrues les plus en difficulté. Enfin, autre moment fort de cette période militaire, c'est le stage commando où je découvre le « close combat », c'est autre chose que le judo : les techniques sont simples, très efficaces et faciles à apprendre contrairement au judo.

1.1.4. De professeur à formateur

Je suis nommé dans un collège de banlieue au nord de Metz : un collège en ZAR (zone à risques), un des collèges les plus difficiles du département. Et là, c'est la douche froide : je n'ai jamais entendu parler des établissements difficiles pendant mes études. Pas question de mettre en place des méthodes actives avec certaines classes ; j'en bave avec certains élèves qui sont des caïds du quartier. Je garde un très mauvais souvenir de cours de judo avec une classe turbulente. Pourtant, j'ai des installations en bon état, j'ai un tapis de judo et des judogis, mais impossible de faire cours, du moins comme je le souhaite. Avec certaines classes, j'arrive à enseigner de belles choses en gymnastique par exemple avec des élèves qui conçoivent leur enchaînement pour le présenter à un jury d'élèves. Mais je ne supporte pas les insultes quotidiennes entre les élèves ou dirigées contre moi. Je suis stressé face à certaines classes. Malgré ces difficultés à faire cours pour au moins deux classes, je fais face et j'apprends à m'adapter aux élèves. L'ambiance entre les collègues EPS est excellente, comme avec les autres professeurs. Heureusement, j'ai trouvé un club de judo à proximité de chez moi : un excellent club, très réputé pour son judo très efficace. Le professeur est un technicien hors pair ; l'ambiance est très agréable et le niveau des judokas est élevé. Après une année militaire sans pratique, je me réjouis de retrouver les tatamis dans une telle ambiance. Deux fois par semaine, je retrouve le chemin du dojo avec un grand bonheur. Parfois les séances sont dures à supporter car il n'y a pratiquement pas de randori (combat libre) durant les

deux heures d'entraînement. L'approfondissement technique est très important, avec un judo de sensations, d'écoute de l'autre. Ma pratique évolue sensiblement ; j'intègre de nouvelles techniques à mon système d'attaque, notamment une technique spectaculaire avec yoko-tomoe-nage (planchette japonaise). Je ne suis pas un judoka hyper rapide ; contrairement à d'autres, la nature ne m'a pas doté de beaucoup de fibres rapides, mais je m'adapte, j'essaie d'être davantage dans le timing de l'action.

Cette année-là, je deviens très performant en compétition car je ne m'entraîne plus avec mes anciens amis judokas dijonnais ; je m'entraîne à Metz et je combats en Bourgogne, ce qui me rend plus fort. Ce nouveau club me permet de consolider mes techniques favorites, voire d'en intégrer d'autres.

Durant ma deuxième année à Metz, les dirigeants du club me confient la responsabilité des cours pour les benjamins-minimes (enfants de 10 à 14 ans) car ils me connaissent bien. Ces cours sont une bouffée d'oxygène quand je les compare à certaines séances d'EPS où je dois faire souvent la police en cours. Sur le tatami, rien de tel ; je suis respecté, écouté ; j'essaie de nouvelles choses : l'enseignement de la self défense avec des jeunes, l'arbitrage, les katas adaptés... Je délègue des responsabilités aux élèves en matière d'échauffement, je mets en place des situations de travail à thème. Cette expérience d'enseignement d'une année avec des jeunes d'un bon niveau, restera longtemps une de mes références en matière d'enseignement, tant au plan des contenus que des démarches utilisées.

Mes résultats en compétition sont bons ; je parviens aux portes du championnat de France en individuel avec un podium (3^e) aux championnats inter-régionaux en 1984. Au niveau régional, je gagne facilement tous mes combats par ippon debout, avec à chaque fois des mouvements différents. Cela restera une de mes plus belles compétitions en individuel.

En championnat par équipe de club (4 combattants), avec mon club dijonnais où je reste licencié, nous ferons là encore, une belle compétition au niveau national. Des moments inoubliables pour moi qui combats « en lourd » (plus de 78kg) ; je rencontre des adversaires qui font plus de cent kilos. Ils sont confiants face à moi qui semble plus frêle par rapport à eux, mais j'ai une arme redoutable, ma fameuse planchette japonaise, qui me permet de passer sous leur corps afin de les jeter. Je gagne trois combats comme cela. J'entends encore les applaudissements du public parisien quand je gagne devant un adversaire beaucoup plus lourd : le petit qui bat le gros ; c'est la légende du judo que je vis... Rien à perdre devant les lourds, et tout à gagner.

Je me souviens également de la soirée organisée au club à l'occasion de l'obtention de mon 4^e dan. Le dimanche, je venais de réussir brillamment mon 4^e dan en compétition à Strasbourg en gagnant mes cinq combats par ippon (dix minutes de combat au total). Le mardi soir, à l'entraînement, j'ai droit à « une ligne » mémorable ; il faut que je combatte face à tous les judokas du club (une trentaine) : seul le ippon (victoire totale) arrête le combat. En commençant par les moins gradés, j'expédie rapidement les premiers combats pour ne pas trop me fatiguer, mais au fur et à mesure des rencontres, cela

devient de plus en plus difficile, d'autant que les plus lourds, les plus forts et les plus gradés se trouvent à la fin de la ligne. Arbitré par le professeur du club, je gagne tous les combats. Une épreuve « à la japonaise » pour mériter son grade devant tout le club ; plus de trente minutes de combats intensifs qui me laisseront un grand souvenir : une soirée plus difficile que le vrai passage de grade.

Comme un des professeurs d'EPS que j'avais rencontré dans mon travail de thèse (Loizon, 2004), le professeur GA, j'aime bien gagner debout avec une belle projection, je trouve cela plus gratifiant. J'arrête ma carrière sportive en judo en 1985 à 26 ans après avoir fait onze ans de judo pour me lancer dans une autre aventure sportive, celle du triathlon qui débute en France. Des épreuves sportives d'une autre nature...

Après deux années dans ce collège de la banlieue de Metz, j'obtiens ma mutation pour la Bourgogne et je me retrouve affecté au lycée dans lequel j'ai fait mes études : le lycée Prieur de la Côte d'Or à Auxonne. Une nouvelle aventure professionnelle commence.

Dans l'équipe EPS, je retrouve avec plaisir mon ancien professeur d'EPS que j'ai eu en terminale et qui m'a donné le goût pour ce métier. L'équipe EPS qui travaille à la fois sur le collège et le lycée est assez hétérogène avec des statuts différents, mais tous les collègues s'impliquent fortement dans toutes les actions. De manière volontaire, l'équipe des enseignants se réunit une fois par semaine sur un créneau de deux heures pour discuter, échanger, organiser ou fêter des événements. Cette grande convivialité alliée à un engagement fort dans la discipline, resteront pour moi une grande référence.

Sans rentrer dans le détail des actions organisées en plus des cours d'EPS plus classiques, il y aura les cross, les jeux olympiques du collège de fin d'année pour occuper les élèves, les fêtes sportives. Beaucoup de grands moments d'EPS où chacun trouve sa place, où chacun est reconnu et valorisé dans son travail quel que soit son statut (vacataire ou remplaçant, professeur bivalent, professeur adjoint, professeur).

Parallèlement à mon travail d'enseignant d'EPS qui se déroule pour le mieux du monde si je compare aux années précédentes en banlieue de Metz, je continue à entraîner en judo dans mon ancien club dijonnais deux soirs par semaine, mais surtout je me lance à fond dans une nouvelle activité : le triathlon. J'ai découvert cette activité dans un reportage télévisé sur le triathlon de Nice¹⁹. Une épreuve sportive inconcevable à l'époque : nager 4 km, faire 140km en vélo et courir 32km pour finir. En 1984, je décide de participer à l'épreuve tout en m'entraînant en judo, même si les deux activités sont assez incompatibles du point de vue des efforts. Il n'y a alors en France qu'un seul triathlon, celui de Nice baptisé « championnat du monde ». Je me prépare consciencieusement à cette épreuve en essayant les courses sur route (du semi-marathon au marathon), en découvrant le vélo sur route, et en nageant régulièrement. Soit plus de 25 heures d'entraînement par semaine. Je garde là encore un souvenir mémorable de ce premier triathlon à la fin duquel je me suis mis à pleurer car mon rêve

¹⁹ Le triathlon de Nice a des distances particulières qui se rapprochent un peu de l'« ironman » d'Hawaï (Hawaï : 4km natation, 180 km vélo, 42 km course).

était devenu réalité : j'avais réussi cette épreuve alors mythique, en figurant dans la première moitié des arrivants.

Pour continuer l'aventure triathlon dans de bonnes conditions et postuler aux premières places, je m'entraîne donc beaucoup sans négliger mon travail de professeur d'EPS. Je me rends au travail en vélo à 30 km ; cet entraînement intensif du matin est plus dur le soir après une grosse journée de travail. Les collègues de Dijon qui se rendent à Auxonne en voiture me doublent en me faisant signe. Les élèves ont devant eux un professeur d'EPS atypique qui vient en vélo, qui court avec eux, qui nage... Je deviens rapidement un peu le « cinglé », voire « l'extraterrestre », mais mon engagement dans le métier et dans l'équipe est important. Je lance les premiers triathlons scolaires à Auxonne en prenant des risques professionnels énormes rétrospectivement : faire nager les élèves en eau vive même si la Saône est un fleuve calme. Mes collègues m'aident énormément tout comme la municipalité. L'établissement est reconnu par ses initiatives en EPS et en sport. L'administration nous soutient dans nos actions diverses et variées.

Toujours en lien cette fois avec le judo, le conseiller technique régional me demande d'intervenir dans la formation des professeurs de judo au sein d'une nouvelle équipe de formateurs. Une autre aventure professionnelle commence : celle de la formation des professeurs de judo... Je rejoins un petit groupe de formateurs en judo pour travailler à la formation pédagogique des stagiaires. Je concentre mon travail sur la construction de la séance de judo en fonction de publics variés et de thèmes différents. Je construis des savoirs professionnels sur la gestion de ce groupe très hétérogène (des jeunes qui ont juste le brevet sont regroupés avec d'autres qui sont en cursus STAPS) et sur le curriculum pédagogique en formation. Les stagiaires adhèrent bien et font de gros progrès. À la fin de cette première année de formation sous forme de stages pendant les vacances, les résultats au brevet d'état sont excellents ; nous avons une grosse réussite et nous décrochons les meilleures places. Fort de cette première expérience très positive, le groupe des formateurs se réunit régulièrement pour échanger sur les démarches mobilisées. Ceux qui ont plus d'expérience sont très attentifs à mes propositions et essaient de les mettre en œuvre, ce qui développe chez moi un véritable sentiment de compétence.

Cette expérience sera mise en mots dans un rapport que je présenterai devant le jury lorsque je présenterai le brevet d'état 2^e degré à l'INSEP²⁰. De 1986 à 2006, soit pendant près de 20 ans, je participerai à la formation des professeurs de judo au sein de la ligue de Bourgogne de judo.

Autre temps fort de cette période, la rencontre avec Gilles Cometti lorsque je rentre de passer le brevet d'état 2^e degré. Tout à fait par hasard, je retrouve dans le train Gilles Cometti, mon ancien professeur à l'UFR STAPS. Il fait des recherches sur l'entraînement et la musculation (Cometti, 1989) qui donneront naissance au Centre d'Expertise de la

²⁰ INSEP : aujourd'hui appelé Institut national de l'Expertise de la Performance qui forme les athlètes de haut niveau.

Performance à l'UFR STAPS de Dijon. Le temps du voyage, il me persuade de me lancer dans la recherche en utilisant une machine (un genre de vélo à moteur monté sur des barres parallèles) qui permet aux athlètes de travailler en contraction excentrique. Pour cela, il m'invite à reprendre des études en DEA²¹ « mention haute performance ». L'année suivante, je me lance dans cette nouvelle aventure de la recherche en suivant les quatre semaines intensives de cours durant lesquelles je me retrouve ne cours face à des « personnages de l'EPS » (Edgar Thill et Marc Lévêque en psychologie, Parlebas en sociologie, et d'autres en physiologie). Là, c'est un gros choc pour moi : je me rends compte que tout ce que je tenais pour vrai dans le cadre de la préparation au concours de professeur d'EPS, s'effondre peu à peu. Face à certaines théories, il en existe d'autres que je ne connais pas ; de même, certaines théories présentent des failles ; il n'y a pas de vérité immuable ... Cette naïveté disparaît peu à peu, remplacée progressivement par un esprit plus critique. Les rencontres, aussi bien avec les chercheurs qu'avec les collègues du petit groupe d'étudiants, sont très enrichissantes, voire passionnantes. Dans le même temps, je monte un protocole d'utilisation du vélomoteur avec une vingtaine de cyclistes du club de triathlon. Ils viennent s'entraîner à la maison ; ils résistent aux pédales qui tournent ce qui engendre un gros traumatisme musculaire. Ce protocole montrera des effets très significatifs sur l'amélioration de la performance cycliste sur 500m (Loizon, 1989). Ce sont mes premiers pas dans la recherche sous la direction de Gilles Cometti.

Après ce DEA, je décide de prolonger les études en m'inscrivant à la préparation à l'agrégation interne qui vient de voir le jour pour les professeurs d'EPS. Les cours sont passionnants ; les contenus me parlent en référence à mon expérience professionnelle. Je découvre entre autres, l'intérêt de l'histoire pour répondre à l'écrit 1 ; cette discipline éclaire notre présent. Je ne l'avais pas compris comme cela lorsque j'étais étudiant... Notre petit groupe est composé de collègues plus âgés que moi ; je m'aperçois que nous avons tous les mêmes interrogations professionnelles, ce qui me reconforte. En dehors des cours, nos réflexions sont très constructives ; nous échangeons des documents. Chacun fait profiter les autres de son expérience professionnelle : une véritable formation professionnelle à l'intérieur de la préparation au concours. Mon investissement dans mon établissement m'apporte des connaissances que je réutilise en formation aussi bien dans les écrits que dans la préparation à l'oral. La démarche de projet (Bru, Not, 1987) que je mets en place intuitivement depuis quelques années est alors théorisée. Je comprends les origines de la motivation de mes élèves. Je comprends pourquoi mes cours fonctionnent bien, comment mes élèves apprennent, sur quoi je joue « instinctivement ». Cette préparation au concours est très éclairante : les savoirs théoriques me permettent d'expliquer ma pratique. L'articulation pratique-théorie-pratique fonctionne à plein.

Après ma réussite au concours, j'entreprends de rédiger un mémoire de maîtrise STAPS qui me donnera l'occasion de mettre en mots ma pratique d'enseignement de la boxe anglaise en EPS (Loizon, 1991) ; ce sera mon premier véritable travail d'écriture

²¹ DEA : diplôme d'études approfondies, l'équivalent du master 2 aujourd'hui.

réflexive. Avec la rédaction de ce mémoire, je me rends compte de la difficulté à rendre compte de l'expérience professionnelle (Cifali, André, 2007) tellement les choses sont entremêlées : intentions didactiques, conceptions générales, choix didactiques, conception des situations d'apprentissage. Je me rapproche de la didactique...

Ayant une spécialité sportive et didactique reconnue dans l'enseignement de la lutte-judo et de la boxe, je suis sollicité par les professeurs d'EPS pour encadrer des stages de formation continue, puis des journées de formation à destination des professeurs stagiaires alors au CPR (centre pédagogique régional). Avec la mise en place des IUFM en 1990, l'inspecteur pédagogique en EPS me demande si j'accepte d'être conseiller pédagogique pour un stagiaire. J'étais déjà conseiller pour des étudiants de licence depuis deux ans. Mais là, je découvre la formation professionnelle sous un autre aspect : les conseillers de terrain participent beaucoup à la nouvelle formation aux côtés des formateurs IUFM. Cette activité me passionne. Je continue à me former avec le stagiaire que je reçois au lycée. Les échanges, les débats, sont très riches avec les stagiaires mais je constate que ce n'est pas facile d'aider un jeune collègue au quotidien. En 1993, sollicité par l'équipe EPS de l'IUFM de Bourgogne et par l'inspecteur pédagogique régional Jean Roche, je suis recruté comme formateur associé à mi-temps pour encadrer les formations disciplinaires en EPS. Je rentre donc de plein pied dans la formation des professeurs d'EPS, au sein d'une équipe très investie dans la recherche en EPS, notamment dans l'enseignement des sports collectifs (Gréhaigne, Guillon, Roche, 1993). Jeune formateur, je ne comprends pas toujours les choix de mes collègues plus expérimentés ; il me faudra attendre plusieurs journées de formation de formateurs dirigées par Gilles Baillat, chercheur à l'INRP au côté de Roger Guillon, pour enfin comprendre ce qui relevait d'innovations dans la formation des professeurs stagiaires en EPS.

1.1.5. De formateur à chercheur

Si mes premiers pas dans la recherche commencent avec mon travail en DEA, la recherche en didactique est un peu le produit du hasard comme la rencontre avec Gilles Cometti dans le train... Ayant envie de poursuivre ma formation en judo, je souhaite passer l'examen du Brevet d'Etat 3^e degré en judo, mais pour cela, je dois, entre autres épreuves, présenter une recherche sur le judo. La formation des professeurs de judo me passionne ; je suis devenu responsable de la formation continue de ces professeurs au sein de la ligue de Bourgogne et je fais le constat suivant : les professeurs demandent surtout des stages techniques alors qu'ils ont une compétence technique affirmée ; autre paradoxe, l'aspect stratégique de l'activité n'est pratiquement jamais abordé dans ces formations. C'est sur ce constat que j'ai envie de travailler ; j'ai envie d'en savoir plus sur l'enseignement réel du judo pour identifier des besoins de formation pour les professeurs. Je me mets à la recherche d'une personne qui pourrait diriger mes travaux. Je souhaite au moins qu'il partage avec moi une certaine culture du combat et du judo.

En cherchant les auteurs qui publient sur le combat, je découvre les travaux d'André Terrisse sur le savoir combattre (Terrisse, Quésada, Sauvegrain, Hiegel, 1995). En 1998, lors du colloque d'Antibes (qui sera le précurseur des colloques ARIS), j'écoute André Terrisse dans une de ses communications et je lui soumetts quelques idées à propos de mon projet de recherche pour le brevet d'état. Intéressé par le sujet, nous nous rencontrons quelques mois plus tard pour transformer ce projet de recherche en projet de thèse en didactique centré sur les savoirs technique et stratégique. Étude d'abord envisagée sur les professeurs de judo, puis sur les professeurs d'EPS qui enseignent le judo. C'est ainsi que je pénètre peu à peu dans le monde des chercheurs en didactique de l'EPS accompagné par André Terrisse qui deviendra mon directeur de thèse et une référence particulière car je n'ai pas connu d'autre directeur de thèse.

Durant la réalisation de ma thèse, je conduis au sein de l'IUFM de Bourgogne, deux groupes de recherche-investigation²² avec des collègues. L'un sur le « savoir analyser sa pratique » avec mes collègues formateurs en EPS, et l'autre sur « l'analyse des entretiens de visite » avec des conseillers pédagogiques du premier degré en EPS. Ces recherches ont donné lieu à des publications que je présenterai par la suite.

1.2. Mon déjà-là conceptuel

Suite à mes différentes recherches en didactique clinique, j'ai déjà montré à plusieurs reprises que le *déjà-là expérientiel* influençait fortement le *déjà-là conceptuel* des sujets. Il en va de même pour moi. Sans essayer d'établir de lien de causalité entre les deux déjà-là, mais reconnaissant que des phénomènes inconscients peuvent me guider « à mon insu de mon plein gré » dans cette tentative d'introspection, je vais néanmoins tenter d'exprimer mes conceptions qui touchent au judo, à l'enseignement du judo, à l'enseignement de l'EPS, à la formation et à la recherche telles que je les ai construites au fil des années. Ce travail pourrait être certainement plus approfondi si j'étais questionné par un chercheur pour détailler encore plus certains points comme je le réalise dans les *entretiens d'accès au déjà-là* pour tenter de comprendre les choix didactiques des sujets enseignants.

1.2.1. Conception du judo

Parler du judo aujourd'hui, de ma conception, revient à reprendre ce que Kano (1998) écrivait quand il a conçu le judo. Ce n'est pas ce que j'aurais écrit quand j'étais plus jeune, alors trop axé sur la compétition. Pour moi, le judo, c'est un formidable moyen d'Éducation, à la fois physique, psychologique, social et spirituel. Je crois que l'ordre des

²² Recherche-investigation : c'est le nom donné à ces groupes ; cela correspondait à ce que d'autres (Huber, 2004 ; Van Der Maren, 1996) appellent recherche-action.

adjectifs cités définit bien les étapes que j'ai vécues. La dimension physique avec la technique et les qualités physiques pour affronter l'autre, le dominer pour le battre : ce furent mes premiers objectifs comme pour beaucoup de pratiquants. Puis la dimension psychologique et émotionnelle pour réussir à rentrer dans l'affrontement, à le vivre avec joie ou déception quand il y a défaite, mais surtout accepter de remonter sur les tatamis, de se remettre debout quand on est tombé... Ensuite, les dimensions sociale et éducative quand je me suis mis à enseigner le judo auprès des jeunes et des adultes ; j'ai alors vu tous les effets que pouvait engendrer cette pratique physique et sportive comme le rapporte Jacques Hébert (2011). Enfin, une dimension plus philosophique et spirituelle avec la prise de recul, avec l'expérience qui montre tout ce qu'est le judo ; je quitte le JU pour arriver sur le DO, synonyme de voie et donc d'évolution de la personne telle qu'elle est décrite par Kenji Tokitsu (2013). Cette évolution, je la vois dans le rapport aux Autres qui change : relation différente avec les partenaires pour une pratique plus souple que l'on retrouve dans le yaku-soku-geiko ; relation différente avec les professeurs ou les maîtres faite à la fois de respect et de critique ; relation d'une autre nature avec les élèves ou les étudiants où il s'agit à la fois de transmettre et de donner l'exemple. Donc le judo est pour moi une « École de vie » (Jazarin, 1993) au sens où elle permet de se former par l'épreuve (Bernier, 2011) dans la rencontre avec l'autre qui relève toujours de la contingence car le sujet ne sait jamais ce qui va advenir de cette rencontre.

1.2.2. Conception de l'enseignement du judo

Enseigner le judo, c'est avant tout enseigner un sport de combat où l'objectif est de vaincre l'autre, mais si on peut y mettre la manière, je pense que c'est mieux. L'enseignement, au cœur de ma recherche initiale, a confirmé ma conception qui voudrait que le professeur articule au mieux l'enseignement des savoirs techniques et des savoirs stratégiques pour permettre au judoka de construire un savoir combattre qui puisse s'exprimer en randori et en compétition pour ceux qui le souhaitent, mais aussi en self défense. Je souhaite participer ainsi à la construction d'un judoka complet qui peut pratiquer aussi bien le combat libre (randori ou shiai), l'étude des kata, l'apprentissage de la self-défense (le jujitsu) ainsi que l'arbitrage. Pour cela, le professeur doit avoir une bonne culture du judo, aussi bien en histoire qu'en psychologie ou en entraînement. Cet enseignement doit aussi prendre en compte le code moral du judo avec ses valeurs pour tenter de les rendre opérationnelles, tout en insistant sur le deuxième grand principe : « entraide et prospérité mutuelle » pour que le judo soit à la fois un moyen d'éducation physique et morale comme le voulait Jigoro Kano, son fondateur. C'est ce que j'essaie d'enseigner aux étudiants spécialistes judo dans le cadre de mes enseignements en option judo dans le cursus licence en STAPS.

1.2.3. Conception de l'enseignement de l'EPS

L'EPS est une discipline fantastique dans le sens où les savoirs enseignés peuvent permettre à l'élève de vivre de grands moments d'émotions à travers les situations d'apprentissage proposées par les enseignants. Comme je l'ai souvent répété aux étudiants en formation, une bonne séance d'EPS pour moi, c'est une séance où l'élève transpire, prend du plaisir et réfléchit. Ces trois critères fondent toujours mes observations... Pas d'apprentissage sans un effort important, qu'il soit moteur ou cognitif, ce qui s'exprime par la transpiration toute relative, ce qui a comme corollaire la recherche du maximum de temps d'engagement pour favoriser les apprentissages. Le plaisir, la joie, les émotions, autant de mots pour qualifier l'engagement des élèves et le plaisir de FAIRE avec le corps. En cela, je me démarque des séances d'EPS observées à l'occasion des visites de formation où je ne perçois pas souvent cela chez les jeunes enseignants comme si le plaisir, les émotions devaient être absents durant les cours. Enfin, la réflexion, car je la trouve nécessaire pour aller plus loin, pour favoriser l'engagement et permettre à l'élève de comprendre ce qu'il a appris ou ce qu'il est en train d'apprendre. Cette démarche réflexive s'articule bien avec la pédagogie du projet où l'élève peut devenir acteur de ses apprentissages, pédagogie que j'ai longtemps utilisée en tant qu'enseignant d'EPS.

Bien avant de participer activement à la formation des professeurs des écoles, suite à mon expérience de professeur de judo avec des élèves plus jeunes de 5 à 10 ans, je pensais déjà que l'EPS et les professeurs devraient pouvoir jouer un rôle plus important dans l'enseignement maternel ou élémentaire comme cela se pratique par exemple en Belgique.

Comme le rappelle les textes officiels, l'EPS peut former un citoyen cultivé, autonome, et responsable si les enseignants acceptent de déléguer des tâches et de laisser des initiatives aux élèves. Elle peut ainsi permettre l'épanouissement de l'élève tout en lui donnant les éléments et les valeurs de la culture sportive.

1.2.4. Conception de la formation à l'enseignement

Parler de formation me semble assez complexe ; néanmoins, je vais préciser quelques points qui me tiennent à cœur. Évoquer la formation, c'est pour moi, renvoyer essentiellement à la formation professionnelle et pas à la préparation au concours telle que je peux la vivre aujourd'hui avec les étudiants de master 1.

La formation idéale serait celle qui réussirait le pari de l'alternance intégrative (Malglaive, 1993, 1998 ; Obin, 1998) en intégrant à la fois les savoirs théoriques et les savoirs pratiques des professionnels de terrain, en permettant aux formateurs de terrain de rencontrer les formateurs de centre lors des journées de formation. Il n'y a pas de hiérarchie à faire entre les acteurs ou les savoirs.

La formation initiale au métier d'enseignant nécessite de poser selon moi, les bases d'une formation spécifique pour les cinq premières années du métier comme le préconise Frédéric Saujat (2011) quand il évoque le « genre débutant » afin d'éviter de tomber dans le fantasme de « l'enseignant idéal » qui donne aux étudiants une fausse représentation de ce qu'il y a faire pour enseigner. Il faudrait pouvoir mettre sur pied une didactique professionnelle basée sur l'enseignant avec 5 ans d'expérience comme référence. Cela éviterait de faire souffrir les étudiants inutilement en leur laissant à penser qu'ils devront développer toutes les compétences du référentiel pour devenir enseignant. Cette formation professionnelle est impossible à réaliser en si peu de temps. Elle pourrait également mieux prendre en compte le vécu des étudiants, cette dimension subjective, en s'appuyant sur un bilan de compétences initiales pour lui laisser des choix de modules en fonction de ses projets personnels. L'institution de formation ne peut pas tout proposer, alors elle doit laisser des choix aux étudiants aussi bien en formation disciplinaire que transversale.

Ce en quoi je crois beaucoup, c'est en la capacité du sujet à analyser sa propre pratique (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994), à la mettre en mots, à la conceptualiser dirait Gérard Vergnaud (1996) pour la faire évoluer car le risque de solitude est grand dans ce métier. Il faut donc doter le futur enseignant des outils conceptuels et méthodologiques pour qu'il arrive à analyser sa pratique professionnelle. Cette conviction s'appuie sur les effets observés du travail de réflexivité mené par mes élèves en EPS qui tenaient un cahier d'EPS, et sur mon engagement dans le groupe des formateurs chargés de l'analyse des pratiques à l'IUFM dès le début des années 2000. La formation que j'ai reçue et l'animation de ces formations avec les professeurs stagiaires, m'ont convaincu de cette nécessité professionnelle. Les travaux de recherche produits sur cet objet n'ont fait que renforcer cette conviction.

Enfin, dans ce métier qui est surtout un métier du « relationnel », il faudrait une solide formation des enseignants à la communication comme on peut la trouver dans les métiers destinés à autrui dans certains pays (Hébrard, 2011).

1.2.5. Conception de la recherche

Avec près de quinze années consacrées à la recherche sur l'enseignement et la formation, je reviens donc sur mon parcours de chercheur. Faire de la recherche, c'est pour moi, tenter de décrire et de comprendre les faits observés, essentiellement au plan didactique. C'est amener la preuve de ce qui apparaît parfois dans le bon sens à l'image de cette phrase : « on enseigne ce qu'on est », mais c'est aussi faire surgir l'invisible des pratiques : l'activité « profonde », l'activité cachée du sujet, celle qui surgit des profondeurs de l'esprit. Après avoir fait de la recherche plus expérimentale sur l'entraînement dans le cadre de mon DEA, j'avoue prendre plus de plaisir à travailler avec les personnes qu'avec les chiffres ; c'est peut-être pour cela que je me sens plus à l'aise dans cette forme de recherche. Ce qui m'intéresse dans les recherches en

didactique telles que je les mène au sein de notre équipe, c'est la rencontre avec le sujet, c'est la découverte de l'autre.

De manière plus générale, être chercheur, c'est utiliser des outils conceptuels et méthodologiques pour répondre à une question que l'on se pose. Et apporter les preuves de ce que l'on avance à l'image d'un enquêteur. Derrière cette énonciation qui peut paraître trop simple, voire simpliste, il y a tout l'effort de problématisation, d'adéquation entre les concepts et la méthodologie, et la recherche de validité des résultats en limitant les biais autant que faire se peut. Je reviendrai sur ce dernier point en évoquant l'effet chercheur avec ses propres filtres face à ses interprétations dans une autre partie.

Faire de la recherche, c'est produire des connaissances scientifiques au sens où ces connaissances ont été validées, reconnues par la profession, mais c'est aussi pour moi, apporter des éléments utiles pour la formation et l'enseignement ; je crois beaucoup à cette fonction utilitaire de la recherche, même si ce n'est pas toujours possible.

Faire de la recherche, c'est aussi former *à* et *par* la recherche pour dépasser les évidences, les lieux communs. Cela suppose d'accompagner des jeunes ou des collègues, vers la recherche en leur montrant ce que cela peut être. Cet accompagnement peut commencer en master pour se poursuivre ultérieurement en thèse.

Quand je rédige ces quelques lignes, un des deux étudiants que je co-dirige en thèse vient de déposer son travail auprès des rapporteurs. Il arrive au bout du chemin après cinq ans d'un travail laborieux qui l'a conduit au Japon et à l'apprentissage nécessaire du japonais pour partir à la découverte du karaté (Bride, 2015). J'ai partagé avec lui et sa co-directrice de thèse (Nathalie Wallian), des interrogations, des doutes mais aussi de grands moments de plaisir. Sa co-directrice et moi-même, nous l'avons accompagné dans un changement de posture qui nécessite du temps : passer de pratiquant de karaté à chercheur sur cette activité physique et sportive.

Pour aider les futurs chercheurs, qu'ils soient français, tunisiens, belges ou canadiens, je m'interroge sur les outils spécifiques à la didactique clinique que l'on peut mettre à leur disposition pour leur permettre d'avancer dans ce champ.

Le chercheur, pour moi aujourd'hui, doit être capable de dépasser son champ théorique initial pour prendre en compte la complexité de la situation d'enseignement ou de formation. Il est important qu'il fasse preuve d'ouverture aux autres champs comme dans le travail en analyse plurielle proposé par Marguerite Altet (2002) ; c'est cette richesse que j'ai connue en travaillant avec mes collègues du Pôle Nord Est en croisant nos regards avec la didactique professionnelle, avec la linguistique, avec la psychanalyse et la didactique (Spécogna *et al.*, 2010). Faire des emprunts théoriques et méthodologiques à d'autres champs scientifiques, et les intégrer progressivement dans un nouveau champ est une pratique scientifique qui se développe de plus en plus comme j'ai pu l'observer chez mes collègues chercheurs cités en introduction.

Ce passage par la formalisation de ma conception de la recherche et de mon rôle de chercheur, m'amène maintenant à préciser davantage mes intentions (mon *déjà-là intentionnel*) liées à l'écriture de cette note de synthèse.

1.3. Mon déjà-là intentionnel : vers une ouverture aux autres...

Mes intentions sont tournées vers les autres avec cette envie d'aller plus loin en recherche grâce à l'autre qui peut prendre différentes figures. En premier l'autre, c'est le sujet chercheur avec son cadre théorique de référence, sa méthodologie, ses résultats ; cet autre chercheur peut appartenir à un autre univers que celui de l'EDiC. C'est le chercheur, avec ce que nous avons de commun mais surtout de différent qui peut compléter nos différentes approches. J'ai envie d'utiliser d'autres concepts et d'autres méthodologies, pas forcément issus de la didactique ou de la clinique, comme par exemple ceux qui sont utilisés en ergonomie, en action située, en didactique professionnelle ou encore en sociologie... Le but étant toujours de mieux comprendre les phénomènes observés avec d'autres outils pour voir ce que cela produit en termes de résultats de recherche, même si je sais qu'il n'y a pas d'observation sans un cadre de référence.

L'autre, c'est aussi le sujet enseignant ou le sujet formateur pour partir à la recherche d'autres savoirs enseignés, mais aussi avec le désir de découvrir un autre sujet avec son histoire et ses conceptions. Cette écoute de l'autre dans les phases d'entretien est très riche pour moi ainsi que pour le sujet écouté. Les collègues et amis avec lesquels j'ai travaillé dans mes études, m'ont souvent dit que je leur avais été utile. La recherche telle que je la conçois, relève donc de la rencontre et du partage ; il n'y a pas que le chercheur qui se nourrit de l'activité de l'autre et de son discours, le sujet écouté y trouve un bénéfice, des éléments de formation ; il se découvre aussi en dévoilant à lui et au chercheur, une partie de son intimité professionnelle et personnelle ; il dévoile une partie de son activité grâce au langage, langage qui fait alors apparaître des récurrences, des points d'insistance du sujet.

Enfin, l'autre, c'est le futur chercheur. Il s'agit alors pour moi de passer de l'activité de formateur d'enseignants à celle de formateur de chercheurs en étant confronté à la difficulté à encadrer des recherches : comment en faire de jeunes chercheurs ? Comment « outiller » un étudiant ou un collègue qui se lance dans la recherche ? Mais aussi, comment accompagner un changement de posture chez ce chercheur en herbe ? Car comme le rappelle Albarello : « La finalité n'y est plus de défendre un point de vue ou d'imposer des valeurs ou une idéologie, mais bien d'observer rigoureusement, scientifiquement, les réalités sociales, de l'analyser sans jugement de valeur, sans a priori ni préjugé » (Albarello, 2010, p. 141). Tout l'enjeu de cet accompagnement est d'installer le doute plutôt que la certitude ; entrer dans la démarche scientifique n'est pas chose facile car cela nécessite de la précision, de la rigueur et de la méthode si l'on veut réussir à décrire et à comprendre les phénomènes qui sont donnés à l'observation.

Aider un jeune chercheur, cela ressemble à l'aide que l'on peut réaliser avec les futurs enseignants, c'est les préparer à affronter les épreuves, que ce soient celle de la thèse, celle des articles à écrire, mais aussi celle des concours (écrits, oraux) ou bien celles de la vie car la vie d'un doctorant peut être émaillée de difficultés de tous ordres.

Finalement, cet Autre cher à Lacan (1966) tient ici pour moi une place symbolique qui permet la différenciation avec le moi. C'est un tiers permanent à partir duquel émergent mes réflexions comme le rappelle Assoun (2002).

2. Le déjà-là du chercheur au « trouveur »²³

Dans ce deuxième grand chapitre, je vais présenter les résultats de mes différents travaux de recherche, c'est-à-dire ce que j'ai trouvé au fil de ces années, ce que je pourrais assimiler à un « **déjà-là du chercheur** ». Après le *déjà-là personnel* et le *déjà-là professionnel*, cette troisième forme de déjà-là vient enrichir cette palette très large du « **déjà-là expérientiel** » ; les distinctions sont opérées pour les besoins de la présentation alors que toutes ces expériences sont en interaction comme nous l'avons montré dans nos travaux. Cette note de synthèse est ainsi l'occasion de réaliser une prise de distance par rapport à tous ces travaux qui se distribuent autour de cinq objets d'étude qui se sont construits pratiquement en même temps, sauf le dernier qui est plus récent. Ces études diverses relèvent à la fois d'envies, de désirs très personnels (les pratiques de combat), de rencontres professionnelles (accompagnement et conseil), de besoins professionnels (le savoir analyser) et d'opportunités proposées par ma direction (l'éducation à la santé) ou par des collègues chercheurs (le développement professionnel). Je vais tenter progressivement de trouver un fil conducteur qui pourrait relier cet ensemble qui pourrait paraître assez disparate. Emporté par mes désirs de chercheur, cette note de synthèse est bien une occasion assez unique de revenir sur mon parcours de chercheur pour essayer d'y trouver une certaine cohérence.

Mes objets de recherche :

1. L'analyse des pratiques d'enseignement (judo, karaté, foot, tennis).
2. L'analyse des pratiques de formation (accompagnement et conseil) vers des recherches plurielles...
3. Le savoir analyser sa pratique des étudiants et stagiaires.
4. De l'analyse des pratiques de formation à l'analyse des pratiques d'enseignement : Éducation à la santé et EPS.
5. Le développement professionnel des formateurs.

²³ Je reprends ici cette notion de « **trouveur** » pour répondre à une question qui m'est souvent posée sur le ton de la boutade lorsque je me présente comme chercheur : *mais finalement, qu'est-ce que tu as trouvé ?*

2.1. L'analyse des pratiques d'enseignement

Ce travail d'analyse débute vraiment dans le champ de la didactique avec mon travail de thèse (Loizon, 2004) sous la direction d'André Terrisse. Le judo me passionne et je m'oriente vers la recherche des savoirs techniques et stratégiques qui sont enseignés par les professeurs. J'avance alors la thèse suivante : le savoir transmis par le professeur de judo peut être révélé en analysant la nature des variables didactiques présentes dans les situations d'enseignement car celles-ci sont explicatives des contenus enseignés. Après avoir étudié un large corpus d'ouvrages consacré au judo, je m'aperçois que les variables sont nombreuses mais qu'elles varient selon les publics destinataires ce qui m'amène à distinguer trois catégories de public : le tout public, les professeurs de judo et les professeurs d'EPS.

Une première partie exploratoire menée auprès des professeurs de judo à l'aide d'un questionnaire sur les pratiques déclarées (Loizon, Margnes, Terrisse, 2004) indique déjà une diversité de savoirs qui dépasse les savoirs techniques et stratégiques que j'avais repérés initialement. Mais autre surprise, l'analyse des variables utilisées selon les situations d'enseignement (les situations d'uchi-komi, les situations d'apprentissage, les situations d'exercices à thème et le randori ou combat libre) montre que les professeurs sont capables d'identifier clairement les variables pour la première situation (uchi-komi ou répétition des gestes sur un partenaire) mais qu'ils utilisent peu de variables dans les situations d'apprentissage, alors que cela pourrait être le lieu de l'utilisation d'un maximum de variables potentielles. Ce concept de variable est révélateur de l'enseignement d'un savoir, mais aussi d'une difficulté à rendre compte de ce qui est manipulé au quotidien par les professeurs de judo. La mise en mots d'une pratique d'enseignement familière s'avère plus complexe que je ne le pensais.

La deuxième partie de la thèse consacrée aux pratiques réelles d'enseignement par quatre professeurs de judo, réalisée sur la base d'observations filmées et d'entretiens, me permet de clarifier les différents savoirs associés aux savoirs techniques et stratégiques qui sont bien enseignés : savoir sécuritaire, savoir réglementaire, culturel et éthique ; ces savoirs sont *enseignés* à partir de situations d'apprentissage ou bien *transmis* directement dans l'interaction avec les élèves sur la base de remarques ou de conseils, sans que le professeur ne revienne sur certains savoirs dans les entretiens. Autre surprise, cette analyse très fine des différents objets de savoir met en évidence la nature « privée » de certains de ces savoirs, essentiellement liés à l'expérience personnelle de ces professeurs comme le savoir sentir l'autre ou la distance de combat. J'en viens à les qualifier de savoirs très personnels (Loizon, Margnes, Terrisse, 2005) posant les bases de ce qui s'appellera la *conversion didactique* au sein de notre groupe EDiC. C'est ainsi que je rencontre l'expérience des professeurs avec leur « déjà-là » déjà mis en avant par Carnus (2001) à propos du « déjà-là décisionnel » en gymnastique. Je comprends alors qu'une partie de ce qui est réellement enseigné et transmis trouve son origine dans des strates ou des couches d'intentions qui se superposent (Portugais, 1998). Ces différents « déjà-là » interagissent entre eux plutôt selon une direction : l'expérience façonne les conceptions, qui elles-mêmes influencent les intentions

didactiques. Les « déjà-là » préexistent à l'enseignement et se sont construits au fil des expériences qu'a pu vivre le professeur alors qu'il était encore jeune judoka. Ce sont parfois de gros traumatismes qui ressortent à l'occasion des entretiens d'après-coup que je mène auprès de ces professeurs : accidents corporels nombreux, humiliations sur le tatami par les judokas japonais.

Les résultats de cette deuxième partie sont confirmés dans ma troisième partie consacrée à l'enseignement du judo par des professeurs d'EPS en collège et en lycée. Les savoirs identifiés initialement chez les professeurs de judo s'enrichissent de nouvelles catégories : savoirs méthodologiques, savoir s'échauffer et savoir arbitrer. De même, les déjà-là des quatre professeurs d'EPS sont clairement identifiés à partir des entretiens post-séance et des entretiens d'après-coup. La référence à la didactique clinique prend alors tout son sens en prenant appui sur les concepts d'*assujettissement* à l'institution scolaire et au milieu fédéral, de *division* entre des intentions et des réalisations, de *singularité* du sujet qui trouve là toute son expression à travers les différents déjà-là, et tout particulièrement son histoire personnelle de pratiquant. Le sujet apparaît alors *pris dans le didactique* (Carnus, 2009).

La conceptualisation du champ de la didactique clinique se réalise peu à peu au sein de notre équipe de recherche et ses concepts deviennent alors des analyseurs qui se vérifient dans les différentes études que je mène par la suite dans d'autres activités de combat comme la boxe anglaise (Loizon, 2010a) ou encore le karaté (Loizon, 2012a).

Cette étude sur l'enseignement du karaté (Loizon, 2012a) est l'occasion pour moi de changer un peu notre méthodologie déjà bien stabilisée au sein du groupe. Je décide de mettre en place ce que j'appelle des « **entretiens de déjà-là** » pour respecter les trois temps de la méthodologie spécifique à didactique clinique (Terrisse, 2009) : *le déjà-là, l'épreuve, l'après-coup*. Je commence donc cette étude avec le professeur de karaté par plusieurs entretiens qui visent à mettre en évidence ses déjà-là expérimentiel et conceptuel. Je lui demande de me raconter son histoire de karatéka au fil de cinq entretiens successifs espacés d'une semaine. Après chaque entretien d'environ une demi-heure, je lui transmets la retranscription avant l'entretien suivant ce qui lui permet de revenir et de compléter ses propos initiaux en me redonnant d'autres détails. Ainsi, au fil des entretiens, se dessinent très clairement le déjà-là expérimentiel et le déjà-là conceptuel de ce professeur avant d'aborder les questions plus didactiques à propos de ce qu'il enseigne dans ses cours de karaté. L'entretien d'après-coup lui permettra encore de préciser ses intentions et de les développer, mais sans revenir sur son histoire qui pourtant détermine fortement ses conceptions à partir de son expérience de pratiquant et de professeur. Cette forme nouvelle d'entretien qui vise l'accès aux déjà-là est actuellement en discussion et en formalisation au sein de l'équipe EDiC. Contrairement à ce que j'avais découvert dans la thèse où les déjà-là expérimentiel et conceptuel étaient apparus dans les entretiens d'après-coup, cela permet au chercheur de procéder à une première phase d'identification des déjà-là qui pourra se prolonger par la suite dans les

entretiens d'après-coup. Le temps de la recherche n'est pas le même que celui du sujet qui semble avoir besoin d'un temps plus long pour revenir sur ses expériences.

Dans une autre étude de cas, réalisée cette fois sur l'enseignement du football en EPS, je tisse des liens forts entre les déjà-là et la notion d'identité professionnelle (Loizon, Carnus, 2012). Le cas de Manu, un jeune enseignant spécialiste de football qui enseigne en section sportive, me permet de montrer que son identité professionnelle s'est construite « *au travers de son histoire de pratiquants de l'activité football et de ses expériences diverses, génératrice de nombreuses tensions. L'éducation familiale, son histoire de footballeur, son expérience de travailleur social et la relation enseignant élève, constituent des éléments qui ont un effet important sur son identité professionnelle* » (p. 206-207). Cette publication réalisée avec Marie-France Carnus nous permet de rencontrer le concept *d'identité* et le « *je* » *professionnel*. En cela, elle prolonge les travaux de Thérèse Perez-Roux (2011) en insistant sur la notion de singularité et d'histoire personnelle des sujets qui constituent des éléments forts de leur identité professionnelle. Comme nous l'écrivons, « *ces travaux contribuent à l'élaboration d'une théorie du sujet pris dans le didactique* » (p. 213) qu'il conviendra d'approfondir par la suite. La biographie des sujets m'intéresse de plus en plus... Sollicité pour une conférence au Portugal, j'en viens à développer plus largement le concept *d'identité didactique* (Loizon, 2013b, 2016) en identifiant dans l'identité du sujet ce qui peut avoir un effet sur le didactique et qui peut être projeté dans l'espace didactique bien souvent à l'insu du sujet. Il reprend sous une autre forme la notion de « *transfert didactique* » proposée par Claudine Blanchard-Laville (2002).

Parallèlement à ce travail sur les enseignants d'EPS, je poursuis l'analyse des pratiques mais cette fois en formation, centrée sur les savoirs en jeu en tennis (Loizon, 2009b). Cette étude de cas auprès d'un collègue formateur en UFR STAPS me laisse un peu sur ma faim quand j'ai terminé les entretiens ; j'ai bien identifié les savoirs visés et enseignés lors de cette formation de 18h de tennis avec des étudiants de Licence 3 mais les déjà-là sont plus difficiles à identifier, surtout les conceptions organisées autour du plaisir de jouer. J'identifie chez lui une forte division dans son discours : il est partagé entre donner de la liberté aux joueurs et leur imposer des contraintes didactiques pour les faire apprendre. À la suite de cette étude, j'aurais pu avancer l'hypothèse d'un *contrôle didactique* chez ce formateur très expérimenté qui ne différencie rien durant tous ses cours. Comme les enseignants novices essaient de conserver un contrôle de la classe (Durand, 1996 ; Saujat, 2011) je pourrais dire qu'il essaie de conserver un contrôle didactique fort en présentant les mêmes situations à tous face à un public pourtant très hétérogène avec des débutants et des joueurs classés. Je fais le même constat chez le professeur de karaté qui ne joue sur aucune variable didactique durant ses cours alors qu'il connaît complètement l'utilisation possible de ce concept car il a réalisé son mémoire de 6^e dan sur ce concept. Cette notion de « *contrôle didactique* » est donc à travailler à l'avenir pour l'approfondir au sein de notre groupe EDiC. D'autres

analyses de pratiques de formation sont également réalisées auprès de collègues formateurs, mais cette fois en lien avec l'éducation à la santé²⁴.

Le paragraphe suivant va aussi traiter des pratiques de formation, mais sous l'angle du conseil et de l'accompagnement qui constitue mon deuxième objet de recherche.

2.2. L'analyse des pratiques : accompagnement et conseil en formation

Durant ces années de recherches, j'oriente également mes recherches vers un autre objet d'étude, mais toujours didactique car je m'intéresse à ce qui se joue dans cette relation au plan des savoirs professionnels. Cet objet est toujours en lien avec la formation des professeurs stagiaires : l'accompagnement des jeunes enseignants, surtout dans le cadre des visites conseils. En tant que formateur réalisant des visites de stagiaires, je ne suis pas satisfait de la manière dont elles se déroulent. Dans les groupes d'analyse de pratique, j'entends des professeurs stagiaires qui sont traumatisés par certains formateurs à la suite de certaines propositions : « *je ne dispose pas de beaucoup de temps pour te dire ce qui va bien, alors je vais me concentrer sur ce qui ne va pas...²⁵* ». Ceux-ci, littéralement traumatisés, sont alors prêts à démissionner. Ce qui me touche, c'est leur souffrance. Ce réel qui m'insupporte²⁶, c'est la souffrance produite lors des visites par l'incompétence ou l'inconscience de certains de mes collègues. Je ne pense pas qu'ils souhaitent être volontairement agressifs, mais les procédures utilisées ne sont pas du tout efficaces, voire complètement démotivantes pour les jeunes collègues.

Hasard ou coïncidence, le pôle Nord-Est propose à l'initiative d'Antoniétta Spécogna, chercheuse en didactique professionnelle à l'IUFM de Nancy, une recherche sur les *visites conseil* (Spécogna *et al.*, 2010). Ayant commencé une recherche investigation avec les conseillers pédagogiques en EPS sur le même thème, je m'engage sur ce thème avec d'autres collègues et je découvre ce que Marguerite Altet (2002) appelle les recherches plurielles. Je m'associe donc à un psychanalyste, à une didacticienne des langues, à un didacticien de l'enseignement technique et à une chercheuse en didactique professionnelle. Cette collaboration passionnante de deux années conduira à la rédaction d'un rapport sur cet objet de recherche. Il vient compléter les travaux de nombreux collègues (Alin, Brau-Antony, Dugal, Darnis, Mieusset, Rodriguez-Martins, Serres, Trohel et Chalias, Zappata) qui vont s'associer à moi pour donner lieu à la publication d'un ouvrage collectif sous ma direction (Loizon, 2010b, livre conseil).

L'analyse que je réalise plus spécifiquement dans cette étude (Loizon, 2010c) va porter sur les effets du conseil à partir de trois études de cas à propos de trois triades

²⁴ Voir le paragraphe 2.4. **Éducation à la santé et pratiques en EPS.**

²⁵ Propos rapportés par une professeure des écoles stagiaire.

²⁶ En tant que sujet formateur, moi aussi, je vis des moments « *impossible à supporter* » (Lacan, 1977), outil conceptuel utilisé en didactique clinique.

composées d'un formateur, d'un conseiller et d'un stagiaire. La méthodologie est relativement lourde en convoquant des données avant l'entretien de conseil (entretien avec le formateur après observation de la séance), pendant l'entretien (enregistrement des échanges de la triade), puis post-entretien (entretien avec le formateur et le stagiaire). L'objectif de cette étude est d'identifier la nature du conseil (le conseil porte sur quoi ?) et sa forme (comment ce conseil est-il délivré ?). Les résultats montrent que cette activité de conseil se joue sur les deux registres conscients et inconscients au travers une relation de pouvoir sur l'autre. Le formateur est ainsi divisé entre son envie de dire beaucoup de choses au stagiaire et le risque de le « traumatiser » s'il lui en dit trop. Cette tension psychique se ressent dans la manière de formuler les conseils qui sont donnés sur un mode très directif (prescription) ou bien sous forme de remédiations. Nous identifions aussi une stratégie particulière du formateur qui vise à déguiser le conseil en reprenant les remédiations formulées par le stagiaire (Loizon, 2010c). Ces études de cas me donnent la possibilité de construire une catégorisation des conseils qui s'organise à un niveau macroscopique en conseils directs et conseils indirects.

Pour poursuivre sur l'accompagnement des professeurs stagiaires, je publie deux articles dans deux ouvrages coordonnés par mes collègues québécois à propos de l'accompagnement des jeunes collègues en grande difficulté. Ces recherches mettent en évidence les résultats obtenus dans deux études de cas qui se sont révélées très positives et qui m'ont permis de porter un regard très précis sur la formation (Loizon, 2012b, 2013c).

Toujours sur l'accompagnement, une publication a été réalisée en prenant ce thème comme objet de recherche dans le cadre de la professionnalisation qui se met en place avec la « masterisation » (Loizon, Charvy, Cartièrre, 2013). Cette recherche menée à partir d'études de cas avec une collègue psychologue montre que les pratiques des formateurs ont peu changé avec la mise en place des masters ; ceux-ci continuent à faire les visites avec les mêmes routines, bien stabilisées par les expériences antérieures. Le rôle du déjà-là expérientiel est à nouveau mis en avant. Le seul changement repéré est lié à la mise en place de nouvelles modalités d'accompagnement comme les groupes de référence où les formateurs doivent faire face à une grande liberté et à une forme d'incertitude face aux paroles des étudiants. Ces temps de regroupement en petit comité (un formateur pour 4 étudiants) sont vécus comme de nouveaux espaces de liberté face à une mise en UE et Ec²⁷ trop rigides.

L'accompagnement et le conseil sont donc deux thématiques de recherche très proches qui trouvent leur origine dans la formation des étudiants. Comme pour la thèse, c'est un problème identifié en formation d'enseignants qui me pousse à comprendre ce qui se

²⁷ **UE** : unité d'enseignement, et **Ec** : élément constitutif d'une UE ; l'Ec s'apparente à une forme de module de plusieurs heures.

joue dans cette relation complexe entre formateur et étudiant ou stagiaire, relation saturée par des phénomènes conscients et inconscients (Rodrigues-Martins, 2010). Ces différentes études m'ont permis de porter un regard très précis, très outillé, sur ces moments particuliers de formation. Les résultats de ces travaux ont fait l'objet de nombreuses actions de formation ou de conférences, notamment à partir de la conceptualisation de règles d'action visant à rendre l'entretien de conseil moins agressif (Loizon, 2010d, 2010e).

2.3. Le « savoir analyser sa pratique » des stagiaires

Autre objet de recherche, l'analyse de pratique est également liée à une préoccupation de formateur qui doit « évaluer la compétence du stagiaire à analyser sa pratique »²⁸. Mes collègues formateurs en EPS relèvent cette grande difficulté à l'occasion d'une réunion de notre groupe ; cette question professionnelle se transforme en recherche-investigation que je supervise pendant deux ans (Loizon, Biron, Demonfaucon, Fourot, Givord-Bouvet, Louvrier, Pierron, Puget, 2010). Ensemble, nous réfléchissons à la manière de se saisir du problème du « savoir analyser » pour proposer deux stratégies : la première consiste en une *analyse de corpus* pour relever dans la littérature scientifique ce qui est produit sur ce thème de l'analyse des pratiques et, deuxième stratégie, essayer d'identifier ce que chacun des formateurs met derrière cette compétence qu'il doit évaluer. L'investigation auprès de mes collègues expérimentés se réalise d'abord à partir d'un questionnaire, puis avec des entretiens qui seront retranscrits pour analyse. À partir de ce premier temps de catégorisation, nous identifions des éléments qui nous semblent fondamentaux pour analyser (*éléments fondamentaux* : décrire, expliquer, remédier), puis face à chacun de ces éléments, des indicateurs plus précis sont mis à jour : *les éléments essentiels* comme l'activité du professeur et l'activité des élèves pour la description. Progressivement, au fil de nos réunions, une grille d'analyse voit le jour avec des *éléments fins* qui viennent enrichir les éléments essentiels de nos catégories.

La question du **Savoir** se pose à tous ; il s'avère que le triangle didactique n'est pas opérant pour notre analyse car le Savoir n'est pas repérable directement. L'analyse des verbatim des professeurs stagiaires en début d'entretien de visite²⁹ nous conduit à réaliser deux catégories pour pouvoir l'identifier : une première catégorie du côté de l'enseignant avec les *savoirs à enseigner* (ses intentions didactiques) ou les *savoirs enseignés*, et une autre catégorie du côté des élèves avec les *savoirs appris* repérés dans le discours du professeur.

²⁸ L'évaluation de cette compétence était inscrite dans le livret de formateurs à IUFM de Bourgogne, en lien avec le référentiel de formation.

²⁹ Nous avons enregistré les réponses suite au lanceur proposé par les formateurs : « *je te laisse un temps pour analyser ta pratique professionnelle...* »

La méthodologie utilisée consiste alors à questionner les stagiaires (EPS et professeurs des écoles) à partir d'un lanceur : « *je te laisse un temps pour analyser ta pratique...* ». Le discours du stagiaire est enregistré, retranscrit puis analysé avec la grille construite en amont par le groupe des chercheurs. Celle-ci sera remaniée à plusieurs reprises pour intégrer tous les éléments du discours des stagiaires qui nous semblent pertinents. Nous ne prenons en compte que ce premier temps de l'entretien de visite car les recherches réalisées en amont sur les visites conseils (Spécogna *et al.*, 2010) nous ont montré que l'analyse de sa pratique par le stagiaire était souvent « parasitée » par les questions du formateur ou du conseiller qui induisaient souvent les réponses. Parallèlement à ce travail de décryptage du « savoir analyser » sa pratique, issu de la première phase des entretiens de visite, la revue de littérature en Sciences de l'Éducation a confirmé nos propositions (Loizon, 2009c). Par contre, pour rendre compte de manière scientifique les résultats de cette recherche, j'ai dû mobiliser un autre concept en l'empruntant à la didactique des mathématiques, le concept de « schème » de Vergnaud (Laborde, Vergnaud, 1994).

Les résultats mettent en évidence des temps de discours différents selon que les stagiaires sont PLC³⁰ (EPS) ou professeurs des écoles, avec des centrations également différentes selon les sujets (centration sur le professeur ou bien sur les élèves). Les descriptions très nombreuses donnent souvent lieu à des réajustements ou à des remédiations. Par contre, les explications concernant les événements relatés sont rares et pauvres...

Ce travail d'investigation sur ce thème relatif au « savoir analyser sa pratique professionnelle » a enrichi tous les collègues formateurs qui se sont ainsi formés *par* la recherche. Cette compétence devenait plus facile à évaluer pour eux chez les stagiaires grâce à nos nombreux critères et indicateurs (les éléments fondamentaux, essentiels et fins) que nous avons réussi à mettre en évidence. Le recueil des données à travers les visites des stagiaires (master 2) ou des étudiants de master 1 se poursuit encore aujourd'hui. Il a donné lieu à plusieurs réalisations de mémoires de masters de mes collègues formateurs EPS qui ont eu envie de poursuivre l'aventure de la recherche sur un thème qui les a passionnés.

En lien cette fois avec la notion de **gestes professionnels**, notre grille d'analyse a servi à caractériser les gestes d'un enseignant débutant en nous appuyant sur les trois registres de gestes proposés par Patricia Tavignot (2005) : les gestes visibles, les gestes intentionnels et les gestes cachés. Ces trois registres renvoient selon nous à des concepts que nous mobilisons déjà en didactique clinique. Ainsi, les gestes visibles représentent les actions réalisées par professeur ; il est alors assez facile de les décrire en se référant à la didactique. Les gestes intentionnels correspondent aux intentions didactiques de l'enseignant, c'est-à-dire à son déjà-là intentionnel général ou spécifique auquel on peut accéder à partir des entretiens ante ou post séance. Enfin, les gestes cachés, ceux qui ne sont pas accessibles directement par l'analyse didactique, relèvent pour nous des

³⁰ PLC : professeur de Lycée ou de Collège.

conceptions de l'enseignant, de son *déjà-là conceptuel* comme nous avons pu le montrer à partir de plusieurs études de cas réalisées à partir du champ de la didactique clinique.

Les concepts de la didactique clinique, et plus particulièrement le « déjà-là », ont ainsi pu être mobilisés en relation étroite avec la notion polysémique de *gestes professionnels* (Cizeron, 2010 ; Gal-Petitfaux, 2010 ; Loizon, 2015a). Ce cadre théorique et sa méthodologie s'avèrent donc très heuristiques face à un objet de recherche comme le « savoir analyser sa pratique » qui s'appuie sur cette notion de geste professionnel pour rendre compte de l'activité didactique de l'enseignant.

2.4. Éducation à la santé et analyse des pratiques en EPS

Quatrième objet de recherche, celui de l'éducation à la santé. Pour développer cette partie importante de ma production de chercheur, je partirai de mon parcours en éducation à la santé pour présenter mes publications. Comme pour les autres objets de recherche, celui-ci s'inscrit dans une histoire personnelle ponctuée d'évènements marquants que je tente de retrouver à travers cette introspection.

2.4.1. Quelques éléments de mon parcours en éducation à la santé

Nommé « coordinateur éducation à la santé » par le directeur de l'IUFM en septembre 2006, je rejoins le réseau national pour une première réunion de coordonnateurs à Paris en décembre. Là, dans le cadre d'une formation interne dirigée par une collègue, Corine Mérini, je constate que ma définition de l'éducation à la santé n'est pas du tout d'actualité. Cette collègue me fait découvrir la circulaire de 1998 sur l'éducation à la santé dont le principe général est : « *permettre à l'élève de faire des choix raisonnés et responsables* ». Je découvre d'une part, que je ne connais pas cette circulaire, et d'autre part, que j'ai une définition de l'éducation la santé très centrée sur la dimension physiologique. En tant que formateur, je suis exactement comme mes collègues, sur une définition étroite de l'éducation à la santé (ce que je découvrirai par la suite). En cela, je confirme les études réalisées par Geneviève Cogérino entre 1993 et 1997 sur les liens entre EPS et santé alors qu'elle questionne une des finalités de l'EPS : « apprendre à gérer sa vie physique et sociale » (Programmes en EPS). Ces différentes études (Cogérino, 1998, 1999, 2000) montrent une centration pratiquement exclusive des enseignants d'EPS sur les dimensions physiques et physiologiques. Le canadien Turcotte et ses collègues chercheurs de l'université de Sherbrooke (Turcotte, Otis, Gaudreau, 2007) font le même constat chez les éducateurs physiques et à la santé au Québec lorsqu'ils s'intéressent aux objets de savoirs enseignés dans les cours d'EPS.

2.4.2. L'origine de mes recherches en éducation à la santé (ES)

En 2008, la lecture d'un article proposé par Simard et Jourdan (2008) m'interpelle d'abord comme formateur puis comme chercheur. Ces deux chercheurs font le constat suivant à partir d'une étude sur les Professeurs des Ecoles (Simar, Jourdan, 2002) : « 71% des enseignants déclarent faire de l'éducation à la santé », mais ces professeurs de font pas de lien avec l'EPS. Je suis énormément surpris. Deux grandes questions vont par la suite traverser mes différentes recherches menées dans ce domaine :

- ***Quelle(s) relation(s) entre EPS et éducation à la santé en formation ?***
- ***Quels contenus spécifiques en ES sont-ils enseignés en EPS ?***

Une première recherche présentée au colloque 2008 du réseau des IUFM (Loizon, 2010f) basée sur des questionnaires remplis par 8 collègues formateurs en EPS qui enseignent aux professeurs des écoles. Les réponses au questionnaire vont me permettre d'accéder d'une part à la définition de l'ES de chacun des formateurs et d'autre part, aux savoirs déclarés par mes collègues. L'analyse du contenu des réponses (Bardin, 1998) met en évidence 4 grands domaines de savoirs déclarés : des savoirs spécifiques à l'hygiène de vie, des savoirs très spécifiques sur l'entraînement, des savoirs plus généraux sur la motricité et la gestion de l'effort, des savoirs liés à la sécurité.

Ces premiers résultats génèrent aussitôt une autre question : *qu'est-ce qui empêche les collègues d'aller plus loin dans la définition d'autres savoirs relatifs à l'éducation à la santé ?* J'avance alors une hypothèse explicative à partir de mon expérience personnelle (mon déjà-là professionnel) : le problème viendrait de la définition même que se font les collègues de l'éducation à la santé. Cette hypothèse est vérifiée par les réponses de mes collègues formateurs qui se centrent, eux aussi, sur une dimension essentiellement physiologique.

Cette définition un peu en marge pourrait être le résultat d'une culture professionnelle qui tend à valoriser exclusivement la santé physique. Plusieurs auteurs et références en EPS comme des représentants syndicaux (Couturier, 2005) ou des formateurs comme Robert Mérand ou encore des chercheurs comme Raymond Dhellemmes³¹ (2000) contribuent à recentrer les débats ou réflexions sur la dimension plus physiologique ou sur le savoir s'entraîner physiquement (Bonney, Portes, 2011). Par exemple pour Dhellemmes (2005) : « *éduquer pour la santé en EPS, c'est permettre aux élèves de modifier de façon consciente et volontaire un rapport à eux-mêmes. Ce rapport transformé intègre une connaissance pratique et raisonnée des propriétés de leur activité corporelle engagée dans une pratique d'activité physique et sportive* ».

³¹ Raymond Dhellemmes est un cas vraiment particulier puisqu'il était en même temps inspecteur, chercheur et bien souvent formateur.

2.4.3. Des pratiques déclarées aux pratiques réelles des formateurs

Poursuivant nos travaux avec une étudiante en master recherche (De Luca, 2009 ; Loizon, De Luca, 2010 ; De Luca, Loizon, 2010), nous avons tenté de mettre en évidence ce qui s'enseignait réellement en ES dans les formations en EPS en IUFM, en proposant à des collègues formateurs successivement des questionnaires, puis des entretiens préliminaires puis des séquences filmées de formation avec entretiens ante et post séance, et entretiens d'après-coup.

Cette étude sur les pratiques réelles (5 études de cas de formateurs) réalisées à partir d'observations vidéo met en évidence trois grands domaines de savoirs relatifs à l'ES. Le premier renvoie aux connaissances sur l'entraînement ; le deuxième vise à développer les connaissances de soi dans la gestion du risque et du stress par l'élève, il s'agit des connaissances pour la sécurité de ce dernier. Tandis que le troisième s'attache plus particulièrement au développement psychomoteur, dans la gestion de l'effort et la préparation du corps avant et après l'effort. Ces différents domaines de savoirs relatifs à l'ES sont essentiellement transmis dans les cours pratiques, sous forme de remarques ou de conseils, mais très peu lors de cours théoriques, spécifiques à l'EPS.

Par ailleurs, en convoquant au plan théorique le cadre de la didactique clinique et en utilisant différents entretiens, nous avons pu constater que certains formateurs transmettaient des savoirs liés à leurs expériences personnelles et professionnelles. C'est le cas par exemple, d'une formatrice (Cas de VL) qui utilise son expérience d'étudiante au service de l'ES de ses étudiants lorsqu'elle les prépare à passer l'épreuve EPS au concours d'enseignants (concours CERPE). Systématiquement, dans ses cours d'EPS, elle insiste sur les notions d'hygiène de vie à l'approche des examens en donnant de nombreux conseils sur l'alimentation ou le sommeil car elle-même, lorsqu'elle était étudiante, elle a très mal préparé son concours et s'est évanouie le jour de l'épreuve écrite. Là encore, nous sommes face à des exemples de conversion didactique où l'enseignant ou le formateur transmettent des savoirs très personnels à leurs élèves ou étudiants. Yves Léal (2012), dans son travail de thèse, arrive pratiquement aux mêmes conclusions avec deux études de cas très différentes.

Les pratiques réelles des formateurs analysées à partir de la vidéo sont donc très proches des pratiques déclarées récoltées lors des entretiens préliminaires et des questionnaires. Toutefois, nous notons que certains formateurs EPS transmettent beaucoup plus de savoirs qu'ils ne le déclarent, car pour eux la dimension psychosociale avec ses différents objets de savoirs est rarement identifiée comme faisant partie de l'éducation à la santé dans les entretiens. Les formateurs, comme les enseignants d'EPS, ne prennent finalement en compte qu'une partie de la notion de santé dans leur enseignement confirmant en cela les études de Couturier (2005) ou Turcotte et coll. (2007) au Québec qui soulignent que les savoirs enseignés sont centrés principalement sur la biologie et la physiologie (De Luca, Loizon, 2010).

2.4.4. Des pratiques des intervenants extérieurs en EPS à celles des professeurs d'EPS

Une première recherche exploratoire en école élémentaire (Loizon, Gruet, 2011) montre que l'éducation à la santé est réellement enseignée dans les leçons d'EPS conduites par des intervenants extérieurs en EPS. L'analyse didactique clinique des pratiques d'enseignement révèle la présence de nombreux objets de savoirs transmis par deux intervenants en lien avec les trois dimensions didactiques constitutives de l'éducation à la santé qui nous servent de grille d'analyse : la dimension corporelle, la dimension critique et la dimension psychosociale. Les entretiens mettent en évidence d'une part, la difficulté à définir précisément l'éducation à la santé, et d'autre part, le rapport singulier que chaque intervenant entretient avec sa spécialité sportive.

Pour arriver à ces résultats, j'ai dû retravailler la grille d'analyse des savoirs en la rendant encore plus précise à partir d'une catégorisation des savoirs qui intègre de nombreux savoirs prescrits en éducation physique par les programmes officiels ainsi que par certains chercheurs appartenant aux champs des STAPS ou des Sciences de l'Éducation. En partant du modèle de Simar et Jourdan (2008) avec ses trois dimensions, j'ai recomposé des catégories de savoirs en utilisant les résultats de mes recherches précédentes. Ce travail particulier de recombinaison des savoirs entre l'EPS et l'ES a fait l'objet d'une présentation dans un symposium (« Du côté des savoirs en éducation à la santé ») que j'ai mis en place à l'occasion du colloque « éducation à la santé » à Paris (Loizon, 2012c). Ce sont ces différentes catégories de savoirs qui ont été discutées au sein de ce symposium.

Cette grille d'analyse est composée de trois dimensions didactiques macroscopiques :

- Une *dimension corporelle* dans laquelle nous avons identifié trois catégories de savoirs dont deux sont transmis sous forme d'informations en direction des élèves : des informations sur la santé relatives à l'hygiène de vie (fonctionnement normal du corps, l'alimentation, les conditions du bien-être général, préparation et récupération) et des informations sur les effets des comportements à risques. La troisième catégorie renvoie à des savoirs plus personnels qui se nourrissent des informations provenant de notre corps à partir des postures, des vitesses, des forces en présence, des états de fatigue, ... ; ce sont des connaissances que l'élève acquiert sur lui-même au fil de ses différentes expériences motrices ou sensorielles.
- Une *dimension psychosociale* qui convoque des savoir-être pour soi (se respecter, respecter son corps, se maîtriser) et pour les autres (respecter les règles, respecter les autres, les écouter, travailler avec eux...). Dans cette dimension, l'élève construit un « savoir agir en relation » (Peyré, 2000). La référence à la règle va constituer un critère différenciateur très important dans cette dimension.
- Une *dimension critique* avec des savoir-faire autour de l'observation de l'environnement avec la détection des dangers (regarder, interpréter,...) et les conduites à tenir en cas de danger (attitudes, gestion des risques, conduites

spécifiques à tenir,...). Cette dimension revêt un caractère important en EPS, surtout pour ce qui concerne la sécurité dans la pratique des activités physiques.

C'est la même grille qui a servi à analyser, au plan didactique, les savoirs enseignés dans des leçons d'EPS conduites par des professeurs d'EPS. Ainsi, j'ai continué mon travail de recherche auprès d'une équipe pédagogique dans un établissement, en associant un autre étudiant en master recherche (Chabault, 2010). Les 8 professeurs d'EPS ont rempli un questionnaire préalable, puis ont passé des entretiens afin de connaître leur définition de l'ES et les savoirs qu'ils enseignaient en ES dans leurs cours d'EPS. L'un d'entre eux a fait l'objet d'une analyse plus poussée en analysant ses pratiques d'enseignement en lutte (Loizon, 2011). Là encore, nous avons identifié de nombreux savoirs réellement enseignés qui se rapportaient à l'ES avec une dimension corporelle dominante compte tenu de l'activité enseignée, en lien étroit avec l'enseignement de savoirs techniques (les saisies, les accrochages, les immobilisations...). Les autres dimensions critiques et psychosociales étaient moins présentes.

Pour cet enseignant, la triangulation des données réalisées à partir du questionnaire, de l'entretien préalable, puis des entretiens post-séance et des vidéos met en évidence un décalage entre les savoirs réellement et majoritairement enseignés qui relèvent de la dimension corporelle, et le discours de l'enseignant qui insiste sur la dimension psychosociale au fil des entretiens. De même, sa définition de l'ES se précise en passant de la dimension corporelle (entretien 1) à la dimension sociale (entretien 4), mais toujours aucune allusion à la dimension critique dans ses déclarations. Pour ce qui est de la définition de l'ES, celle-ci est toujours incomplète ; elle ne fait jamais apparaître la dimension critique, de même qu'elle ne prend jamais en compte la notion de *choix*. Ceci confirme les résultats déjà obtenus auprès de professeurs des écoles par d'autres chercheurs en ES (Berger, Pizon, Bencharif, Jourdan, 2008).

L'entretien d'après-coup mené avec cet enseignant après une première analyse des résultats didactiques montre une nouvelle fois un lien très fort entre son histoire personnelle de pratiquant (il en a « *bavé pour arriver à devenir enseignant d'EPS* ») et ce qu'il enseigne à son insu en cours d'EPS et qui touche à l'éducation à la santé. Cet entretien met en évidence un rapport à la pratique sportive qui s'organise autour d'un rapport à soi, à l'effort et au plaisir et qui se traduit dans un rapport à l'autre (l'élève) particulier : il encourage beaucoup les élèves qui font des efforts : « *même si la performance en elle-même n'est pas bonne... chaque fois qu'un élève progresse, il ne faut pas se refuser de lui dire qu'il a progressé* ». Son « déjà-là expérientiel » détermine une partie de ses interactions didactiques en classe. L'approche didactique clinique me permet ainsi de prêter une oreille attentive à certaines paroles des sujets enseignants pour mettre en évidence les déterminants de leur action, et plus particulièrement les déterminants personnels (Goigoux, 2007).

2.4.5. Bilan et poursuite de mes recherches en éducation à la santé

De ces différentes recherches dans le domaine de l'éducation à la santé, je retiens particulièrement trois points qui suscitent des questions et des débats. Le premier se situe au niveau de la définition de l'ES : *qu'est-ce qui sert de référence pour parler ou non d'éducation à la santé ?* Personnellement, en tant que chercheur, je prends comme référence la circulaire de 1998 pour dire que l'enseignant ou le formateur enseigne l'éducation à la santé. En tant que formateur, pour palier à ce problème de définition, je mets en place des séquences d'informations courtes en direction de différents publics.

Deuxième point : au plan didactique, j'ai fait le constat de nombreux savoirs relatifs à l'ES enseignés dans les cours d'EPS à partir des trois dimensions, même si je note toujours un écart entre ce qui est dit et ce qui est fait dans ce domaine. Mais quel est mon rôle face à ces collègues quand l'étude est terminée ? Bien souvent, je profite de ces temps de recherche pour les transformer, quand cela est possible, en temps de formation en leur donnant à lire l'article terminé. Enfin, troisième point au plan clinique : il existe un lien très fort entre ce qui est enseigné et l'histoire du sujet (son déjà-là) comme le confirme aussi Yves Léal (2012). J'ai regroupé ces différentes publications dans un article de synthèse qui fait le point sur près de dix années de recherche en didactique clinique sur les liens entre EPS et ES (Loizon, 2015b).

Actuellement, je poursuis avec toute une équipe de chercheurs une étude financée par l'ARS (Agence Régionale de Santé en Bourgogne) sur l'utilisation du « pass santé jeunes » (PSJ). Il s'agit de voir comment les jeunes de 8 à 18 ans utilisent un site internet conçu par l'ARS pour apporter des informations validées scientifiquement en matière de santé. Si certains chercheurs analysent les modalités d'utilisation du site, de mon côté, j'essaie de mettre en évidence les effets de ce dispositif sur les enseignants et éducateurs qui ont été informés de son utilisation potentielle en cours. Je fais l'hypothèse que ce nouveau site mis à disposition des enseignants peut avoir des effets sur leur développement professionnel. Je profite donc de cette étude pour accumuler des données sur l'éducation à la santé sur la base d'entretiens, notamment auprès de nombreux professeurs d'EPS. Cela me permettra de tenter une généralisation d'une partie de mes travaux à partir de nombreux entretiens cliniques. Cette dernière recherche arrive à un moment où je me pose, avec d'autres collègues formateurs et chercheurs à l'ESPE Bourgogne, la question des effets de la « mastérisation » sur le développement professionnel des formateurs et des étudiants.

2.5. Le développement professionnel des formateurs

C'est le dernier objet de recherche que je développe avec mes collègues chercheurs à l'ESPE sous la direction du responsable de la recherche Guy Lapostolle, chercheur en Sciences de l'éducation. Cette étude tente de mettre en évidence ce qui a changé ou ce qui reste constant et stable dans les pratiques de formations pour les sujets formateurs

confrontés la mise en place des masters (la mastérisation). Elle se situe dans la thématique liée à la professionnalisation des futurs enseignants. Cette étude a donné à lieu à une communication en colloque (Loizon, Charvy, Cartière, 2012) et à un article dans la revue canadienne *Phronésis* (Loizon, Charvy, Cartière, 2013) sur lesquelles je vais revenir.

Avec deux autres chercheuses en utilisant comme moyen de recueil des données de longs entretiens cliniques (environ 2h d'entretien), nous essayons de répondre à la question que pose Philippe Maubant (Maubant *et al.*, 2011, p. 25), « *il s'agit de comprendre d'où vient le sujet, ce qu'il a fait et ce qu'il sait, comment et ce qu'il apprend, dans quels temps et quels contextes humains, situations organisationnelles et professionnelles, et aussi ce qui l'anime, c'est-à-dire son projet de formation* » ; cette question, nous la posons en déplaçant notre focale de chercheur sur les sujets formateurs confrontés à la mastérisation. La professionnalisation telle qu'elle vécue aujourd'hui par les formateurs ne peut se soustraire aux significations profondes que s'en font les sujets. Le cadre théorique de la didactique clinique nous semble tout à fait pertinent pour questionner les pratiques déclarées et comprendre comment le formateur exerce son travail dans un contexte institutionnel qui a changé. Nous avons envie de montrer « *les origines et les enracinements des processus de professionnalisation vécus de l'intérieur par le sujet* » (Maubant *et al.*, 2011). Pour analyser les pratiques déclarées sous plusieurs angles dans la cadre de cette nouvelle professionnalisation des enseignants, nous avons trouvé chez Simondi et Perrenoud (2011) des analyseurs proches de ceux que nous utilisons en didactique clinique : *le rapport à l'institution, le rapport aux savoirs, le rapport à l'expérience antérieure, le rapport à sa pratique et le rapport à l'autre.*

Trois d'entre eux, sont des concepts majeurs de la didactique clinique comme le rapport à l'épreuve défini par Brossais, Jourdan et Savournin (2013). Le rapport à l'institution renvoie d'une certaine manière à la question de l'assujettissement, tandis que le rapport à l'expérience mobilise le « déjà-là expérientiel » dans ses formes personnelles et professionnelles. Les deux autres rapports (rapport à la pratique et rapport à l'autre) nous ont paru très pertinents pour mettre en lumière de nombreux points que nous n'aurions pu envisager sans ses deux analyseurs nouveaux. C'est donc sur la base de ces cinq analyseurs que nous produisons nos résultats.

Dans cette étude, à partir d'une vingtaine d'entretiens, nous montrons que les conceptions des formateurs (leurs « déjà-là conceptuel ») en matière de professionnalisation, sont étroitement articulées à leurs expériences antérieures, à leur « déjà-là professionnel », construit avant leur entrée à l'IUFM et/ou avant la mastérisation. Cette expérience professionnelle est qualifiée de « marquante » car elle détermine de nombreuses modalités du rapport au savoir de ces formateurs ; elle influence fortement les choix des collègues en matière de professionnalisation. Parmi ces déterminants de l'action professionnelle, on ne peut mettre de côté la dimension sociale et la culture professionnelle comme cela a été évoqué à propos d'un site IUFM, car au-delà des cas singuliers exprimés dans les parcours professionnels de chacun des

sujets, c'est un « déjà-là expérientiel collectif » qui est mis ici en évidence. Ce déjà-là collectif est l'expression d'une culture commune qui ressort des entretiens réalisés sur un site IUFM particulier.

Le rapport à l'institution est différent selon la place des sujets dans l'institution ; il est de l'ordre de la soumission pour certains alors que pour d'autres, il relève de l'implication quand le formateur est directeur ou directeur adjoint, ou simplement quand il fait partie des conseils de l'IUFM. Le rapport à la pratique de formation mobilise à la fois l'expérience antérieure (le déjà-là expérientiel), mais aussi *la conversion didactique* (Buznic-Bourgeacq, Terrisse, 2013) ou savoir personnel construit dans l'action. Nous avons mis à jour à la fois *un impossible à supporter* et des éléments relatifs au *sujet supposé savoir* qui apparaissent dans certains entretiens ; en parlant des étudiants, l'un des formateurs annonce : « *je déteste les voir avec leur ordinateur devant eux, car je ne sais pas ce qu'ils font* » traduisant ainsi une certaine réalité des cours qui l'insupporte, de même qu'un autre déclare son malaise lorsqu'il ne maîtrise pas tous les savoirs qu'il doit enseigner : « *avec le master, j'ai du reprendre des cours que je connaissais pas bien, c'est pas facile à faire passer...* ». Enfin, le rapport aux autres soulève la question de l'Autre, aussi bien chez Lacan que chez Freud, sur lesquels je reviendrai dans la deuxième partie de cette note de synthèse.

Dans ce deuxième chapitre consacré à mon « *déjà-à de chercheur* », j'ai présenté mes différents objets de recherche qui trouvent leur origine dans des questions toujours liées au champ de la formation. Le champ de la didactique clinique utilisé d'abord sur des questions très didactiques s'est avéré très heuristique pour mettre en évidence les savoirs enseignés, mais aussi pour comprendre l'origine très personnelle de certains savoirs qui sont enseignés bien souvent à l'insu du sujet.

3. L'épreuve du chercheur

Dans cette première partie, en mobilisant le premier temps du cadre théorique de la didactique clinique, et plus particulièrement le concept de *déjà-là* (Terrisse, Carnus, 2009) sous une forme introspective, j'ai détaillé ma singularité à travers mon histoire et certaines étapes. J'ai distingué deux grandes étapes dans mon « déjà-là expérientiel » avec d'abord l'histoire personnelle d'adolescent à celle de chercheur pour présenter quelques évènements marquants de mon « *déjà-là expérientiel personnel* », puis mon « *déjà-là expérientiel de chercheur* » avec une description synthétique de mes thèmes de recherches et de mes publications. Cette histoire à la fois personnelle, professionnelle et de chercheur, influence d'une certaine manière mon déjà-là conceptuel exposé par la suite.

Avant de me lancer dans l'analyse de ce corpus détaillé qui sera l'objet de ma seconde partie avec l'après-coup pour revisiter mon parcours biographique, je souhaiterais m'arrêter sur ce temps de **l'épreuve**, ici l'épreuve d'écriture, qui constitue le deuxième temps fondamental de la méthodologie utilisée en didactique clinique.

3.1. Généralités sur la notion d'épreuve

Cette notion d'épreuve est introduite par André Terrisse dans sa note de synthèse (1994) alors qu'il s'emploie à modéliser l'acte de transmission du savoir en passant d'un modèle bipolaire (Sujet ----- Savoir) à un modèle triangulaire reprenant le triangle didactique d'Astolfi et Develay (1989) avec ses trois pôles (Savoir-Professeur-Élève). Finalement, il place le savoir au centre du triangle pour intégrer *l'épreuve* comme un des trois pôles : « *Je remplace le pôle savoir par les problèmes, de vérité où le sujet fonde et vérifie sa qualité* » (Terrisse, 1994, p. 87). Ce temps de l'épreuve d'enseignement est celui du sujet enseignant confronté au réel de l'enseignement et donc à la contingence car nul ne peut dire ce qui va advenir de la rencontre entre l'élève et le savoir. Ce temps de l'épreuve, c'est aussi celui de la nécessité d'un passé, d'un déjà-là, où le professeur a lui aussi rencontré le savoir car il est le « *sujet supposé savoir* » (Lacan, 1968). On comprend ainsi que l'activité du professeur peut être envisagée comme une activité décisionnelle (Carnus, 2001) avec des choix de natures diverses³² dans ce temps de l'épreuve. Au-delà du temps de l'écriture de cette note de synthèse, je vis souvent ce temps de l'épreuve, soit avec des étudiants, soit avec des formateurs lorsque je suis dans mon activité d'enseignant³³.

D'autres chercheuses de l'équipe EDiC (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013 ; Jourdan, Brossais, 2011) préfèrent utiliser le concept de ***rapport à l'épreuve*** car il permet de rendre compte de ce qui se joue chez le sujet dans cette traversée de l'épreuve. Pour cela, elles mobilisent trois analyseurs³⁴ importants de la didactique clinique : *la conversion didactique* ou transmission du savoir expérientiel, la notion de « *sujet supposé savoir* », et la notion « *d'impossible à supporter* » ; ces analyseurs font partie de notre fond théorique commun tel qu'il est développé dans notre dernier ouvrage collectif (Carnus, Terrisse, 2013).

Dans un autre contexte et dans un autre champ disciplinaire, cette fois plus sociologique avec celui de l'étude des professeurs des écoles maîtres formateurs saisis par les épreuves professionnelles, Maleyrot (2013) est amené à distinguer deux types d'épreuves : les épreuves subjectives, c'est-à-dire, les difficultés personnelles subies par le sujet, et les épreuves professionnelles comme l'examen du CAFIPEMF³⁵ pour les professeurs des écoles. Cet auteur souligne le fait que ces épreuves subjectives peuvent être vécues comme une épreuve de soi car l'affrontement de cette épreuve provoque une transformation de soi. Dans mon cas, cette épreuve d'écriture revêt donc ce double caractère à la fois subjectif et professionnel car elle s'inscrit d'abord dans une épreuve à caractère professionnel, mais avec des difficultés perçues au plan personnel. Ces

³² Carnus (2001) rend compte à partir de l'analyse de l'activité de professeurs d'EPS de trois types de choix : de choix tranchés, des compromis et des compromissions.

³³ Je distingue ici le temps où je suis enseignant (praticien) et celui où je suis chercheur.

³⁴ Ces différents analyseurs seront plus détaillés en partie 2.

³⁵ CAFIPEMF : certificat d'aptitude aux fonctions de maître formateur passé par les professeurs des écoles pour devenir formateurs.

difficultés personnelles relèvent d'interrogations qui pourraient mettre fin rapidement à cette écriture : *pourquoi est-ce que je me lance dans cette écriture qui me demande des efforts très importants, alors que je pourrais très bien continuer ma carrière de chercheur sans passer cet « obstacle professionnel » ou cette forme de rituel ?*

Toujours en sociologie, Boltanski (2009) distingue trois grands types d'épreuves : *les épreuves de vérité* qui peuvent s'apparenter à des expériences scientifiques dont le but est de faire la preuve d'une certaine vérité ; *les épreuves de réalité* ou formes de tests pour le sujet qui accordent une place importante à l'incertitude ; et *les épreuves existentielles* qui se réfèrent à un vécu singulier en lien avec des affects qui relèvent souvent de la souffrance. L'écriture de cette note, telle que je la vis, relève pour moi des deux derniers types d'épreuve, à la fois épreuve de réalité car je dois montrer au jury, et par là, à la communauté scientifique, certaines connaissances et compétences pour pouvoir diriger des thèses, et épreuve existentielle à travers sa dimension très subjective car elle entraîne une souffrance (toute relative) physique, psychique et sociale. Cette épreuve est bien une confrontation à un Réel qui résiste, qui me résiste. J'ai vraiment l'impression d'être complètement divisé entre mon désir d'avancer, désir de savoir ce que je vais pouvoir produire en terme de fil conducteur, désir de trouver, et mon corps qui me signifie qu'il faudrait que je me calme... Impression bizarre, d'autant plus bizarre que je ne sais pas si cette impression a déjà été ressentie par les autres chercheurs car je n'ai jamais eu l'occasion de la partager avec d'autres. Même si j'ai l'impression de bien vivre cette expérience de l'écriture au plan cognitif et affectif, mon corps me parle au plan physique. Alors que j'allais beaucoup mieux au niveau du dos depuis trois ans suite à une grosse hernie discale, les temps longs de lecture, d'écriture, de travail au bureau, se traduisent à nouveau par une lombalgie chronique qui rend la station assise douloureuse³⁶. La réalité est parfois douloureuse...

3.2. L'expérience et l'épreuve

Cette notion d'épreuve se retrouve également dans le champ de la didactique professionnelle en lien avec la notion d'expérience (expérience-éprouver-épreuve) et celle de développement professionnel. De façon très générale, Pastré (2011) souligne le fait que le développement humain permet d'augmenter et de modifier les ressources du sujet pour agir, mais qu'il permet aussi une transformation de soi. Il évoque les travaux de Samurçay et Rabardel (2004) qui montrent que dans l'activité du sujet, il y a toujours deux activités inséparables : l'une est productive tandis que l'autre est constructive. Cette dernière renvoie à la dimension réflexive du sujet et à son développement envisagé « *comme construction de soi, comme appropriation de l'ensemble des événements vécus par un sujet pour leur donner du sens pour soi* » (Pastré, 2011, p. 118). Ces

³⁶ À ce stade de l'écriture, en début 2015, je n'ai pas encore subi le traumatisme physique de ma hernie discale paralysante qui m'a conduit à l'opération du dos en juin 2015.

moments où le sujet éprouve des choses, vit des expériences diverses, laissent des traces. Les événements marquants de ma vie, relatés dans cette première partie, sont bien des traces que j'ai triées, sélectionnées et utilisées de manière plus ou moins consciente. Elles tissent le lien avec mon identité personnelle et mon identité professionnelle de chercheur, constitutives de mon MOI.

Toujours à propos de l'expérience, Pastré (2011) développe deux notions en s'appuyant sur les travaux de Ricœur (1990) : l'expérience *idem* et l'expérience *ipse*. La première se compose de tout ce qui est vécu par le sujet et dont il conserve une certaine trace mnésique alors que la seconde, l'expérience *ipse*, est plus signifiante pour le sujet au-delà de la trace qu'elle laisse, c'est une expérience qui parle au sujet car elle est représentative de son moi : « *ce qu'apporte l'expérience ipse, c'est la question du sens, et plus précisément la question du sens pour soi* » (p. 122). Face à ces différentes expériences vécues par les sujets que l'on pourrait qualifier d'expériences communes (*idem*), il y a celles qui renvoient à une dimension singulière et subjective du moi (expériences *ipse*) ; ce sont ces dernières que j'ai relatées précédemment dans l'illustration de mon déjà-là.

Pour aller plus loin sur l'épreuve, je pourrais distinguer à la manière de Pastré, **l'épreuve *idem*** et **l'épreuve *ipse***. L'épreuve *idem* serait celle que subissent pratiquement tous les sujets comme aller à l'école, pratiquer une activité physique, aller au travail, rencontrer un supérieur hiérarchique, ou pour un chercheur, écrire son premier article, soutenir sa thèse, communiquer à son premier colloque (ou à tous les colloques), écrire une note de synthèse... De façon plus subjective, l'épreuve *ipse* renverrait à la perception que le sujet se fait de cette épreuve, à ce qu'elle lui révèle de lui-même ; ce serait la traduction très personnelle du vécu subjectif associant le *déjà-là* (le passé) au *moi* du sujet lui permettant de définir sa propre identité en travaillant la question : *qu'est-ce que cette épreuve m'apprend sur moi ?* On est alors, pour le sujet, au cœur des rapports entre construction de l'action (le temps de l'épreuve) et construction du soi (Ricœur, 1990) qui est le temps de la réflexion sur son action au travers de cette introspection.

3.3. L'épreuve en sport

Cette notion d'épreuve renvoie aussi pour moi, à l'épreuve sportive et plus particulièrement, à l'épreuve du combat, toujours contingente, car bien souvent, on ne sait pas ce qui va advenir dans cette épreuve qui met deux sujets en compétition où le but est bien de vaincre l'autre.

Dans son ouvrage déjà ancien sur « le sport, l'émotion, l'espace », Bernard Jeu (1977) essaie de proposer une classification originale des sports en lien avec la pensée mythique. Pour comprendre la dimension émotionnelle de la pratique sportive, il distingue trois manières d'envisager cette pratique : l'épreuve, la performance, la compétition. L'épreuve sportive renvoie à l'exploit pour soi ; elle permet au sujet de sortir de la vie quotidienne en le faisant accéder à l'extraordinaire. La pratique du

triathlon m'a ainsi permis de vivre ce grand moment de l'épreuve physique et mentale en sachant qu'il n'y avait pas trop de risque physique, simplement celui de ne pas finir l'épreuve, ce qui aurait été très dur pour le moral. Dans l'épreuve, il y a bien cette notion de risque soulignée par Bernard Jeu.

Après cette première grande épreuve de triathlon vécue en 1984 alors qu'il n'y avait qu'un seul triathlon en France, je suis passé sur le registre de la performance : « *on recule ses limites. On amène le possible aux confins de l'impossible* » (Jeu, 1997, p. 31) pour être plus performant en augmentant l'entraînement et en soumettant mon corps à des efforts de plus en plus durs et longs. Enfin, quand la performance augmente, je me rends compte que je suis passé du côté de la compétition ; il ne s'agit plus de finir, ni d'aller plus vite, mais bien de battre les autres en allant plus vite qu'eux. L'intentionnalité n'est plus la même selon les registres mobilisés.

Dans un autre champ d'activité sportive, en combat, « *l'émotion est alors saisie à l'état de son paroxysme tragique* » (p. 31). Ce face à face a quelque chose d'inexplicable (ce que la psychanalyse appelle le « hors sens »), encore plus en boxe qu'en judo car l'espace est fermé, rendant la fuite impossible. Le combattant affronte son destin comme le gladiateur affrontait ses adversaires. Même si Bernard Jeu situe les sports de combat dans la catégorie de la performance, c'est bien à une épreuve physique, technique et tactique à laquelle sont confrontés aussi les combattants.

L'épreuve n'est pas uniquement sportive, c'est aussi l'épreuve spécifiquement physique telle que je l'ai vécue pendant longtemps en course à pieds, et que je continue à vivre avec plaisir quand je peux. J'ai toujours couru depuis l'âge de 15 ans. D'abord pour améliorer ma condition physique en judo pendant près de 10 ans. J'aime courir en sous-bois, en pleine nature. Puis avec la pratique du triathlon, j'ai redoublé d'efforts en course pour améliorer mes performances sur 20 km puis sur le marathon. La course, c'est aussi cette impression de liberté au milieu de la nature. C'est aussi la vigilance : bien regarder où je pose les pieds quand je cours dans les sentiers...

La course, c'est aussi un temps particulier où je pense beaucoup. Des tas d'idées arrivent pendant ce moment où le corps en bave physiquement. L'impression de sentir que les choses, les réflexions, les pensées s'éclaircissent... Cela ne m'arrive qu'en course à pied.

Depuis une semaine, je suis très heureux de retrouver des sensations perdues pendant ces dernières années : le pied qui se pose facilement, la foulée qui augmente, une forme de puissance retrouvée dans les jambes, même si cela ne dure pas longtemps car le souffle manque vite.

En ce mois d'août 2014, je retrouve avec un plaisir immense des sensations en course à pied. Après mes gros problèmes de lombalgie durant l'été 2010, je me suis mis à courir à nouveau mais très doucement, avec l'impression très désagréable d'être coupé en deux. Je ressentais un choc à chacun de mes appuis au niveau des disques lombaires. Donc impossible d'allonger la foulée. Aujourd'hui, depuis trois séances, je ne ressens plus rien. Plus de problème. Je me sens comme avant l'accident. Même si les jambes sont encore lourdes, je peux accélérer. Quel bonheur de sentir les muscles qui s'étirent, les genoux

qui montent, la foulée qui augmente en amplitude. Je n'ai plus l'impression d'être coupé en deux. Je retrouve des sensations enfouies en moi.

L'épreuve peut donc être entendue comme épreuve sportive lorsqu'il y a un enjeu de compétition, un classement ou comme épreuve physique telle que je peux la comprendre quand je suis simplement confronté à moi-même en course, en natation ou dans les activités de pleine nature.

3.4. L'épreuve dans une théorie du sujet *pris dans le didactique*

Dans sa note de synthèse, Marie-France Carnus (2009) propose un essai de formalisation en didactique clinique qui reprend et modifie le triangle proposé par Terrisse (1994). Dans son triangle didactique clinique, elle place *le sujet pris dans le didactique* au centre de ce triangle porté par les trois pôles que sont : le savoir, l'épreuve et l'institution. Le sujet, qu'il soit enseignant, apprenant ou chercheur, est placé au centre avec ses trois grandes caractéristiques (assujetti, divisé, singulier) ; sa relation à l'épreuve, ici épreuve d'enseignement, met en évidence toute sa singularité avec son histoire, mais aussi son « impossible à supporter » qui surgit face à l'épreuve.

Au-delà de l'aspect strictement didactique, Carnus (2015)³⁷ interroge cette notion d'épreuve ou de mise à l'épreuve selon trois axes. D'abord celui de la mise à l'épreuve qui conduit le sujet à vivre une expérience hautement sensible qui va mettre en évidence les émotions vécues par le sujet, son ressenti. Entre épreuve *idem* et épreuve *ipse*, comment le sujet vit-il cette mise à l'épreuve ? Le deuxième axe est celui de l'épreuve vécue comme un défi pour soi, pour se connaître, pour se prouver quoi ? Le sujet oscille entre le risque et la sécurité pour éprouver le sentiment d'exister : « je m'éprouve, donc je suis ». Enfin, troisième axe, celui qui consiste à prouver à l'autre, à faire la preuve de ses compétences.

Cette épreuve de l'écriture telle que je peux la vivre en ce moment avec la confrontation au Réel³⁸, peut se comprendre selon ces trois axes, même si le Réel ne peut se symboliser. Le sujet chercheur que je suis, n'échappe pas à cette situation que vivent les enseignants ou les apprenants ; il est lui aussi, pris dans le didactique, au centre des trois pôles.

En premier lieu, en tant que sujet d'une institution (université, laboratoire et ESPE), je convoque mon **rapport à l'institution** au quotidien dans l'exercice de mon métier d'enseignant chercheur. Plus ou moins assujetti à cette institution selon les moments, j'ai toujours eu à cœur de mettre mes connaissances au service de cette institution et plus particulièrement au service des étudiants pour leur permettre à la fois de réussir le

³⁷ Communication aux Journées d'Études de Caen, 3 et 4 février 2015.

³⁸ Le mot « Réel » est écrit avec une majuscule en référence aux trois mondes de Lacan (Le Réel, le Symbolique et l'Imaginaire).

concours, de développer des compétences professionnelles pour devenir professeur d'EPS, et de construire un rapport positif à la recherche comme mes autres collègues formateurs et chercheurs (Loizon, Charvy, Cartierre, 2013). Ce n'est plus une division, mais un écartèlement entre ces trois missions que je vis actuellement. Cela m'amène à choisir des priorités selon les années pour vivre au mieux ces tensions institutionnelles liées à ma situation de responsable du parcours MEEF EPS. Je suis donc mis à l'épreuve au quotidien avec le sentiment de mieux réussir parfois sur une mission (la préparation au concours) et d'échouer sur une autre (l'initiation à la recherche) faute de temps et d'envie des étudiants.

Je me situe également dans un défi permanent, celui de réussir à satisfaire les demandes des étudiants, par exemple dans les mises en stage, et celui du bon déroulement de l'année universitaire avec toute son organisation : trouver de collègues de terrain pour suivre les groupes de référence, s'assurer que tous les étudiants sont bien en stage... Défi aussi avec la construction d'un parcours de master pour la formation de formateurs entre les deux universités de Bourgogne et de Franche-Comté. C'est déjà difficile à monter dans une université, alors pour trouver un accord entre deux structures différentes et éloignées... Mais dans ces défis où je veux montrer aux autres que je peux faire, au-delà de mon rapport à l'institution, c'est dans le rapport à moi-même que se situe le vrai défi : me prouver que je suis capable, devenir *un sujet capable* (Pastré, 2011) dans une nouvelle situation professionnelle.

En second lieu, mon **rapport au savoir** se situe sur un autre plan dans cette épreuve. Il est fait d'interrogation (*que vais-je produire finalement avec cette note ?*) mais surtout de plaisir : plaisir de prendre le temps de lire, de me documenter, d'enrichir mes connaissances. Plaisir mais aussi souffrance car c'est souvent difficile de trouver l'équilibre entre le temps pour soi, le temps pour la famille et le temps pour le travail. Tous ceux qui liront cette note de synthèse savent de quoi je parle... Ces épreuves *idem* ne produisent pas les mêmes effets ni ne laissent les mêmes traces.

Enfin, en troisième lieu, il me semble important de préciser **mon rapport à l'épreuve**. Après avoir traversé de nombreuses épreuves personnelles parfois dramatiques, de nombreuses épreuves physiques (combats, triathlon, courses, activités de pleine nature,...), j'écris finalement que ce passage par l'écriture ne représente pas pour moi une grosse épreuve dans la mesure où il n'y a pas de risque physique, affectif ou relationnel, sinon celui de ne pas réussir à aller au bout de l'écriture ou de ne pas réussir à soutenir. Il y a donc peu d'incertitude ; je ne joue ni ma vie, ni ma carrière. Je pourrais très bien me satisfaire du fait de continuer à diriger des thèses en codirection.

Avec l'écriture de cette note de synthèse et sa soutenance, je veux prouver à mes collègues, à ma famille que je suis devenu un « trouveur », c'est-à-dire que j'ai apporté ma pierre à l'édifice de la didactique clinique impulsée par André Terrisse à la suite des travaux de ses thésards (Terrisse, 2009). S'exprime ainsi à la fois une envie de reconnaissance mêlée de désirs et de plaisirs. En effet, tous mes collègues et amis qui ont passé cette épreuve avec succès, m'ont tous dit qu'ils en étaient ressortis « grandis »,

avec plus de connaissances et plus de clarté face à leur avenir de chercheur en balisant un parcours pour de nouvelles recherches. En même temps que la reconnaissance, c'est aussi cela que j'ai envie de vivre à l'image de la rédaction de la thèse où j'avais beaucoup appris sur moi, sur la recherche et sur la didactique. Me lancer dans cette épreuve pour éprouver aussi du plaisir en découvrant de nouvelles choses sur moi, en revisitant mon parcours et mon histoire de chercheur. Mais ce qui m'anime le plus, je crois, c'est de faire la preuve de ma capacité à diriger une thèse, pour l'étudiant et pour moi, car la réussite du travail incombe d'abord à l'étudiant ; c'est lui qui se confronte à l'épreuve de la recherche sur plusieurs années. Cette activité passionnante est source d'enrichissement professionnel et humain si je me réfère à ma propre expérience à la fois de thésard et de codirection de thèse³⁹. Je pense qu'être seul à diriger est peut-être plus facile pour l'étudiant car cela évite des conseils parfois contradictoires ou des niveaux d'exigences différents tant sur la forme que sur le contenu de la thèse. Dans la direction de thèse, il y a la rencontre avec l'autre ; il y a l'accompagnement à réaliser pour mener à bien ce projet avec un étudiant, mais il y a aussi une angoisse qui se profile : serais-je à la hauteur de cette lourde tâche ? Je reviendrai sur ce questionnement lié à l'accompagnement de thésard dans ma troisième partie.

Voici donc exposées les raisons multiples qui me conduisent sur ce chemin de l'écriture de cette note de synthèse qui s'appuie sur une étude de cas en didactique clinique : le cas *Denis*. Après avoir recueilli toutes les données à partir de l'écriture en présentant successivement le temps du **déjà-là** (chapitres 1 et 2), puis le temps de **l'épreuve** (chapitre 3), je vais tenter d'analyser ce corpus issu de mon déjà-là dans ma deuxième partie en abordant le troisième temps de la méthodologie utilisée en didactique clinique, celui de **l'après-coup**.

³⁹ Quand j'écris ces mots en février, je viens de vivre la soutenance de thèse de Jérémie Bride le 14 janvier 2015, thèse que j'ai codirigée avec Nathalie Wallian.

Partie 2. L'après-coup ou mon expérience de praticien chercheur revisitée

« Être sujet, c'est désirer communiquer avec soi, trouver son unité, mais dans l'échange avec les autres, prendre l'impossible et l'impuissance comme espace de travail » (Cheboux, 1999, p. 8).

« La sociologie est tout imprégnée d'idéologie. Au sociologue d'en avoir conscience (...). Il porte en lui des présuppositions inconscientes qu'il est de son devoir de reconnaître et d'extirper » (Morin, 1982, reprise d'une communication au IIe Congrès mondial de Sociologie, Liège en 1952).

Les deux citations ci-dessus illustrent le projet de cette deuxième partie ; j'ai le désir de communiquer avec moi-même et avec le lecteur tout en mettant au jour mes propres filtres qui agissent sur moi quand je suis en recherche ; je fais le lien ici avec l'effet chercheur dont on parle peu malheureusement. Mais derrière ce désir, il y a aussi ce désir de connaître ce que Marie-Anne Paveau (2010) appelle le *désir épistémologique* qui trouve son origine conceptuelle dans le désir épistémophilique proposé par Freud qui parle de « pulsion d'investigation » (1905) car « *il en faut du désir pour passer le plus clair de son temps à lire, à élaborer et à formuler des idées, à les faire tenir ensemble, à observer inlassablement le monde sous un épuisant regard analytique* » (Paveau, 2012). Pour elle, ce désir de savoir est fortement lié à une certaine émotion scientifique qui serait alimentée par la passion : « *Mais c'est en grande partie l'enthousiasme de la découverte de ces "autres" objets, auteurs et pensées, qui m'ont poussée à revenir sur les miens et à les modifier. "Sous émotion", je lis plus, je comprends mieux, j'articule mieux mes pensées et ma capacité d'invention conceptuelle est plus forte. Je m'autorise à penser, et je m'octroie du plaisir cognitif... Émotion positive et angoisse de la terre inconnue et des menaces qu'elles recèlent s'annulent* » (Paveau, 2012). Ces quelques éléments d'auto-analyse de Marie-Anne Paveau me renvoient à ma propre activité de chercheur, à mon projet initial en réalisant cette note de synthèse sur mon activité de chercheur très dépendante de mes émotions (de mes affects) qui se déploient au fil de cette écriture. Je note ainsi le plaisir de la lecture, le plaisir de la découverte de certains auteurs, le plaisir de la création du sens, du lien entre certaines de mes actions, mais aussi le questionnement et le doute qui s'installent à certains moments : *pourquoi fais-tu ça alors que tu pourrais passer des vacances plus tranquilles à te reposer, à récupérer de ton opération du dos ? Vais-je réussir cette écriture ? Qu'est-ce que cela va apporter au groupe de l'EDiC ou va m'apporter ?* Au-delà du questionnement, c'est parfois l'angoisse qui surgit, angoisse liée au désir comme le signale Lacan (1963). Cette angoisse se caractérise sur deux registres ; le premier est plus social : *que vont en penser mes amis et*

collègues chercheurs qui vont devoir juger, évaluer ce travail d'écriture ? Tandis que le second registre serait plus pulsionnel car liée à ma pulsion de connaître. Mais pour le moment, comme la pulsion est plus forte, je poursuis cette analyse au risque de découvrir, de me découvrir.

S'analyser soi-même n'est pas une activité facile comme le rappelle Terrisse (2014) ; d'autres chercheurs l'ont déjà fait à l'image d'Edgar Morin (1952) ou de Pierre Bourdieu⁴⁰ (2004). Comme ce dernier, à travers cette analyse, je pars aussi à la découverte de moi-même : « *je n'ai découvert que peu à peu, même sur le terrain de la recherche, les principes qui guidaient ma pratique* » (Bourdieu, 2004, p. 12). Dans son ouvrage, il se sert des concepts qu'il a largement conçus et utilisés (*habitus, champ, capital*) pour faire un retour sur sa pratique de chercheur. Je suis étonné par les nombreuses références qu'il fait à la psychanalyse quand il détaille les difficultés qu'il a rencontrées en tant que sociologue pour essayer de s'émanciper de la philosophie dont il était issu.

À sa façon, je vais mobiliser certains concepts façonnés dans le champ de la didactique clinique pour revenir sur mon parcours (mon déjà-là) d'enseignant, de formateur et de chercheur. Pour cela, je m'appuierai sur nos postulats fondamentaux à savoir : le chercheur est un sujet comme les autres et donc qu'il est lui aussi *singulier, assujetti* à une ou plusieurs institutions, et *divisé* par son inconscient. Parmi les analyseurs majeurs de la didactique clinique proposé par l'ÉDiC (la transposition didactique, le contrat didactique et le rapport au savoir), c'est **le rapport au savoir** qui sera mon analyseur central dans la mesure où je vais travailler sur un corpus construit essentiellement sur un discours et non pas sur une pratique réelle d'enseignement ou de formation qui aurait pu être enregistrée par un chercheur.

Comme le rappelle André Terrisse (2007), si l'analyse du rapport au savoir d'un enseignant d'EPS permet de « situer le sujet » en relation avec sa position subjective à l'égard de ce savoir, cette option est toujours délicate car il s'agit de mettre en évidence la singularité du sujet au croisement de la didactique et de la clinique. Je rentre ici dans la troisième temps de notre méthodologie en didactique clinique : celui de l'« **après-coup** » après avoir présenté le premier temps du **déjà-là** et le second temps, celui de **l'épreuve** dans la première partie de cette note de synthèse.

L'« **après-coup** »⁴¹ rend compte du processus de « remaniement » (Freud, 1895), de reconstruction des traces mnésiques. Il est utilisé en didactique clinique pour accéder aux choix du sujet et du traitement du savoir par l'enseignant observé. L'« après-coup » correspond à ce qu'on pourrait appeler un temps réflexif provoqué par le chercheur

⁴⁰ Pierre Bourdieu réalise une tentative d'auto analyse dans son dernier ouvrage à la fin de sa vie en 2002 (*Esquisse pour une auto-analyse*, 2004).

⁴¹ Je reprends ici une partie de la définition de l'« après-coup » telle qu'elle proposée dans notre glossaire (Carnus, Terrisse, 2013).

pour essayer de repérer les « causes » de ses choix. Au-delà de l'outil méthodologique, il a un statut théorique indispensable aux objectifs de production scientifique en didactique clinique, où l'on ne sait qu'« après-coup ». Celui-ci constitue le troisième temps de notre méthodologie en didactique clinique, temps qui permet au chercheur de revenir sur certains points, à la suite des observations réalisées et aux entretiens ante et post. Il se situe après les premières analyses pour venir approfondir avec le sujet des points qui « résistent » à l'analyse du chercheur. Ce temps de l'après-coup en tant que dernier temps du recueil des données peut se dérouler plusieurs semaines, voire plusieurs mois après les observations. Dans mon travail de thèse (Loizon, 2004), je suis revenu faire des entretiens avec les professeurs de judo plus d'un an après les enregistrements vidéo ; à l'époque, j'avais amené les vidéos pour les montrer aux professeurs afin de leur faire revoir les séances filmées mais, à ma grande surprise, je n'en ai jamais eu besoin car les professeurs se rappelaient parfaitement de ce qui s'était déroulé.

Avant d'analyser le corpus issu de mes différents déjà-là constitutif de ma première partie, je souhaite faire part au lecteur de mon intuition de chercheur sur cette notion de « déjà-là expérientiel sportif », c'est-à-dire expliquer les éléments ou indices qui m'amènent à détailler ce *déjà-là* spécifique d'une population donnée : les enseignants d'EPS.

1. L'intuition : le déjà-là expérientiel sportif et ses effets sur les rapports à...

Ce que je veux vérifier dans cette seconde partie relève surtout de l'intuition que je vais tenter de mettre à l'épreuve des faits ; il s'agira alors de la vérifier sur moi-même puis auprès de différents cas au travers de l'analyse qui va suivre. Cette intuition est fortement liée à ma propre expérience de chercheur qui enregistre malgré moi, un certain nombre d'informations qui finissent par prendre sens progressivement ; cela relève d'une forme d'expérience intuitive (Melyani, 2006). Pour caractériser cette expérience intuitive, cet auteur présente cinq stades qui vont me servir à déplier cette intuition dans la suite de ce chapitre. Le premier stade correspond à **l'assimilation** du connu, à l'intégration progressive de certaines informations concernant *les rapports à...* tirées de mes recherches ou de celles de mes collègues du groupe EDiC. Le deuxième stade, c'est celui de **l'incubation** : « *le chercheur développe des intuitions, porte son problème avec lui (...). La personne ne voit dans les phénomènes extérieurs que ce qui se les rattache de près ou de loin à cet objet diffus de préoccupation qui est au centre de lui-même* » (Melyani, 2006, p. 56). C'est tout à fait ce que j'ai ressenti en me lançant dans l'écriture de cette note de synthèse, cette impression d'être poussé vers quelque chose que je devais clarifier, poussé par cette pulsion épistémophilique. Le troisième stade

renvoie à celui de **l'illumination** : « *c'est un éclair dans la pensée (...) C'est à ce stade que l'intuition fonctionne comme compréhension et saisie directe de l'essentiel* » (p. 56). Je crois que tout chercheur est amené, dans le cadre de ses recherches, à vivre ce temps particulier, comme si l'intensité de la pensée, de la réflexion produisait un éclair de compréhension des phénomènes... Le quatrième stade serait celui de **la vérification** avec « *la certitude acquise de tenir la vérité provisoire, toute personnelle* ». Enfin, le dernier stade, celui de la **formulation** permettrait d'accéder à la « *socialisation de l'invention, son passage au niveau de l'intuition collective* » (p. 56) qui pourrait être partagée par l'ensemble des chercheurs de l'EDiC.

Dans ce premier chapitre, je vais donc successivement présenter mon intuition (l'illumination), puis essayer d'en identifier les origines (assimilation et incubation), pour arriver à l'analyse du cas ou stade de la vérification de cette intuition.

1.1. L'intuition du chercheur

Cette mise à l'étude de mon propre cas devrait également prolonger la réflexion initiée par Marie-France Carnus dans l'introduction de l'ouvrage qu'elle a coordonné : « *En combinant des données sur **l'expérience** dans l'enseignement et **l'expertise** dans le domaine des savoirs en activités physiques et sportives et artistiques des quatre enseignants, l'auteure propose une analyse fine des conflits et divisions internes au sein des « déjà-là décisionnels » de chaque sujet d'un côté, et une conceptualisation de leurs relations aux savoirs en jeu dans leur activité d'enseignement de l'autre, conceptualisation qui semble aller sur un continuum entre **plaisir et souffrance**, dont les origines sont à chercher dans les premières expériences corporelles éprouvées dans l'activité physique* » (Vincent, Carnus, 2015, p. 17).

Nous qualifions cette expérience et cette expertise dans une activité sportive de « **déjà-là expérientiel sportif** » ; celui-ci représente la somme des diverses expériences corporelles vécues dans une activité sportive dans laquelle le sujet s'est longuement investi dans sa jeunesse. Il correspond pour les professeurs d'EPS à ce qu'on appelle « l'option sportive » ou « la spécialité sportive » en référence à leur concours de recrutement (CAPEPS). Les futurs professeurs d'EPS passent toujours une épreuve composée à la fois d'une prestation physique de haut niveau et d'une interrogation orale qui doit démontrer l'acquisition de connaissances et compétences qui couvrent des domaines aussi variés que la connaissance du règlement, des terminologies, des habiletés spécifiques ou les références culturelles, programmatiques et didactiques en passant par les ressources sollicitées dans l'activité ou les conduites typiques (Loyer, 2003). C'est sur cette base à la fois théorique et pratique que repose leur expertise de l'activité sportive.

Je souhaite remonter à cette origine du savoir en jeu évoqué par Carnus en questionnant le rapport à l'Activité Physique et Sportive (APS) et plus particulièrement « *ces premières expériences corporelles éprouvées dans l'activité physique* ».

L'intuition que j'aimerais vérifier est la suivante : **le déjà-là expérientiel sportif** serait déterminant pour les professeurs d'EPS ou les éducateurs sportifs dans la mesure où il pourrait générer des déclinaisons particulières des *rappports à...* : rapport à l'effort sportif, rapport à son corps, rapport à soi, rapport à l'autre, rapport aux engins, rapport à l'environnement physique... qui pourraient conditionner un rapport particulier à l'école et à la formation. Ce déjà-là expérientiel sportif se construirait progressivement à travers les épreuves sportives. C'est pourquoi je préfère parler de « déjà-là expérientiel sportif » que physique, pour souligner le rôle déterminant de la compétition sportive dans la construction de ce déjà-là très spécifique des sportifs.

1.2. Les origines de l'intuition

Je parle ici d'intuition car l'origine de cette intuition, se trouve dans plusieurs études de cas. Je vais en citer quelques-unes issues des travaux des chercheurs de l'EDiC, de mes derniers travaux réalisés seul ou avec Marie-France Carnus.

Je cite d'abord une première synthèse sur les recherches en didactique clinique portant sur les enseignants d'EPS réalisée par André Terrisse qui écrit à propos du rapport au savoir : « *ce rapport découle de la manière dont il va négocier ce savoir avec la classe, modalité souvent très personnelle, dépendante de son rapport à l'activité physique utilisée dans son enseignement, qui peut être sa spécialité ou, au contraire, une activité méconnue, qu'il n'a jamais pratiquée et quelques fois peu enseignée. Cette donnée est importante à connaître de la part du chercheur dans la mesure où elle conditionne le « rapport au corps » de l'enseignant, élément constitutif de son rapport au savoir, dans la mesure où en EPS, les savoirs sont le plus souvent « incorporés » au cours de leur formation initiale ou de leur formation sportive antérieure* » (Terrisse 2007, p.4). Celui-ci pose ainsi les premières bases d'une relation étroite entre formation sportive et rapport à l'activité physique et sportive, tout en soulignant cette particularité du rapport au corps.

Ensuite, avec l'étude cas du professeur Rob, spécialiste de danse observé dans un cycle de lutte (Loizon, 2011) qui reconnaît dans l'entretien d'après-coup avoir été « *un élève peu doué physiquement* », « *qu'il en avait bavé pour arriver à devenir enseignant d'EPS* » mais surtout que ses efforts nombreux et répétés lui avaient permis de réaliser son rêve. Ce collègue a construit un rapport particulier à l'effort, rapport qui s'est surtout développé grâce l'activité danse qui était sa spécialité. Ce rapport à l'effort est déjà souligné dans un article sur les deux intervenants extérieurs en EPS (Loizon, Gruet, 2011). Chez l'intervenant Didier, ancien rugbyman, effort physique et dépense énergétique sont étroitement liés tandis que chez André, ancien athlète de haut niveau, c'est la pratique physique qui est surtout valorisée, jusqu'à devenir une habitude de vie : « *je pense que c'est important de faire du sport tous les jours* ». Cet « habitus sportif » serait-il un trait caractéristique des professeurs d'EPS ?

Ensuite, autre cas particulièrement intéressant, celui de la professeure expérimentée, spécialiste de course d'orientation, qui débute dans l'enseignement de la musculation et du step au lycée (Loizon 2015c). Pour elle, « *la course d'orientation, c'est du souffle et de la réflexion* ». Cette pratique vécue au plus haut niveau pendant ses études d'EPS et après, va structurer son « déjà-la conceptuel » autour de trois axes : l'engagement physique (« *ce que je recherche en priorité en EPS, c'est l'investissement physique* »), le plaisir dans l'effort (« *le plaisir, il passe par la réussite de l'action... La satisfaction d'avoir été au bout de soi, au bout de l'effort* »), la compétition (« *ce que j'aime aussi, c'est la compétition, ça t'oblige à aller chercher dans tes ressources si tu veux gagner* »). On retrouve là encore, le rapport à l'effort, le rapport à soi et le rapport à la compétition qui signe un rapport particulier aux autres. Dans l'entretien d'après-coup elle revient également sur son rapport aux autres en course d'orientation : « *l'effort, tu le fais tout seul, tu n'as pas à compter sur les autres en CO (...). Quand je prends des décisions, je dois assumer, je ne renvoie pas les erreurs sur les autres!* ». Ce rapport aux autres tient lui aussi, une place importante dans la conception qu'elle se fait de la course d'orientation.

Dans son étude plus centrée sur le rapport à l'institution, Marie-France Carnus (2013) présente deux vignettes didactiques cliniques qui retiennent également mon attention. La première, celle d'Anna, évoque son rapport à son corps et au risque ; elle dit avoir beaucoup souffert dans l'apprentissage de la gymnastique, sa spécialité : « *il fallait être maso* ». Marie-France Carnus souligne alors « *un rapport de proximité au savoir gymnique incorporé construit dans le plaisir et la souffrance, un rapport anxiogène à l'épreuve qui se déplace et se répète de la gymnaste à l'enseignante* » (2013, p. 27). Le deuxième cas présenté dans la deuxième vignette, celui de Bob a retenu mon attention car il ressemble un peu à celui du professeur Rob (professeur de danse qui enseigne la lutte) décrit un peu plus haut. Comme lui, il dit dans l'entretien « *J'ai toujours voulu faire ce job, et j'en ai bavé* » car il est parti d'un simple CAP pour entrer en STAPS. Il évoque son rapport au corps et son plaisir en parlant de ses heures d'entraînement en gymnastique : « *quand t'arrives à monter à la corde rien qu'avec les bras et que tu descends, lentement à l'équerre, en spirale et avec le sourire, ça brûle dans les biscottes, ça déchire les abdos, mais quel pied* » ; il avait dû fournir « *beaucoup d'efforts jusqu'à l'overdose* ». Plus loin, il revient sur son rapport à l'effort : « *Moi, je prenais mon pied dans l'effort* ». Dans ce même article, Marie-France Carnus conclut en soulignant : « *Dans le domaine de l'EPS, la dimension intime des pratiques motrices est liée à un rapport au corps et à un « déjà-là expérientiel » singulièrement construit dans le plaisir et/ou la souffrance* » (Carnus, 2013, p. 23). Elle met ici sur le même plan, **rapport au corps et déjà-là expérientiel**. Pour ma part, je pense qu'il existe plutôt un rapport de causalité entre les deux : ce serait l'expérience sportive qui conditionnerait un rapport au corps particulier. Le sujet développerait cette jouissance (Lacan, 1959-1960) au fil de ses expériences vécues durant les entraînements et les compétitions. Ces temps particuliers (entraînement et compétition) peuvent être interprétés ici, dans le cas des sportifs, comme des épreuves choisies ; le rapport à l'APS pourrait être vu comme le produit de l'épreuve sportive. Ce temps de l'épreuve, temps fondamental de la didactique clinique

(Carnus, 2009 ; Terrisse 2013) pourrait donc être divisé en deux temps complémentaires chez les sujets sportifs qui doivent enseigner : le temps de *l'épreuve sportive* en amont, puis le *temps de l'épreuve d'enseignement*.

Mes derniers travaux sur le développement professionnel des formateurs (Loizon, Charvy, Cartière, 2013) viennent aussi renforcer cette intuition en mettant également en évidence des analyseurs que j'ai déjà utilisés en didactique clinique : *le rapport à l'institution, le rapport aux savoirs, le rapport à l'expérience antérieure, le rapport à sa pratique et le rapport à l'autre*. À la lumière de ce que j'avance en ce moment à partir de cette intuition, ces différents *rapports à...* utilisés comme analyseurs des pratiques d'enseignement, trouveraient leur origine dans le déjà-là expérientiel sportif pour les enseignants d'EPS. Je rajoute simplement ici que le rapport à l'institution a largement été développé par Marie-France Carnus en didactique clinique.

La présentation rapide de ces différents cas issus des recherches de l'ÉDiC, de mes propres recherches ou de celles de Marie-France Carnus vient confirmer mon intuition : l'expérience sportive vécue par les professeurs d'EPS durant leur formation initiale ou bien avant (les premières expériences corporelles), ce que j'appelle « le déjà-là expérientiel sportif » (DES) aurait un effet déterminant et structurant sur la construction de certains *rapports à ...* : rapport au corps, rapport à soi, rapport à la compétition, rapport aux autres, rapport à l'expérience professionnelle... que je vais distinguer par la suite. Cette relation intime qu'entretient le sujet sportif avec son activité sportive servirait de base, de point d'appui, de référence à la construction d'autres *rapports à...* tout aussi singuliers.

Avant d'aller plus loin dans la mise en évidence de cette relation (stade de la vérification), j'annonce que je souscris complètement à cette affirmation de Melyani : « *L'intuition semble avoir un rôle fondamental dans les processus intellectuels et expérientiels. Elle assure quelque part la reprise de l'initiative du sujet sur la passivité des impressions sensibles* » (Melyani, 2006, p. 63). En revisitant mon dernier axe de recherche sur le développement professionnel, je fais le constat suivant : les pièces du puzzle se sont mises en place progressivement pour arriver finalement à cette intuition qui guide aujourd'hui la rédaction de cette note de synthèse.

1.3. Vérification de l'intuition

Afin de vérifier cette intuition, je procéderai en deux phases dans le chapitre 2 de cette seconde partie. La première va être consacrée à l'analyse du corpus personnel (mon déjà-là) que j'ai livré dans la première partie de cette note de synthèse, à partir d'analyseurs utilisés traditionnellement en didactique clinique, puis dans une deuxième phase, je reprendrai mes analyseurs énoncés sous forme de *rapports à...* pour mettre en

évidence d'autres éléments extraits de mon déjà-là expérientiel sportif. Le but est aussi de faire ressortir des indicateurs pour chacun des *rappports à...* que je vais mobiliser dans une perspective d'aide à la recherche pour les futurs doctorants en didactique clinique.

2. Analyse du corpus (analyse de mon déjà-là)

Pour mettre en évidence mes différents filtres à partir de ce qui a été écrit précédemment dans *le déjà-là* et *l'épreuve*, je convoquerai certains analyseurs déjà largement utilisés en didactique clinique puis d'autres en relation avec les *rappports à...* Cette analyse de mon déjà-là va se dérouler en deux temps. Dans un premier temps, j'aurai recours à ce que j'appelle les « analyseurs traditionnels »⁴² que nous utilisons en didactique clinique, tandis que dans un deuxième temps, j'utiliserai les différents *rappports à...* que j'ai mis en évidence en exposant mon intuition de chercheur. Afin de permettre au lecteur de distinguer ce qui relève de citations d'auteurs et de citations de mon corpus, j'écrirai mes propres citations « *en italique* » tandis que les citations des chercheurs resteront en « caractère droit ».

Après avoir donné une définition du concept ou de la notion, je procéderai à une analyse de contenu selon une méthode rigoureuse telle que décrite par Bardin (1998) pour mettre en évidence « la signification que les enseignants attribuent à leur pratiques » (Jourdan, Brossais, 2011, p. 12). Cette analyse suppose des indicateurs assez précis pour réaliser des catégories spécifiques. Tout ce travail méthodologique du chercheur en didactique clinique est encore trop subjectif et peut-être pas assez partagé ou débattu par notre groupe. C'est à ce travail de traitement des données recueillies sous forme de discours que je vais me livrer. Cette extraction des données dans le discours du professeur est parfois difficile quand certaines données pourraient appartenir à deux catégories, ce qui ne devrait pas exister selon le principe d'exclusion mutuelle telle qu'il est proposé par Bardin (1998) et Blanchet et Gotman (2007).

Pour chacun des analyseurs mobilisés, je me propose d'extraire des citations issues du corpus de la partie 1, citations qui seront complétées par la référence au chapitre ou sous chapitre. Afin de ne pas perdre le sens général de la citation, ce qui relève du concept ou de la notion sera indiqué en gras dans la citation.

L'analyse débute par le repérage toujours délicat dans le corpus des différents indicateurs qui renvoient à des notions ou des concepts. La lecture chronologique du corpus visible au travers des chapitres qui se succèdent permet ainsi d'extraire les citations (des formes « d'unité de signification » selon Bardin, 1998) qui vont caractériser finalement le sujet quand je construis progressivement ce que nous appelons dans notre champ une vignette didactique clinique. Je réalise donc une étude de cas sur moi-même comme je pourrais le faire avec un autre sujet enseignant. Afin de

⁴² J'utilise les terme d'analyseurs « traditionnels » car je n'ai pas trouvé de mot plus approprié, même si nous ne sommes pas encore dans une tradition établie.

prolonger la réflexion sur le concept mobilisé, je m'appuierais sur d'autres études de cas réalisées par les collègues de l'EDiC pour illustrer davantage le concept.

Cette analyse constitue pour le sujet que je suis, le troisième temps de la méthodologie didactique clinique, c'est le temps de « l'après-coup », celui du remaniement. Mais ce remaniement ne s'arrête pas de s'élaborer puisqu'il y a déjà eu une première phase en reconstruction de mon déjà-là. Et puis, seconde phase quand je relis ce que j'ai déjà écrit, quand j'analyse mes propos et que je prolonge alors la réflexion sur mon activité de pratiquant sportif, d'étudiant, de professeur, de formateur et de chercheur. J'essaie progressivement de mettre au jour les raisons conscientes et inconscientes de mes décisions, de mon déjà-là décisionnel écrirait Marie-France Carnus (2003).

Après l'explication de mon intuition, je vais tenter dans l'analyse de faire ressortir quelques éléments plus caractéristiques de ce cas (mon propre cas) en reprenant quelques citations qui vont me spécifier en tant que sujet singulier, puis dans un troisième chapitre je présenterai un bilan de l'analyse didactique clinique sur le cas du chercheur *Denis*.

2.1. Le rapport à l'épreuve sportive et les analyseurs traditionnels

Parmi ces concepts que nous considérons comme des analyseurs plus spécifiques de notre champ en didactique clinique, nous trouvons : la conversion didactique, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la Référence.

2.1.1. La conversion didactique

Cette notion de ***conversion didactique*** proposée par Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes (2010) peut se définir comme l'enseignement de savoirs personnels dans l'espace didactique. Avant que le terme de conversion soit adopté en référence à la psychanalyse, certains auteurs comme Jourdan (2006) utilisaient le terme de *transposition expérientielle* pour souligner le fait que les professeurs enseignaient des savoirs tirés de leur propre expérience. En situation d'enseignement, le professeur transmet donc des savoirs, mais aussi une part de son propre rapport à ce type de savoir (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013).

Pour repérer ce qui a trait à cette conversion didactique dans le corpus, je prends comme indicateurs principaux d'une part, « ce qui est enseigné ou transmis » par le professeur, et d'autre part, « ce qui est issu de son expérience ». Ensuite, les mots clés qui sont révélateurs de cette conversion didactique : « enseignement », « transmission », « expérience ». Enfin, les questions à se poser pour favoriser ce repérage : qu'est-ce que le sujet transmet en lien avec son expérience ? D'où viennent les savoirs transmis ? Sont-

ils d'une manière ou d'une autre en lien avec son histoire personnelle ou son expérience ?

Extraits du verbatim :

- « *Le judo, c'est apprendre à sentir l'autre, à pénétrer dans son espace intime comme j'aime à le rappeler à mes collègues et étudiants en formation. C'est sur cette base là que j'ai développé une progression très personnelle que je fais vivre en formation (formation initiale et continue, formation au CUFOCEP) » (111)*
- « *le désir de connaître le judo dans ses différentes dimensions (historique, sociologique, technique, pédagogique, spirituelle), et désir de transmettre mon savoir pour le faire partager » (111)*

Dans le premier extrait, je repère l'enseignement très spécifique d'une véritable progression construite sur la base de mon expérience d'enseignement avec les élèves ; cette progression est très originale dans le sens où elle s'appuie sur des situations très simples basées sur le « sentir l'autre ». Il s'agit bien là d'une transposition expérientielle dans la mesure où l'enseignant que je suis, prend sa propre expérience vécue comme un savoir de référence qui va organiser le contenu de mes pratiques d'enseignement comme le rappelle Jourdan (2006). Le deuxième extrait est quant à lui plus problématique à intégrer dans la conversion didactique car il est bien question de transmission, mais sans référence directe à l'expérience du sujet. Pour moi, l'enseignement dont il est question, repose ici sur des savoirs théoriques (histoire, sociologie), mais aussi et surtout sur des savoirs techniques, pédagogiques et spirituels forcément incorporés par le sujet enseignant que je suis, donc difficilement accessibles. Quoiqu'il en soit, cet enseignement d'objets de savoirs relève d'un traitement didactique qui passe inévitablement par les filtres du sujet (mes propres filtres) ce qui me permet de l'intégrer dans la catégorie *conversion didactique*.

Cette dimension de la conversion didactique est particulièrement visible dans le cas de Marc exposé par Jourdan et Brossais (2011), un professeur stagiaire en EPS. Ce professeur qui débute, enseigne surtout en référence à son vécu : « vu que l'on a appris soi-même (...) on sait comment apprendre les choses, on sait ce qu'on ressent » ce qui rend son travail difficile quand il est face à une activité physique qu'il ne connaît pas bien. Les auteurs soulignent une tension chez Marc qu'il énonce de la manière suivante : « on ne peut pas enseigner quelque chose qu'on ne connaît pas » (Jourdan, Brossais 2011, p. 15). Cette tension me permet d'aborder le deuxième concept, celui qui place l'enseignant dans une position très symbolique, celle de ***sujet supposé savoir***.

2.1.2. Le sujet supposé savoir

Ce concept de « ***sujet supposé savoir*** » est issu de la psychanalyse lacanienne (Lacan, 1968) dans laquelle le psychanalyste est mis en position symbolique de sujet supposé savoir dans la cure, constituant ainsi la base du transfert psychanalytique. En didactique

clinique, le sujet enseignant est placé par l'institution dans cette position de celui qui sait, même s'il sait très bien qu'il ne sait pas tout de ce qu'il doit enseigner. C'est particulièrement vrai pour les professeurs d'EPS qui doivent souvent enseigner des activités physiques qu'ils ne maîtrisent pas bien, voire pas du tout comme Marc. Dans cette discipline spécifique où le corps de l'enseignant est donné à voir au travers du savoir qu'il doit transmettre, Isabelle Jourdan (2006) transforme ce concept en « corps supposé savoir ». Les différents travaux menés en didactique clinique essaient de mettre en évidence la manière dont chaque sujet singulier fait face à cette position symbolique selon ses enseignements.

Les indicateurs de ce concept renvoient aux mots clés : « savoir », « connaissance », « position », « place » et à certaines questions : qu'est-ce que le sujet fait de ce savoir ? Comment il se positionne par rapport à ce savoir qu'il possède ou non ? Quelle est sa place par rapport au savoir ?

Extraits du verbatim :

- « *désir de savoir, désir de **connaître le judo** dans ses différentes dimensions (historique, sociologique, technique, pédagogique, spirituelle), et **désir de transmettre ce savoir pour le faire partager** » (111)*
- « *Très facile avec l'humilité car plus j'avance dans le savoir et l'expérience, et plus je m'aperçois que **je ne sais pratiquement rien**, que tout est d'une extrême complexité* » (111)
- « *ce qui me marque le plus durant ces cinq années passées à l'université, c'est l'enseignement de l'EPS même si au départ, **je ne sais pas trop ce que c'est*** » (112)
- « *J'assure ces différents cours face à des publics différents (...) **sans me poser trop de questions*** » (112)

On voit ici qu'il est nécessaire de posséder, d'intégrer les différents savoirs sur le judo pour pouvoir les transmettre aux étudiants ; avant de devenir le sujet supposé savoir, il y a cette phase nécessaire d'intégration, voire d'incorporation pour tout ce qui est savoir technique. Mon cas est ici assez similaire à celui de Benoit (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013), professeur stagiaire en EPS, que les chercheurs caractérisent par cette formule « maîtrisé un savoir incorporé ». « Quand Benoit est assuré de savoir et le donne à voir à ses élèves, cette assurance garantit sa crédibilité vis-à-vis d'eux. Il faut être aux yeux des élèves un corps sans faute possible, un corps performant » (p. 98). C'est bien cette notion de « crédibilité » que je ressens dans l'enseignement aux optionnaires judo. Crédibilité liée à un sentiment de compétence vis-à-vis de moi-même, mais surtout crédibilité vis-à-vis des étudiants qui attendent que je fasse la preuve de mon savoir, surtout pour les nouveaux en début d'année. Cette crédibilité que je pourrais appeler aussi *l'autorité de compétence*, est assurée par cette maîtrise des savoirs théoriques et techniques, faute de pouvoir la montrer en randori car je ne peux plus jouer au combat avec les étudiants avec mes problèmes de dos. Cette position symbolique de celui qui sait, qui sait faire est d'autant plus dure à tenir face à des étudiants qui connaissent déjà bien l'activité judo.

Mais cette position est aussi difficile à tenir en tant que formateur quand je perçois de plus en plus la complexité de l'acte d'enseignement ? Derrière ce désir de connaître, cette pulsion épistémologique (Paveau, 2012), il y a l'angoisse qui pointe son nez (Lacan, 1962-1963). Quand j'écris que « *je ne sais pas trop ce qu'est l'EPS* » à cette époque, c'est que ma représentation n'est pas encore teintée, filtrée, ni par les programmes de l'époque, ni par mon expérience professionnelle de l'enseignement de l'EPS car je suis encore étudiant : enseigner l'EPS, pour moi, c'est surtout enseigner les activités physiques et sportives comme je le fais dans le centre de vacances.

Il y a aussi cette part d'insouciance, voire d'inconscience liée à la jeunesse quand j'enseigne le judo en club face à des publics très différents. Je ne me pose pas trop de questions, j'ai vraiment l'impression de savoir enseigner et de faire apprendre quand je perçois les effets de mon enseignement sur les enfants et les adultes. Ce n'est que quelques années plus tard, quand j'interviendrai en formation des professeurs de judo, que j'apprendrai à différencier les méthodes pour adapter davantage mon enseignement à un public donné. Cette différenciation se construira progressivement en fonction de mes lectures et des échanges avec les autres formateurs en judo.

Ce concept de « sujet supposé savoir » est aussi mobilisé par Brossais, Jourdan et Savournin (2013) à propos d'une jeune enseignante de lettres modernes, Gaëlle, qu'elles caractérisent par la formule : « détenir le savoir, aimer le savoir ». Pour elles, « Gaëlle expérimente à travers l'expérience d'animation-lecture, la place qu'elle veut occuper dans la classe entre les élèves et le savoir, soit l'enseignante qu'elle veut devenir » (p. 100).

Je constate combien cette place de sujet supposé savoir, au travers de ces différentes études de cas, relève d'une illusion, d'un certain fantasme qui pourrait servir à provoquer un *transfert de savoir*...

2.1.3. L'impossible à supporter

Cette notion, elle aussi empruntée à la psychanalyse lacanienne est associée au Réel de la cure tel qu'il est décrit par Lacan (1977) : « la clinique, c'est le Réel comme « impossible à supporter ». En didactique clinique, l'« impossible à supporter » est un outil conceptuel pour analyser les manifestations (en parole et/ou en acte) d'un sujet confronté à l'« épreuve » d'enseignement. Il révèle un écart entre ce que le sujet sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, écart révélateur de la division structurelle du sujet.⁴³

Les collègues de l'ÉDiC, Brossais, Jourdan et Savournin (2013) donnent un exemple de cet impossible à supporter avec le cas de Benoit en EPS ; ce qui caractérise cet impossible pour lui, c'est l'inactivité des élèves. Pour cela il va tout mettre en place pour que les élèves soient toujours en activité dans ses cours : « Le manque d'intérêt et l'ennui de ses élèves pendant ses cours affectent Benoit et suscitent son questionnement

⁴³ Cette définition est reprise du glossaire figurant dans l'ouvrage collectif de Carnus et Terrisse, 2013.

quant à la pertinence de ses choix. L'importante répétition (29 occurrences) de formules telles que « *faut que ça marche* », « *faut que ça tourne* » ou encore « *faut que ça accroche* » témoigne de l'impérieuse nécessité, pour lui, de la mise en activité des élèves » (Brossais, Jourdan, Savournin, 2013, p. 98).

Ces extraits tirés du cas Benoit me permettent de préciser des indicateurs de cette notion souvent caractérisée par des formules du type : « je ne supporte pas » ou bien, « je fais tout pour ... ». Les mots clés qui permettent de repérer cette notion : « impossible », « difficile », « supporter », « réaliser » et d'autres mots clés battis sur des oppositions sont les suivants : « supporter/insupporter », « aimer/ne pas aimer ». On retrouve aussi des traces dans les préoccupations des sujets relatées sous forme d'auto-prescriptions dans les discours (Saujat, 2011) : « il faut... », « je dois... ». Quelques exemples de questions à se poser en tant que chercheur : qu'est-ce qui insupporte le sujet ? Qu'est-ce qui le fait réagir obligatoirement ? Et par opposition, qu'est-ce qu'il aime surtout quand il enseigne ? Quelles sont ses auto-prescriptions ?

Voici quelques extraits issus du verbatim de mon corpus :

- « **Difficile de faire partager cette conception du judo** avec les jeunes judokas qui sont pris dans un rapport d'opposition, qui ne veulent pas chuter et qui transforment le randori (combat d'entraînement) en véritable shiai (combat en compétition) » (111)
- « j'en bave avec certains élèves qui sont des caïds du quartier (...) **mais impossible de faire cours, du moins comme je le souhaite.** (...) Mais je ne supporte pas les **insultes quotidiennes** entre les élèves ou dirigées contre moi. » (114)
- « **je dois faire souvent la police** en cours » (114)

Comme beaucoup d'enseignants ou de formateurs, j'ai moi aussi des choses qui m'insupportent en cours dont je n'ai pas parlé dans cette première partie comme le chewing-gum en cours. Afin d'éviter cet *impossible à supporter* qui peut paraître insignifiant pour un autre sujet, je préviens toujours les étudiants ou les collègues dans les formations en TD (travaux dirigés) en leur expliquant que je ne supporte pas les chewing-gums parce que j'ai l'impression d'avoir des ruminants en face de moi... Mais pour moi, je l'ai surtout rencontré quand j'étais dans ce collège en banlieue de Metz ; la difficulté n'étant pas que les élèves ne pratiquent pas ou n'apprennent pas, mais se faire insulter, c'était impossible à entendre, à vivre car c'était surtout manquer de respect à l'autre, au professeur. Une situation complètement à l'opposé de ce que j'avais appris en judo.

En EPS, *l'impossible à supporter* de Benoit est fréquemment entendu en formation à tel point que cela peut devenir un obstacle aux apprentissages quand les élèves doivent réfléchir pour concevoir des projets. C'est le cas aussi de cette enseignante expérimentée qui débute en musculation et en step (Loizon, 2015c) ; pour éviter les temps d'inactivité des élèves qu'elle ne supporte pas, elle réduit les temps de récupération et propose des exercices de récupération en musculation pour rendre tous les élèves actifs au plan physique.

Cet *impossible à supporter* est également présent dans le cas de Léa, enseignante débutante qui ne connaît pas la boxe française (Touboul, 2013) et qui manifeste une certaine peur du ridicule dans l'enseignement de cette activité : « La peur du ridicule nous apparaît comme l'une des caractéristiques de « l'impossible à supporter » de Léa. Sa démarche didactique et ses propos révèlent que Léa, enseignante novice, est un sujet dans le doute, divisée entre la nécessité de transmettre un savoir dont elle n'a pas la maîtrise et le désir de se positionner comme un « sujet supposé savoir » mais qui craint le ridicule » (Touboul, 2013, p. 49). Mais Léa montre aussi dans le temps de l'épreuve d'enseignement un aspect qu'elle ne supporte pas : les élèves qui se blessent dans ses cours. Ce cas est révélateur des situations ou des événements que chaque sujet ne supporte pas dans sa confrontation au Réel, ici le temps d'enseignement.

2.1.4. La Référence

Le terme de « **référence** » est utilisé par Martinand en 1986 pour rendre compte de l'origine des savoirs en didactique des sciences physiques, en lien avec des *pratiques sociales de référence*. Ce terme équivaut au terme de *transposition didactique* utilisée en didactique des mathématiques où il est possible d'identifier des savoirs savants. En didactique clinique, la *Référence* est celle d'un enseignant singulier (Heuser, 2009). Elle se définit comme un ensemble d'influences internes et externes qui se conjuguent, s'activent et s'actualisent dans les enjeux de savoir, à l'insu du sujet. Le processus d'activation explique l'aspect dynamique, labile et contingent de la référence, qui devient un outil de lecture de l'activité professionnelle du sujet enseignant, clé de compréhension de ce qu'il enseigne et des raisons de son enseignement.⁴⁴

Pendant l'extraction des citations relatives à cette notion, je procède d'abord à un inventaire lié à la référence puis je mobilise une classification pour répartir les citations dans plusieurs registres de références quand le travail de catégorisation se complexifie (Bardin, 1998) avec de nouvelles sous-catégories qui m'apparaissent importantes pour l'analyse.

Les indicateurs de ce concept renvoient à ce qui tient lieu de référence pour le sujet, à ce qui compte pour lui et qui peut l'aider à voir, percevoir et comprendre le monde qui l'entoure. Dans le cas des personnes qui peuvent servir de référence à un sujet, on peut noter celles qui reviennent souvent dans le discours. On retrouve cette notion dans les mots clés : « référence, » « modèle », « influence » et dans les réponses à des questions : qu'est-ce que le sujet prend comme modèle ? Qu'est-ce qui lui sert de référence pour enseigner ? Qu'est-ce qui l'influence dans son action ?

Comme le souligne Heuser (2013), les références ont des origines multiples qui agissent comme autant d'influences sur l'enseignement donné par le professeur.

⁴⁴ Cette définition est tirée de notre glossaire spécifique en didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013).

Dans un premier temps, les références que je mobilise dans ce corpus renvoient à un processus d'identification tel que décrit par Freud « comme le processus par lequel le sujet adopte comme étant sien un attribut appartenant à un autre sujet » (Cléro, 2002) qui participe à la constitution de l'identité du sujet et à l'assimilation d'une propriété de l'autre (Assoun, 2002).

Les références extraites de mon corpus sont nombreuses :

- **La référence au père :** « *mon père avait des valeurs très humanistes autour de l'entraide, du partage et de l'amitié. Tout le monde l'adorait dans le village car il aimait rendre service* » (111).
- **La référence au professeur de judo :** « *je me suis entraîné tous les dimanches avec cet adulte qui allait devenir notre « professeur de compétition » (111). « Ce premier temps d'entrée dans la pratique du judo pourrait se résumer à trois grandes rencontres qui vont certainement me servir de modèles : mon premier professeur de judo, notre professeur du dimanche (Claude), et le président du club de judo (André Coudor). Trois personnages qui m'ont ainsi servi de référence durant cette période cruciale* » (111)
- **La référence au professeur d'EPS :** « *un quatrième personnage a beaucoup compté pour moi : mon professeur d'EPS au lycée, une autre référence* » (111). « *je retrouve mon ancien professeur d'EPS que j'ai eu en terminale et qui m'a donné le goût pour ce métier* » (114). « *Il (prof EPS en stage L3) nous donne de nombreuses règles pédagogiques pour « garder la main sur le groupe » comme il nous le répète. Je me souviens particulièrement de sa voix ; il ne parlait jamais fort pour se faire entendre* » (112)
- **La référence au formateur :** « *Jean-Michel, va constituer une autre référence au fil des années. Il va d'abord me servir de guide au cours de cette première année en me conseillant régulièrement* » (112).
- **La référence au directeur de thèse :** « *accompagné par André Terrisse qui deviendra mon directeur de thèse et une référence particulière car je n'ai pas connu d'autre directeur de thèse* » (115).

Les références mobilisées ici sont multiples, depuis la référence à mon père et à ses valeurs très humanistes dans sa relation aux autres, jusqu'à la référence au directeur de thèse. Je convoque ici des modèles qui vont progressivement devenir des éléments constitutifs de mon *Moi*, traduisant une véritable dynamique de la construction identitaire du sujet. Cela renvoie au processus d'assimilation de l'autre tel que décrit par Freud (1968/1921) dans son troisième type d'identification ; au-delà de la relation à l'objet, il fait rentrer la relation à l'autre dans ce processus d'identification. Si je dépasse la référence au père (« l'identification avec le père qu'il considère comme un modèle à imiter », Freud, 1921, p. 39), on voit ici au travers de ces diverses références mobilisées comment se structure mon identité professionnelle. Ce processus de référenciation (Simondi, Perrenoud, 2011) apparaît comme un rapport construit à la culture professionnelle pour permettre au sujet de s'étayer et de se repérer dans l'action. Comme l'évoque Vial (2001), ce processus fait partie des processus qui participent de la construction de l'identité professionnelle du sujet. Celle-ci est multiple en fonction des

différents métiers exercés : professeur de judo, professeur d'EPS, formateur d'enseignant et directeur de thèse.

En didactique clinique, cette notion de référence est particulièrement mise en évidence dans les travaux d'Heuser (2013) qui évoque le cas de Giovanni, professeur d'EPS et professeur de karaté, observé en situation d'enseignement du karaté avec ses élèves. Il revient sur la référence au Maître dans les arts martiaux et en karaté : « Il nous a notamment parlé de la place du Maître, le *sensei*, qui veut dire « celui qui est devant et qui nous guide ». Giovanni parle ainsi de la reconstruction symbolique du père, de son père. Cette place du Maître est déterminante pour Giovanni » (Heuser, 2013, p. 38). Cette référence au Maître n'apparaît pas dans mon corpus, peut-être parce que j'ai eu plusieurs professeurs de judo, tous très différents. Quand j'ai voulu devenir professeur de judo en préparant le brevet d'état à Dijon, j'ai rencontré un « grand maître du judo » français, Guy Pelletier, alors 9^e dan. Mais ses cours ne me plaisaient pas du tout car il parlait beaucoup et venait surtout pour vendre ses nombreux ouvrages sur le judo. Je suis donc parti suivre la formation à Lyon où là, j'ai rencontré un professeur que j'aurais pu qualifier de Maître, Georges Beaudot (8^e dan) beaucoup plus compétent sur tous les plans et surtout plus modeste.

Si en tant que chercheur en didactique clinique, j'avais centré mon travail sur la notion de Référence, j'aurais pu questionner le sujet sur cette référence au Maître très présente dans les arts martiaux⁴⁵.

Au-delà des personnes qui m'ont servi de références pour ces fonctions particulières, je repère aussi d'autres références dans des registres très différents :

- **Le savoir qui sert de référence** : « *Je trouve un article de Lionel Gaillat sur la musculation du judoka qui me servira de longtemps de base* » (112).
- **L'expérience qui sert de référence** : « *Cette expérience d'enseignement (du judo au club de Metz) d'une année avec des jeunes d'un bon niveau, restera longtemps une de mes références en matière d'enseignement, tant au plan des contenus que des démarches utilisées* » (114).
- **Les relations dans l'équipe qui servent de référence** : « *Cette grande convivialité alliée à un engagement fort dans la discipline, resteront pour moi une grande référence* » (114).

Cette notion de « Référence » que l'on pourrait écrire au pluriel, me semble être une notion très importante en didactique clinique, peut-être pas suffisamment encore exploitée par notre groupe car la Référence est partout, elle sert de point d'appui, de modèle au sujet. Elle renvoie à des processus d'identifications multiples qui permettent de comprendre comment ce processus de référenciation participe de la construction du Moi (Freud, 1921) qui n'en finit pas de se construire au fil des expériences. Ces influences externes peuvent avoir une dimension didactique dans la mesure où elles sont projetées dans l'espace didactique. La remarque de Giovanni, le professeur de karaté, est en ce sens très éclairante : « Je suis persuadé que l'on ne peut transmettre que ce que l'on est, et ce que l'on est, c'est la façon dont on a été façonné, forgé au sens

⁴⁵ Voir sur ce sujet la recherche menée avec un professeur de karaté (Loizon, 2012a).

littéral du terme », surtout quand on sait que ce professeur a été forgeron avant de devenir professeur d'EPS (Heuser, 2013). Pour moi, ces différentes références qui influencent le sujet dans ses enseignements, participent de la structuration de l'identité didactique du sujet.

La Référence constitue ainsi un outil de lecture très pertinent de l'activité professionnelle du sujet enseignant qui permet au chercheur de comprendre ce que le sujet enseigne et les raisons de son enseignement en fonction des références qu'il mobilise ou pas, même si certaines peuvent entrer en concurrence chez le sujet ce qui oblige le sujet à faire des choix, ou des compromis, ou encore des compromissions (Carnus, 2003). Les références que j'ai mises en évidence dans ce premier travail d'analyse montrent à la fois la multiplicité de celles-ci et la singularité de mon cas car les références sont propres à chaque sujet enseignant ou formateur, en lien avec son histoire toujours très personnelle d'où notre choix de l'écrire avec une majuscule (la Référence). Pour dépasser mon cas singulier, j'ai mis en avant d'autres travaux de recherche issus de la didactique clinique pour en montrer le caractère heuristique.

2.1.5. Conclusion sur les analyseurs traditionnels

Pour réaliser cette première analyse du corpus, j'ai mobilisé ce que j'ai appelé des « analyseurs traditionnels » utilisés et référencés en didactique clinique dans la mesure où ils ont fait l'objet, au sein du groupe ÉDiC, d'un large débat qui a débouché sur la proposition d'un glossaire (Carnus, Terrisse, 2013). Je souhaite maintenant revenir sur quelques points liés à cette analyse. Pour cela, j'ai distingué au plan méthodologique trois niveaux de repérage des données dans le corpus afin contrôler la subjectivité du chercheur :

- ***les indicateurs importants*** sous forme d'association de mots ;
- ***les mots clés*** ;
- ***les questions*** qui permettent de débusquer le concept quand celui-ci est moins perceptible dans les discours du sujet.

Ces quatre analyseurs majeurs de la didactique clinique permettent ainsi de rendre compte de la position subjective du sujet formateur en lien avec des savoirs enseignés. Pour mettre en relation certains éléments de mon déjà-là avec mon activité didactique de formateur, il aurait fallu me filmer pendant une séquence de formation ou pendant un cours de judo, temps véritable de « l'épreuve » d'enseignement qui mobilise un arrière-plan didactique issu de mon « déjà-là » et plus particulièrement de mon déjà-là expérientiel sportif.

Après cette première analyse de mon corpus, je vais me livrer cette fois à une seconde analyse en mobilisant les différents *rapports à...* pour montrer que d'autres analyseurs peuvent venir compléter ces analyseurs traditionnels en y apportant un « en plus » permettant au chercheur de mieux comprendre ce qu'il observe du sujet en situation d'épreuve d'enseignement qui pourrait provenir du déjà-là expérientiel sportif du sujet.

2.2. Le rapport à l'épreuve sportive et *les rapports à...*

Pour tenter de clarifier cette notion de « *rapport à ...* », je m'appuie sur la définition proposée par Maizières dans son étude sur le rapport à la musique : « en effet, dans notre cas, aucune théorie ne dimensionne le concept de « rapport à la musique » comme l'ensemble des relations actuelles et passées, directes et indirectes, conscientes et inconscientes, qu'un individu entretient avec la musique » (Maizières, 2011a, p.105)

Je définis ainsi de manière simple cette notion de « *rapport à...* » comme la relation intime que le sujet entretient de manière consciente ou inconsciente, avec un objet ou une notion, que celle-ci soit « l'autre », le « soi » ou encore « le corps ». J'insiste sur les mots « *relation intime* » qui impriment toute la subjectivité du sujet face à un objet/sujet tout en convoquant le désir et son manque originaire (Freud, 2010). Ce rapport à l'objet est également précisé dans le champ de la socio-analyse : « c'est l'usage que l'individu peut faire de l'objet et de la jouissance qu'il peut en retirer » (Bajoit, 2009, p. 45).

On retrouve cette relation intime et cette notion de désir dans la définition proposée par Beillerot : « disposition intime, le rapport au savoir se constitue précocement dans les rapports complexes que le jeune enfant entretient avec les personnes significatives de son entourage (en lien avec *le désir et l'interdit de savoir*), puis il se transforme peu à peu par les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte, rencontre tout au long de sa formation, tout au long de sa vie ». Plus loin, il insiste encore sur cette notion de désir qui est centrale pour ce chercheur : « le désir de savoir nous importe aussi en ce que son analyse jointe à celle de la relation d'objet constitue, à nos yeux, les soubassements du Rapport au savoir » (Beillerot, 1996, p. 72).

Pour définir de manière très large cette notion de *rapport à...*, je retiendrai donc cette notion de *relation intime* que le sujet entretient avec un objet/sujet, relation associée à un *désir*. Les objets du désir sont multiples comme le rappelle Beillerot : « mais le désir lui, est en quelque sorte unique : force, affirmation, puissance, présence, puissance présente donc, puissance limitée, le désir est l'essence de l'homme pour persévérer dans son être. (...). Le désir renvoie au plaisir, à la jouissance et la souffrance » (Beillerot, 1996, p. 65). Ces deux notions associées vont ainsi me servir d'une part, à identifier ce qui relève d'un certain *rapport à...*, et d'autre part, à caractériser le type de relation que le sujet entretient avec cet objet.

Dans cette seconde analyse qui porte sur le rapport à l'épreuve sportive, je considère trois temps en prenant en compte la contingence de cette phase d'analyse très particulière du travail (de l'épreuve) du chercheur confronté au réel de l'analyse. Le premier temps correspond à ce que j'avais prévu comme catégories énoncées dans la phase de construction de l'intuition, soit les six catégories annoncées suite à mes travaux et à mon intuition : rapports à soi, au corps, aux autres, à la compétition, aux savoirs, à l'expérience professionnelle. Le second temps qui se déroule pratiquement dans le même temps que le premier, c'est celui de l'apparition de nouvelles catégories avec de nouveaux *rapports à...* que je n'avais pas envisagés avant de commencer l'analyse. Je suis

aussi contraint de différencier des sous-catégories dans certains *rapports à* comme le *rapport aux autres* (à l'adversaire, au professeur, aux élèves, aux collègues EPS, aux chercheurs,...). Ainsi, tout en analysant le corpus, j'intègre chronologiquement de nouveaux *rapports à* ... comme :

- rapport à la technique,
- rapport à la stratégie,
- rapport aux émotions,
- rapport à l'EPS et au métier,
- rapport à l'activité sportive judo.

Dans le cadre de cette étude très spécifique sur le rapport au savoir du chercheur, le premier rapport que je convoque ici est le rapport à soi car il me semble occuper une première place en référence à la deuxième topique de Freud.

2.2.1. Le rapport à soi

Aborder cette notion du rapport à soi, c'est aborder la question du sujet dans ses relations intimes avec lui-même ; c'est parler du *Moi* et de *l'idéal du moi* décrit par Freud : « Chaque individu fait partie de plusieurs foules, présente les identifications des plus variés, est orientée par ses attaches dans des directions multiples et a construit son *idéal du moi* d'après les modèles les plus divers » (Freud, 1921, p.59). C'est aussi revenir sur ce que j'ai déjà évoqué en termes d'identification lorsque j'ai mis au jour les différentes références qui servent à la construction de mon identité personnelle. Cette notion d'identité est très complexe en Sciences Humaines comme le fait remarquer Alex Mucchielli : « Chaque science humaine, en fonction de ses théories de référence, en fonction des concepts qui lui servent à découper le monde, peut proposer une approche spécifique de l'identité d'un acteur social » (Mucchielli, 2013, p. 15). Je reste donc dans le champ de la psychanalyse tout en trouvant certaines réponses dans un champ très proche, celui de la socio-analyse (Bajoit, 2009, 2013) et de la sociologie clinique de De Gauléjac (2007, 2008). Cette référence à la sociologie convoque la dimension sociale avec ses normes et valeurs qui renvoient au surmoi de Freud.

Comme le rappellent Laplanche et Pontalis (2002, p. 188), « le concept d'identification a pris progressivement dans l'œuvre de Freud la valeur centrale qui en fait, plus les mécanismes psychologiques parmi d'autres, l'opération par laquelle le sujet humain se constitue » ; le sujet structure ainsi son moi par des échanges identificatoires avec ce qui l'entoure, en intériorisant des modèles comme j'ai pu le faire avec ceux du professeur, du formateur, voire du chercheur...

Ce rapport à soi renvoie en psychanalyse au désir d'être soi-même comme l'évoque Bajoit dans le champ de la socio-analyse : « « L'acte libre est un effort de l'individu pour reprendre possession de lui-même, pour retrouver la maîtrise de sa propre existence (...) il restaure la maîtrise du moi sur le ça (Freud), il est l'essence du sujet, désir de soi-même, désir de l'individu d'être responsable de sa vie » (Bajoit, 2009, p. 81).

Pour identifier ce qui a trait à ce *rapport à soi* dans mon corpus, je vais mobiliser des indicateurs et des questions comme je l'ai fait avec les analyseurs traditionnels. La tâche s'avère ici plus complexe à cause de la multiplicité des « référents identitaires » qui témoignent de ce que peut être le *Soi* à l'image de ce que propose Mucchielli (2013). Je me retrouve davantage dans deux référents : le référent historique (les origines, les événements marquants, les traces historiques) et le référent psychosocial (références sociales, attributs de valeur sociales, affiliations et appartenances, système de valeurs...). Pour mettre en évidence ce *rapport à soi*, cette relation intime que le sujet entretient avec lui-même, je propose donc des indicateurs et des questions qui vont faciliter cette démarche :

Des indicateurs : le sujet parle de lui, de ses valeurs, de ce qui le guide... de ce qui constitue son identité, de sa place. Le sujet parle aussi de ses actions et de ce qu'il fait dans certaines situations.

Des questions : qu'est-ce que le sujet dit sur lui ? Quelle relation entretient-il avec lui-même ? Qu'est ce qui le caractérise ?

Extraits du corpus :

- « **Je fais partie du groupe des « combattants »** » (112),
- « **Je me sens plus à l'aise dans les pratiques où je suis seul, où je ne compte que sur moi** » (112),
- « **C'est génial : je dirige, j'encadre, je gère... Je suis responsable** » (112),
- « **J'ai envie de me tester, de vivre des épreuves, surtout pour apprendre à me connaître dans un autre contexte** » (113),
- *face au public difficile* : « **je fais face et j'apprends à m'adapter aux élèves** » (114),
- *en judo* : « **je m'adapte, j'essaie d'être davantage dans le timing de l'action** » (114),
- *en triathlon* : « **Je me prépare consciencieusement à cette épreuve** » (114),
- *En formation judo* : « **Ceux qui ont plus d'expérience sont très attentifs à mes propositions et essaient de les mettre en œuvre, ce qui développe chez moi un véritable sentiment de compétence** » (114),
- *en recherche* : « **je me lance dans cette nouvelle aventure de la recherche** » (114),
- « **L'épreuve sportive renvoie à l'exploit pour soi** » (33)

En premier lieu, je note un rapport à soi de type identitaire qui s'enracine dans mon identité multiple, ici dans une appartenance au groupe des combattants. Identité qui va se décliner en relation avec les différents groupes auxquels j'appartiens chronologiquement : celui des judokas, des étudiants en STAPS, celui des professeurs de judo, puis des professeurs d'EPS pour arriver finalement à celui des formateurs d'enseignants et des enseignants chercheurs. Il m'a fallu un certain temps pour arriver à accepter cette dernière identité professionnelle de chercheur car les chercheurs de l'IUFM de Bourgogne étaient très mal vus par les autres formateurs ; représentation très négative due au fait que le département recherche était situé au deuxième étage, dans ce qui était parfois appelé la « tour d'ivoire ». Les formateurs reprochaient souvent aux chercheurs d'être dans un autre monde, de ne pas être

accessibles. Je pense que j'ai souffert de cette représentation qui m'a empêché pendant deux ou trois ans d'intégrer cette nouvelle identité de chercheur.

Cette relation à soi s'exprime aussi dans le rapport aux autres « *je ne compte que sur moi* ». Ce trait de caractère que je reconnais volontiers dans les activités physiques que j'ai longtemps pratiquées, n'est pourtant pas vécu ainsi que plan professionnel car j'essaie au contraire de mutualiser, de partager avec les autres collègues formateurs ou chercheurs.

Ensuite, ce qui me frappe, c'est la somme des actions relevées qui témoignent de cette relation à soi : diriger, encadrer, tester, faire face, se préparer, toujours dans un contexte social donné qui va supposer une certaine adaptation ; le verbe *s'adapter* revient d'ailleurs à plusieurs reprises dans mon discours.

Apparaît ensuite ce qui touche au « sentiment de compétence » et à l'estime de soi qui traduit peut-être le fait que j'aime prendre des risques aux plans physique et professionnel. Cette note de synthèse en est certainement un bon exemple.

Reviennent ensuite les mots : « *se lancer dans l'aventure* » ; l'aventure, c'est la prise de risque, entre le désir de l'action et l'angoisse qu'elle procure : aventure sportive du triathlon, aventure professionnelle face au métier de formateur et à celui de chercheur, aventure de la note de synthèse... Aventure et épreuve se conjuguent. Ces aventures diverses n'ont de sens pour moi que parce qu'elles participent de la connaissance du Moi : « pour apprendre à me connaître dans un autre contexte ». Retour sur la pulsion épistémophilique : désir de connaître, désir de se connaître, désir de se reconnaître, désir d'être reconnu par l'autre...

Ceci m'amène maintenant à distinguer le rapport à l'autre, et plus loin le rapport au corps car comme l'écrit Françoise Labridy : « le rapport de l'homme à lui-même passe toujours par un rapport plus ou moins réglé et accepté à son corps » (Labridy, 2014, p. 128).

2.2.2. Le rapport à l'autre

Cette notion de *rapport à l'autre* amène beaucoup de questions avant de proposer une tentative de définition. Dans cette relation intime à l'autre, je peux me demander d'abord quel est le sujet qui parle au sujet de l'autre : c'est le moi qui parle à l'autre, mais cela revient à questionner ce moi : ce moi, c'est le sujet qui est observé, analysé à partir de son déjà-là, c'est-à-dire le moi pratiquant sportif, le moi étudiant, le moi professeur, le moi formateur, le moi chercheur... J'étendrai mon propos aux différents « moi » tout en excluant le moi chercheur car c'est le chercheur qui réalise l'analyse, sans mettre toutefois de côté les filtres du chercheur sur lesquels je reviendrai plus loin. En tant que chercheur, j'essaie donc de mettre en évidence différents rapports d'un sujet singulier avec d'autres sujets ce qui va nécessairement déplacer mon analyse du côté de l'intersubjectivité. Entrer en relation avec l'autre, c'est aussi évoquer les rapports de place réelle ou symbolique, place en fonction d'un statut (élève, étudiant, professeur,

formateur, chercheur) et d'un rôle, mais aussi en y impliquant sa personnalité propre de sujet singulier avec son déjà-là.

En psychanalyse, « l'Autre dans le sujet n'est pas l'étranger ou l'étrangeté. Il constitue fondamentalement ce à partir de quoi s'ordonne la vie psychique, c'est-à-dire un lieu où insiste un discours qui est articulé, même s'il n'est pas toujours articulable » (Chemama, Vandermersch, 2007, p. 40).

En didactique clinique, Ben Jomââ et Terrisse soulignent que le rapport à l'autre peut passer par la démonstration corporelle en étudiant un jeune professeur d'EPS qui enseigne la gymnastique : « la démonstration semble lui permette de montrer sa connaissance approfondie de l'activité, de le placer dans une posture de maîtrise supposée en légitimant ainsi son statut de sujet supposé savoir » (Ben Jomââ, Terrisse, 2014, p. 123).

Dans le travail de catégorisation réalisé pour cet analyseur, je fais d'abord un inventaire de tout ce qui peut se rapporter à la relation à l'autre à partir d'une première lecture flottante, puis je réalise une classification (Bardin 1998) en distinguant plusieurs « autres » : le professeur, l'adversaire, l'équipe pédagogique en EPS (les collègues de l'établissement).

Les réflexions précédentes me permettent de faire quelques propositions pour repérer ce qui touche au *rapport à l'autre*.

Des indicateurs : le sujet parle de l'autre, des autres en les nommant explicitement ou pas... Il parle de leur place, de leurs actions, de leurs valeurs. Le sujet évoque aussi des actions des autres qu'il juge ou évalue, et de ce que font les autres dans certaines situations.

Des questions : qu'est-ce que le sujet dit sur les autres ? Quelle relation entretient-il avec ces autres sujets ? Qu'est ce qui les caractérise ?

Extraits du verbatim :

- « *je suis très attentif aux explications du **professeur*** » (111)
- « *Ensuite, il (**le professeur d'EPS en terminale**) avait une relation très simple avec nous, il nous considérait comme des « grands » et nous laissait une grande autonomie en cours* » (111)
- « *Il (**le formateur judo** à l'UER EPS) croit beaucoup en moi (...) Il me suit, me conseille, m'encourage tout au long de cette première année. Cette relation privilégiée me permet d'obtenir ce concours* » (112)
- « *ils (**les formateurs**) nous encouragent à participer à tous les championnats universitaires* » (112)
- **relation au directeur de thèse** : « *Je souhaite au moins qu'il partage avec moi une certaine culture du combat et du judo* » (115)
- « *Aucun adversaire ne me résiste ce soir-là à la grande surprise du **professeur de judo*** » (111)
- « *Je suis rapidement arrivé à dominer **les autres judokas** du club* » (111)
- « *C'était plus gratifiant **de battre l'autre** avec une belle projection que de gagner au sol* » (111)

- « *Le judo, c'est une **relation particulière à l'autre** construite dans le corps à corps sur la base de sensations. Le judo, c'est apprendre à **sentir l'autre**, à pénétrer dans son espace intime* » (111)
- « *Entrer en **contact physique avec l'autre**, partenaire ou adversaire, se battre* » (111)
- « *C'est ce grand principe que j'ai toujours essayé d'appliquer : mutualiser plutôt que d'entrer en concurrence. **Aider l'autre** à progresser en combat pour élever notre niveau de pratique.* » (111)
- « *je découvre qu'il existe des **jeunes parfois analphabètes*** » (113)

De quel autre s'agit-il dans ces extraits ? Je vois apparaître successivement des figures de l'autre qui renvoient aux références déjà mobilisées en amont : le professeur, le formateur et le directeur de thèse. Et puis, je trouve surtout l'autre en tant qu'adversaire en judo avec son corps, et l'autre comme partenaire qui va m'aider à apprendre. Enfin, c'est aussi l'autre différent de mes représentations quand je m'aperçois qu'il existe des jeunes qui éprouvent des difficultés à lire.

Mais dans ce rapport à l'autre, il y a la compétition qui revient souvent dans mon discours, compétition qui indique un rapport d'opposition à l'autre mais aussi un rapport de place :

Un rapport à la compétition :

- « *Nous ramenons des médailles au club, médailles gagnées aux interclubs, mais aussi dans les championnats départementaux puis régionaux* (111)
- « *je bats pratiquement tous mes adversaires.* »(112)
- « *les entraînements sont durs avec les athlètes coureurs que je laisse après leur échauffement car ils sont trop forts* » (112)
- « *Je finis premier de la promotion après deux mois de formation à l'examen de sergent* » (113)
- « *je deviens très performant en compétition* » (114)
- « *je gagne devant un adversaire beaucoup plus lourd : le petit qui bat le gros* » (114)
- *La compétition en ligne au club à Metz : « je gagne tous les combats »* (114)
- *Les réussites au brevet d'état de professeur de judo : « nous avons une grosse réussite et nous décrochons les meilleures places »* (114)
- « *quand la performance augmente, je me rends compte que je suis passé du côté de la compétition ; il ne s'agit plus de finir, ni d'aller plus vite, mais bien de battre les autres en allant plus vite qu'eux* » (33).

Avec la compétition, il y a surtout la sensation de plaisir qui lui est associée. Derrière cette recherche de sensation, je pourrais y trouver la pulsion de mort (Lacan, 1966) car c'est elle qui me pousse à rompre les équilibres psychiques et physiologiques : « Curieusement, le principe de plaisir, loin de pousser à jouir, nous enjoint plutôt de jouir le moins possible, à la différence de la pulsion de mort qui, pourtant sans frein au plaisir, tant constamment à rompre les équilibres de notre psychisme et de notre organisme » (Cléro, 2002, p. 54). Dans la compétition, il y a aussi le principe de réalité

auquel le judoka ou le sportif est confronté avec l'épreuve sportive car nul ne sait ce qui va advenir dans la compétition et dans le combat. Parfois l'adversaire est trop fort et il me faut accepter la défaite. La place revêt également une grande importance, place symbolique qui met le sujet sur le devant de la scène

Relation aux élèves : dans mon corpus, je parle aussi des élèves selon deux dimensions ; d'abord une dimension externe quand je fais part de mes observations du professeur de judo qui maltraite ceux qui n'ont pas pu gagner de médaille, qui fait des retours négatifs, et puis une deuxième dimension plus interne qui concerne cette fois ma relation aux élèves, qu'elle soit vécue de manière positive (*je suis écouté*) ou négative (*j'en bave*). L'autre, c'est donc aussi l'élève :

- *« Mon ami est comme moi, cela nous dérange ; le discours du professeur ne correspond pas à nos valeurs. Nous n'apprécions pas du tout les retours négatifs aux élèves » (111).*
- *« D'autres jeunes me donnent un gros coup demain. » (112)*
- *« je suis respecté, écouté (...). Je délègue des responsabilités aux élèves en matière d'échauffement, » (114)*
- *« j'en bave avec certains élèves qui sont des caïds du quartier » (114)*

Ce constat confirme donc celui réalisé plus largement sur les enseignants : « Dans son histoire de vie, à la fois personnelle et scolaire, le futur enseignant intérioriserait un certain nombre de connaissances, de compétences, de croyances, de valeurs, etc., structurant sa personnalité et ses rapports aux autres (notamment aux jeunes), qui seraient réactualisés et réutilisés, de manière non réflexive, dans la pratique du métier » (Tardif & Lessard, 1999, p. 377).

Relation avec les collègues EPS : l'autre en tant que sujet, ce sont aussi les collègues professeurs d'EPS qui tiennent une place importante dans ma vie professionnelle au titre de collègues (j'ai été professeur d'EPS pendant 20 ans) mais aussi en qualité de sujet de recherche puisque je réalise une grosse partie de mes recherches sur des enseignants d'EPS que je connais souvent très bien pour les avoir côtoyés pendant de nombreuses années au travail.

- *« l'équipe des enseignants se réunit une fois par semaine sur un créneau de deux heures pour discuter, échanger, organiser ou fêter des événements (...). Beaucoup de grands moments d'EPS où chacun trouve sa place, où chacun est reconnu et valorisé dans son travail quel que soit son statut » (114)*
- *« Mes collègues m'aident énormément (...) L'administration nous soutient dans nos actions diverses et variées » (114).*

L'autre en tant que collègue est donc important pour moi ; j'ai eu la chance d'avoir surtout des relations très positives avec mes collègues, relations qui m'ont montré tout ce qui pouvait advenir de positif quand tout le monde s'entend bien et peut partager avec le reste du groupe. Je pense que cette dimension à la fois professionnelle et relationnelle n'a fait que renforcer ce principe que je tiens du judo : « entraide et prospérité mutuelle ». Ce travail en équipe vécu avec mes collègues fait office pour moi

de référence très positive surtout quand je vois le grand nombre d'équipes EPS qui ne fonctionnent pas bien. J'évoque aussi le lien avec l'équipe administrative de l'établissement qui dépasse la relation intime que j'ai pu avoir avec mes collègues en EPS. Autres collègues avec lesquels je travaille encore beaucoup, ce sont les formateurs.

Relation avec les autres collègues formateurs et chercheurs : l'IUFM hier, l'ESPE aujourd'hui, sont des institutions où j'ai pu rencontrer des collègues formidables mais pas tous. En EPS, je persiste à penser que ce travail avec des collègues chercheurs (en didactique de l'EPS) a contribué à créer chez moi, un lien fort avec la recherche de terrain avant même de me lancer dans un travail de thèse.

- *« Je rentre donc de plein pied dans la formation des professeurs d'EPS, au sein d'une équipe très investie dans la recherche en EPS » (114)*
- *« Les rencontres, aussi bien avec les chercheurs qu'avec les collègues du petit groupe d'étudiants, sont très enrichissantes, voire passionnantes » (114).*

Dans ces rencontres avec les chercheurs, ce qui m'a souvent fasciné, c'est la passion avec laquelle ils parlent souvent de leurs travaux. Passion communicative que je retrouve au sein de l'EDiC lors de nos séminaires. Je dois dire que je n'ai pas retrouvé cela partout car il y a parfois des enjeux personnels de pouvoir ou de rivalité qui rendent les ambiances souvent détestables... La relation avec les autres n'est pas toujours facile.

On le voit, la notion de rapport à l'autre est complexe car elle mobilise plusieurs subjectivités qui sont souvent indissociables comme le rappelle Bajoit : « être sujet implique bien sûr, un certain rapport à soi, mais celui-ci est inséparable d'un rapport aux autres (...) Mais c'est seulement dans la relation à l'autre comme sujet que le sujet personnel peut lui-même se saisir. Aucune expérience n'est plus centrales que ce rapport à l'autre par lequel l'un et l'autre se constituent comme sujet » (Bajoit, 209, p. 74).

La relation à l'autre est construite chez moi au travers de deux formes paradoxales avec d'un côté, un rapport à l'autre dans sa forme compétitive qui signe une relation d'opposition forte avec l'adversaire construite *dans* et *par* le judo, que je ne retrouve pas ou que je ne veux pas voir dans mon environnement professionnel, et de l'autre, une relation de coopération basée sur l'échange, la mutualisation et la convivialité, issue elle aussi du judo avec le partenaire, et renforcée par mes expériences professionnelles de professeur, de formateur et de chercheur.

Dans mon discours portant sur l'autre, et plus particulièrement lorsque j'évoque la pratique du judo, je constate que ce rapport à l'autre passe par un rapport au corps de l'autre assez spécifique : le contact sensuel et proprioceptif, ce qui pourrait m'amener à distinguer un rapport au corps singulier chez les enseignants d'EPS et les pratiquants de sport.

2.2.3. Le rapport au corps

J'introduirai cette notion de « *rapport au corps* » en reprenant un passage extrait de mon déjà-là expérientiel en course à pied (chapitre 33) : « *en ce mois d'août 2014, je retrouve avec un plaisir immense des sensations en course à pied. Après mes gros problèmes de hernie discale durant l'été 2010, je me remets à courir mais très doucement, avec l'impression très désagréable d'être coupé en deux. Je ressentais un choc à chacun de mes appuis au niveau des disques lombaires. Donc impossible d'allonger la foulée... Aujourd'hui, depuis 3 séances, je ne ressens plus rien. Plus de problème. Je me sens comme avant l'accident.*

Même si les jambes sont encore lourdes, je peux accélérer. Quel bonheur de sentir les muscles qui s'étirent, les genoux qui montent, la foulée qui augmente en amplitude. Je n'ai plus l'impression d'être coupé en deux... Je retrouve des sensations enfouies en moi » (Chapitre 3.3.). La lecture de ce passage montre bien la relation intime que le sujet entretient avec son corps, relation qui relève de la jouissance du corps. De toutes mes lectures, l'auteur qui parle le mieux de cette relation particulière est Michel Serres dans son ouvrage « Variations sur le corps » (2002) quand il évoque les sensations liées à l'alpinisme ou à l'escalade : « Le corps en mouvement fédère les sens et les unifie en lui » (p. 12). Il parle du plaisir ressenti par celui qui fait un effort physique important : « la joie ressentie croît avec l'effort consenti ; cela va jusqu'aux limites » (p. 18). Plus loin, il associe ce plaisir à ce qu'il appelle les « jouissances de base » relatées dans un ouvrage précédent : « Esquissées à la fin des *Cinq Sens*, la classification des jouissances de base – respirer, s'éveiller, sauter, marcher, courir, porter... - manqua, puisqu'elle ne tint pas compte de l'équilibre debout » (p.26). Enfin toujours en parlant du corps, il revient sur ses références, sur ceux qui lui ont permis de découvrir ce rapport au corps : « Nul professeur assis ne m'apprit le travail productif, le seul qui vaille, alors que mes maîtres de gymnastique, mes entraîneurs et, plus tard, mes guides en ont inscrit les conditions dans mes muscles et les os. Ils enseignent ce que peut le corps » (p. 32). Dans un de ses ouvrages (*Hominescence*), ce philosophe montre comment ce rapport au corps a évolué pour permettre à l'homme d'aujourd'hui de choisir ou de refuser la mort et la santé, ce qu'il appelle l'ère « *thanatotechnique* » (Serres, 2001). Un autre philosophe a marqué en son temps la formation des enseignants d'EPS avec son livre intitulé *le corps* : Michel Bernard (1976). Dès l'introduction, il mentionne : « le discours sur le corps ne peut jamais être neutre : parler sur le corps oblige à éclairer plus ou moins l'un ou l'autre de ces deux visages, celui à la fois prométhéen et dynamique de son pouvoir démiurgique et de son avide désir de jouissance, et, par contre, celui tragique et pitoyable de sa temporalité, de son usure et de sa précarité. Toute réflexion sur le corps est donc, qu'elle veuille ou non, éthique et métaphysique : elle proclame une valeur, indique une conduite à suivre et détermine la réalité de notre condition d'homme » (1976, p. 8).

Cette question du rapport au corps traverse aujourd'hui les sciences Humaines et sociales comme le fait remarquer la sociologue Nicole Aubert quand elle essaie de caractériser l'individu hypermoderne en mettant l'accent sur la notion d'excès et de

dépassement de soi ; elle reprend plusieurs *rapports à ...* : « Accélération du temps, nouveau rapport au corps, à soi et aux autres... Selon plusieurs auteurs, nous serions désormais en présence d'un individu « hypermoderne », radicalement différent de ces prédécesseurs » (Aubert, 2004, p. 45). Cette chercheuse développe l'évolution du rapport au corps depuis la fin de seconde guerre mondiale en montrant comment d'un corps asservi, dominé par la nature et la souffrance, on est passé à un corps autocréé, ou autofaçonné grâce à la chirurgie esthétique en fonction des modes. Dans son article, les références aux concepts psychanalytiques sont nombreuses pour expliquer cet individu hypermoderne : une vie centrée sur la satisfaction de désirs immédiats et intolérants à la frustration, la vitesse de notre vie qui cacherait un refoulement de l'angoisse de la mort. David Le Breton qui élabore une sociologie du corps (2016), souligne ce rapport à la mort chez les sportifs de l'extrême qui se mesurent à des records mais aussi et surtout à l'épreuve de la mort : « la limite physique vient remplacer les limites de sens que ne donne plus l'ordre social. Ce que l'on ne peut pas faire avec son existence, on le fait avec son corps » (Le Breton, 2013).

En psychanalyse, la place du corps est fondamentale : « le moi est avant tout un moi corporel » (Freud, 1923/ 2010). Ceci me conduit à réfléchir à la place du corps du sujet en psychanalyse : à quel(s) corps s'adresse l'analyste : corps réel, corps fonctionnel, corps sexué, corps relationnel, corps symbolique, corps fantasmé, corps érogène, corps sémiotique ? Le corps est tout à la fois. Cette question du corps est abordée par Françoise Labridy dans son dernier ouvrage qui regroupe plusieurs de ses écrits antérieurs : *Horps-Corps* (2014). Pour elle, « Notre corps est le mur contre lequel notre vie se cogne et il nous confronte à l'angoisse » (p. 63), c'est par lui, avec lui que le sujet se confronte au réel et qu'il trouve des satisfactions pulsionnelles sous forme jouissance évoquée par Lacan. Elle conçoit ainsi la performance sportive comme une confrontation au réel par l'intermédiaire du corps. Pour elle, « le corps est le lieu de notre existence, lieu des satisfactions les plus intimes, des sensations, des émotions, des pulsions, lieu des éprouvés, allant du plaisir à la douleur » (p. 66). Je me retrouve parfaitement dans cette citation.

Le corps est très important en EPS, c'est l'« outil » du professionnel qui va lui servir à enseigner, mais ce corps est aussi une référence disciplinaire qui traverse l'histoire de l'EPS comme le rappelle André Terrisse quand il identifie successivement quatre modèles du corps : le corps anatomique, le corps énergétique, le corps informationnel, le corps bio-affectif ou relationnel.

En didactique clinique, André Terrisse fait le constat suivant : « nous pensons que l'analyse des pratiques des enseignants d'EPS offre une particularité plus visible chez eux que chez d'autres : la question du corps. Certes, les professeurs des autres disciplines utilisent autant leur corps en classe, mais il n'est pas, comme en EPS, l'objet de transformations motrices et de monstration, alors qu'en EPS, celle-ci constitue une forme d'ostension particulièrement utilisée, souvent valorisée et constamment présente » (Terrisse, 2010, p. 242). Il souligne aussi que le corps est aussi un «

signifiant », notamment de sa position symbolique d'enseignant.

Toujours en didactique clinique, André Touboul nous fait part de ses réflexions au sujet du corps du professeur (Léa) qui s'expose dans les démonstrations : « Dans la démonstration de l'enseignant face aux élèves, il y a certainement ce désir inconscient d'offrir à ses élèves l'image valorisante qui explique son action (Touboul, 2013). Ce cas de Léa est très révélateur des problèmes liés à la démonstration chez les professeurs d'EPS qui l'utilisent tous mais avec des intentions très diverses, conscientes et inconscientes, qui reposent souvent sur la nécessité à s'imposer comme « sujet supposé savoir » comme je l'ai déjà évoqué précédemment, ou bien de son manque à savoir lié à « impossible à supporter » quand Léa admet qu'elle n'y connaît pas grand-chose en boxe française.

Mais celle qui a le plus travaillé cette notion de rapport au corps dans notre groupe, c'est Isabelle Jourdan (2005, 2006). Dans ses recherches, elle essaie d'étudier le rapport au corps et le rapport aux APSA de plusieurs étudiants novices en EPS afin de mettre au jour leurs logiques professionnelles dans l'espace didactique. Dans son article de 2006, elle pose un certain nombre de questions très importantes que je reprendrai ici quand le chercheur en didactique clinique souhaite mettre en évidence ce rapport au corps chez les sujets observés :

Des questions :

- « Quelles relations entre le sujet et le corps, entre le sujet et les APSA ?
- Comment le sujet s'y investit-il et comment se construit-il professionnellement ?
- Comment se croisent les diverses pratiques des APSA pour soi, pour enseigner, à enseigner ?
- Qu'en est-il du corps sujet, celui des émotions, des désirs, des sensations, du plaisir ?
- Quels liens peut-on tisser entre corps et enseignement ? Comment s'articulent les contenus pédagogiques et didactiques choisis avec ses propres conceptions, convictions, croyances sur le corps ? Un corps éducation ? Un corps santé ? Un corps plaisir ?
- Un corps performance ? Ou autrement dit : quelle est la place du corps dans l'enseignement de l'EPS chez les enseignants novices ? » (Jourdan, 2006, p. 42)

En plus des questions à poser, certains indicateurs peuvent être utilisés pour identifier ce qui relève de ce rapport au corps :

des indicateurs : les références au corps technique, au corps esthétique (beauté, formes...), au corps physiologique avec les sensations physiques (douleur, fluidité, aisance, effort...) et les qualités physiques (vitesse, force, endurance...), au corps émotionnel et affectif avec ce qui est éprouvé (plaisir, peur...), au corps relationnel (le regard du sujet ou des autres sur le corps).

Extraits du verbatim :

- « parfois, on s'arrête à cause **d'une blessure ou de la fatigue** » (111)
- « il (le professeur d'EPS en terminale) nous avait beaucoup impressionné par **son physique** ». « Il avait un physique de gymnaste, **très musclé** » (111)

- « Le judo, c'est une relation particulière à l'autre construite dans le **corps à corps** sur la base de **sensations**. Le judo, c'est apprendre à sentir l'autre, à pénétrer dans son espace intime » (111)
- En boxe française : « Je retrouve les **sensations** du combat pied-poing » (112)
- En course : « les entraînements sont **durs** avec les athlètes coureurs » (112)
- « cette formation (militaire) est très **dure physiquement**, surtout par manque de sommeil (...). Je touche mes **limites physiques** face à l'épuisement (...). Les cross et autres parcours du combattant ainsi que les parcours natation sont de bons moments » (113)
- En triathlon : « je m'entraîne donc beaucoup (...); cet entraînement intensif du matin est **plus dur** le soir après une grosse journée de travail » (114)
- « pour être plus performant en augmentant l'entraînement et en soumettant mon corps à **des efforts de plus en plus durs et longs**. » (33)
- En course : « pendant ce moment où le **corps en bave physiquement** (...); le pied qui se pose facilement, la foulée qui augmente, une forme **de puissance** retrouvée dans les jambes (...). Même si les jambes sont encore **lourdes**, je peux accélérer. Quel bonheur de sentir **les muscles qui s'étirent**, les genoux qui montent, la foulée qui augmente en **amplitude** » (33)
- « l'impression très désagréable d'être **coupé en deux** » (33).

L'analyse du verbatim montre une référence presque exclusive au corps physique : *fatigue, corps à corps, sensations, puissance, amplitude*. L'adjectif « dur » revient à de nombreuses reprises. Le corps plaisir est présent lorsque j'évoque des sensations plaisantes ; c'est ce que nomme Françoise Labridy en tant que « style de jouissance » lorsqu'elle évoque la pratique d'activité physique : « La rencontre avec une jubilation du corps non exaltée jusqu'à la démesure de l'infini de la pulsion » (Labridy, 2014, p. 22). La pratique sportive me permet ainsi d'augmenter cette recherche de satisfaction pulsionnelle et corporelle au travers du plaisir mais aussi de la souffrance (« *les limites physiques face à l'épuisement* ») ; c'est cette jouissance physique qui me donne le sentiment d'exister. Corps plaisir mais aussi corps symbolique puisque c'est à partir de lui que se réalise la mise en mot des sensations éprouvées. Françoise Labridy décrit ainsi le sportif : « le sportif est un adepte du franchissement des limites ; connaître les limites du possible pour tenter l'impossible dans les meilleures conditions » (2014, p. 167).

L'esthétique du corps tient aussi une place significative pour moi, même si je relève peu d'éléments sur ce registre de l'imaginaire qui fonctionne en attribuant une certaine valeur aux images du corps ; j'y fais référence quand j'évoque le souvenir de mon jeune professeur d'EPS, ancien gymnaste au corps d'athlète qui voulait sans doute nous impressionner ou nous motiver en se mettant torse nu pour enseigner le lancer de poids. C'est ce que Jourdan met en évidence quand elle analyse les pratiques d'enseignement des jeunes professeurs en EPS et plus particulièrement chez Gabriel pour qui le vécu corporel et la pratique de l'activité physique, sont fondamentaux : « Le corps est également double : celui privé du vécu et du ressenti personnel, et celui public, professionnel de l'enseignant, porteur de savoirs théoriques et didactiques, et pour Gabriel, un corps à montrer (...). La pratique professionnelle de l'enseignant d'EPS met en jeu inévitablement un rapport à soi corporel, une mise en jeu du corps » (Jourdan,

2006, p. 58) ce qui la conduit à proposer la formule du « *corps supposé savoir* » spécifique à l'EPS en référence à la notion de « sujet supposé savoir » utilisée en didactique clinique.

Cette notion de rapport au corps mériterait d'être davantage exploitée en didactique clinique pour dépasser la juxtaposition telle qu'elle est proposée par Jourdan : « il semble que le rapport au corps et le rapport aux APSA du sujet orientent en partie sa logique professionnelle et que celle-ci s'y révèle » (Jourdan, 2006, p. 58). Ce que je tente de montrer dans cette note de synthèse, c'est que le rapport à une certaine activité sportive (la spécialité sportive) perçu par le chercheur dans le discours sur le *déjà-là expérientiel sportif* du sujet va conditionner un rapport au corps singulier pour chaque sujet enseignant d'EPS ; ce rapport au corps serait ensuite projeté dans l'espace didactique à l'image de Gabriel en devenant la référence de l'enseignant.

Dans l'analyse que je réalise, le dernier extrait retient toute mon attention : « *l'impression très désagréable d'être coupé en deux* » (33). Ce corps coupé en deux serait-il celui du symptôme ? Cette coupure pour ne pas dire « division » du sujet en deux parties peut être perçue comme le signe d'un conflit psychique. C'est effectivement très dur psychologiquement de passer d'un corps qui répond positivement à toutes mes actions et envies, à un corps qui ne répond plus : « *j'aimerais faire mais je ne peux plus* ». Robinson (2003, p. 316) précise que : « Le principe de plaisir est un des deux principes qui régissent le fonctionnement de l'appareil psychique : l'ensemble de l'activité psychique a pour but d'éviter le déplaisir et de procurer plaisir ». Dans mon cas, ce symptôme serait le signe d'un corps frustré de plaisir.

Reste la question du rapport à l'effort : je l'intègre comme une catégorie particulière du rapport au corps ou bien j'en fais une catégorie spécifique ? Dans mon cas précis, la notion d'effort n'apparaît pas beaucoup dans le corpus alors qu'elle souvent présente dans d'autres études de cas. Ainsi Marie-France Carnus (2013) évoque à plusieurs reprises le rapport à l'effort de Bob à tel point qu'elle produit la formule suivante pour caractériser cet enseignant d'EPS : « Bob, désir d'émancipation et évitement de l'overdose dans l'effort » ; elle conclut : « nous touchons ici à une tension structurelle chez Bob entre plaisir et effort, dont on relève de nombreuses occurrences dans le discours » (Carnus, 2013, p. 27). Sans en faire une catégorie spécifique, elle assimile « effort » à « souffrance » produits à partir de l'expérience corporelle : « La relation de proximité qu'ils entretiennent avec l'activité et les enjeux de savoir semblent entretenus par une forme d'ambivalence, entre plaisir et souffrance, dont l'origine est à chercher dans les expériences corporelles éprouvées à travers la pratique physique de l'activité » (p. 29). De même, dans article relatant plusieurs études de cas en EPS, j'ai souligné cette dimension particulière du rapport à l'effort : « trois éléments récurrents ressortent de ces différentes études de cas : le rapport à l'activité physique, à l'effort et le plaisir (...) L'effort, qu'il soit physique ou psychique, occupe une place particulière dans les conceptions des enseignants, à l'image du professeur Rob ou des deux intervenants en E.P.S. » (Loizon, 2013, p. 21). Comme ce rapport à l'effort est peu présent dans mon

corpus, je décide de ne pas en faire une catégorie spécifique dans ce contexte précis, mais un autre chercheur en didactique clinique pourrait très bien en faire une catégorie face à une autre étude de cas.

2.2.4. Le rapport à l'expérience professionnelle

Dans mon dernier axe de recherche sur le développement professionnel, j'utilise cette notion de rapport à l'expérience professionnelle pour analyser la relation particulière que les sujets formateurs entretiennent avec leur expérience professionnelle (Loizon, Charvy, Cartierre, 2013). Ce concept d'expérience est très utilisé en sciences humaines et sociales, mais il renvoie à des approches parfois très différentes ; pour Zeitler et Barbier (2012), l'expérience toujours multidimensionnelle, peut être perçue comme activité, comme processus d'apprentissage et de développement professionnel, comme produit de l'apprentissage par l'activité ou encore, comme processus de réappropriation du sens de son existence par le sujet. Ces deux auteurs font référence à Dewey (1938) pour qui l'expérience est à la fois objective et subjective, et surtout mise en relation de sens : « l'expérience s'actualise entre conditions de l'environnement (les résultats de l'action sur le monde) et états subjectifs de la personne (l'éprouvé)...il n'y a donc d'expérience que l'on a mise en sens de l'action, les conséquences éprouvées. L'expérience n'est pas l'action, même si l'action est constitutive de l'expérience » (Zeitler, Barbier, 2012, p. 109). Je retiens ici que l'expérience est en lien avec un état subjectif toujours éprouvé qui se différencie ainsi du vécu. On retrouve la relation à l'épreuve qui sous-entend la notion de contingence.

Le sociologue François Dubet (1994, p. 92) en donne une définition : « l'expérience est une activité cognitive, une manière de construire le réel et surtout de vérifier et de l'expérimenter. L'expérience est critique, elle exige une distance à soi, produit de la réflexion du sujet ». L'accent est mis par cet auteur sur la réflexion du sujet sur sa propre expérience qui va passer par le registre symbolique du langage, mais cette expérience subjective s'ancre toujours dans un contexte social porteur de normes. Selon cet auteur, l'expérience est au centre de la dialectique de la subjectivation à la fois individuelle et sociale. Pour Yves Schwartz, philosophe qui a étudié la relation travail-expérience, l'expérience fait forcément appel « à la personne, à sa mémoire, à ses débats internes, à ses habitudes, à une multitude de choses qui constituent le mystère de l'expérience » (Schwartz, 2004, p. 20). Dans le champ de la formation des adultes Patricia Champy-Remoussenard souligne dans un article un rapport particulier de l'expérience avec les technologies de l'information : « Le rapport à l'expérience et notamment à sa communication se trouve profondément transformé par l'usage qui en est fait par les médias. La télé réalité, les mises en scène du véhicule et le retour des acteurs sur leur vécu qu'elle implique, les modes d'échange nouveau rendu possible par les rapports les échanges virtuels entre les individus, Internet et les différents appareils qui en favorisent l'accès en tout lieu et tout moment implique des transformations majeures. Ces transformations se répercutent sur les modes de sociabilité, les relations

interpersonnelles, professionnelles et institutionnelles. (Champy-Remoussenard, 2013, p. 95). De son côté, Bernadette Courtois essaie d'identifier ce que produit la transformation de l'expérience ; pour elle : « les composantes de l'expérience telles que les affects et les valeurs ne sont pas de simples à-côtés : ils font partie intégrante de la transformation d'expérience, car ils alimentent la vision du monde de l'auteur d'expérience. Ce travail, cette sélection effectuée sur le vécu ne se font pas toujours de façon consciente et délibérée » (Courtois, 2006, p. 89). C'est tout à fait ce qui m'intéresse, mettre au jour ce vécu, ce déjà-là expérientiel sportif et ses effets à partir d'une relecture de mon expérience en mettant aussi en évidence les affects qui traduisent ce rapport intime à l'expérience professionnelle, et essayer d'en identifier les ressorts.

En didactique professionnelle, Rogalski et Leplat évoquent deux modalités de l'expérience : l'une sédimentée et l'autre épisodique. Pour ces chercheurs, dans l'expérience sédimentée « on se centre sur la continuité de la vie professionnelle et la répétition des tâches au cours de la pratique. C'est une notion proche de celle d'habitus exploité par Bourdieu, conçue comme une « histoire incorporée » ; il souligne son caractère de structure structurée, prédisposée à fonctionner, et de structure structurante, génératrice et organisatrice de pratiques ». Pour eux, l'expérience épisodique « est liée à la singularité des situations rencontrées. Elle renvoie à des notions proches : incident, problème, cas particulier, incident critique » (Rogalski, Leplat, 2009). Je retiens ces deux types d'expérience pour voir si mes rapports sont semblables ou différents.

Les chercheurs en didactique clinique s'intéressent bien évidemment à cette notion d'expérience professionnelle qu'ils mettent en relation avec les savoirs enseignés pour montrer le poids de cette expérience sur ses pratiques d'enseignement. Je ne relaterai pas toutes les recherches ; je prendrai simplement quelques exemples. Ainsi Buznic-Bourgeacq, Terrisse et Margnes (2010) montrent que « l'expérience personnelle pèse sur le sujet enseignant lui-même et sur la place qu'il occupe dans le didactique » (p. 26). En parlant d'expérience personnelle, ces chercheurs convoquent l'expérience personnelle de pratiquant qui permet selon eux de transmettre quelque chose « en plus ». Pour eux : « Cet « en plus » constitue notre objet de recherche. Il ouvre ainsi la réflexion théorique à partir d'un double postulat. Tout d'abord, celui de l'existence d'un « en plus » de savoir construit dans l'expérience par le sujet, quelle que soit l'activité dans laquelle se déploie cette expérience. Sans parler encore ici de transmission des savoirs, nous postulons qu'il existe une part du savoir qui n'appartient qu'à l'expérience, qu'au sujet expérimenté. Cet « en plus » de savoir est donc générique à toute expérience, mais spécifique à l'expérience personnelle de pratique » (p. 28). C'est aussi à partir de cette expérience que vont se constituer des savoirs professionnels qui feront l'objet de ce qu'on appelle la « conversion didactique » et qui seront potentiellement agissant. Dans cet article, les auteurs convoquent six dimensions constitutives du savoir expérientiel qu'ils mettent en relation avec des « vecteurs didactiques » ou artéfacts qui organisent le contenu des pratiques d'enseignement : la dimension conceptuelle, la dimension signifiante, la dimension corporelle, la dynamique situationnelle / représentationnelle, la part d'initiative et l'organisation globale.

Cette expérience à la fois professionnelle et personnelle est intégrée dans le « processus de référencement » que j'ai déjà évoqué en amont ; elle convoque des savoirs pratiques mobilisés dans l'action que le chercheur peut mettre en évidence. Mais pour aller plus loin dans l'analyse compréhensive, je peux essayer de caractériser cette relation que le sujet entretient avec cette expérience pour mettre au jour ce qui peut être caché au sujet, c'est-à-dire cette dimension pulsionnelle liée au désir, désir de savoir par l'expérience ce qui suppose un retour réflexif sur cette expérience donc un passage nécessaire par la fonction symbolique du langage, mais aussi désir de transmettre cette expérience éprouvée, qu'elle soit sédimentée ou épisodique. Pour cela, j'utilise là aussi des indicateurs et des questions qui ne sont pas exhaustives.

Des indicateurs :

- les noms utilisés par le sujet : « expérience », « terrain », « pratique », « savoir professionnel »
- les adjectifs qui qualifient cette expérience : « solide », « importante », « nécessaire »...
- les actions qui mobilisent cette expérience : construction, mutualisation, partage, observation, conceptualisation, enseignement, transmission...

Des questions : comment le sujet qualifie-t-il cette expérience ? Qu'est-ce qu'elle représente pour lui ? Qu'est-ce qu'il en retire ? Comment l'a-t-il construite ? Comment il l'enseigne ? Quelle incidence cela a-t-il sur sa position subjective ?

Extraits du verbatim :

- « *je développe donc, grâce à cet emploi sportif sans qualification particulière, une **solide expérience de terrain** faite surtout d'adaptation et de conduite de séances sportives diverses* » (112)
- « *Une **expérience inoubliable**, voire **irremplaçable** pour un futur professeur d'EPS* » (112).
- L'enseignement au club de judo à Metz : « *Cette expérience d'enseignement d'une année avec des jeunes d'un bon niveau, restera longtemps **une de mes références** en matière d'enseignement, tant au plan des contenus que des démarches utilisées* » (114).
- La formation des professeurs de judo : « *Je construis des **savoirs professionnels** sur la gestion de ce groupe très hétérogène (...) et sur le curriculum pédagogique en formation* » (114)
- En formation agrégation : « *je m'aperçois que nous avons tous les mêmes interrogations professionnelles (...). En dehors des cours, nos réflexions sont très constructives ; nous échangeons des documents. Chacun fait **profiter les autres de son expérience professionnelle** : une véritable formation professionnelle à l'intérieur de la préparation au concours* » (114)
- « *un mémoire de maîtrise STAPS qui me donnera l'occasion de **mettre en mots ma pratique** d'enseignement de la boxe anglaise en EPS (...) Avec la rédaction de ce mémoire, je me rends compte de la difficulté à **rendre compte de l'expérience professionnelle*** » (114)

- Développer la réflexivité en formation : « *Cette conviction s'appuie sur les effets observés du travail de réflexivité mené par mes élèves en EPS qui tenaient un cahier d'EPS* » (124)

Au travers de ces extraits, il s'avère que le sujet entretient une relation très forte à son expérience professionnelle si je reprends les qualificatifs mobilisés dans le discours : *solide, inoubliable, irremplaçable*. Dans le rapport toujours difficile entre théorie et pratique, on perçoit une primauté de la pratique sur la théorie. Le terrain, la pratique, sont des temps de formation importants pour développer des compétences sur le terrain, notamment l'adaptation ; cette dernière ne pouvant pas s'apprendre au plan théorique, elle se développe dans l'interaction entre le sujet et son environnement.

Dans ces quelques extraits, je perçois des compétences comme l'observation, la conduite de classe, mais aussi des compétences de rhétorique de l'action (Barbier, 2003). Cette expérience professionnelle ne reste pas au niveau du sujet, elle est d'abord mise en mots, conceptualisée (Vergnaud, 1996) pour pouvoir être échangée, partagée et se transformer en auto-formation professionnelle ; la question de son enseignement sera peut-être perceptible quand j'analyserai mon rapport à la formation. J'en trouve une trace ici quand j'évoque la réflexivité en formation, réflexivité qui repose sur le développement de cette compétence chez mes élèves. Conversion didactique en formation professionnelle des enseignants qui s'appuie sur des expériences professionnelles vécues en tant que professeur.

Poser la question du rapport à l'expérience professionnelle, c'est aussi interroger la place des savoirs expérientiels tels qu'ils peuvent être transmis, mais c'est aussi plus largement m'interroger sur mon rapport aux différents savoirs.

2.2.5. Le rapport au(x) savoir(s)

Ce concept de rapport au savoir est très important en Sciences de l'Éducation car il est utilisé dans trois champs selon que l'on se place du côté du sujet ou bien du côté du savoir. Du côté du sujet, on le trouve dans la sociologie de l'éducation représentée par les travaux Bernard Charlot (1997) qui reposent sur une sociologie du sujet, et ceux de Jacky Beillerot (1996) tandis que du côté du savoir, on se réfère à la théorie anthropologique des savoirs d'Yves Chevallard (1991).

En sociologie de l'éducation, les travaux de Charlot, Bauthier et Rochex (1992) et de Charlot (1997) sur les élèves mettent en évidence deux types de rapport au savoir chez le sujet : un rapport identitaire qui s'enracine dans l'identité du sujet à partir de son éducation (famille, groupes, ...) et un rapport épistémique ou relation directe du sujet au savoir objectivé en dehors de l'école. Comme j'ai déjà largement évoqué l'identité du sujet enseignant en parlant de l'identité didactique, ce n'est pas le rapport identitaire qui m'intéresse ici dans le corpus, mais plutôt le rapport épistémique.

Dans la définition du rapport au savoir que Bernard Charlot propose, on voit qu'il intègre d'autres *rappports* à ... pour se centrer surtout le rapport à l'apprendre des élèves : « Le rapport au savoir est un rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. Il

est rapport au monde comme ensemble de significations mais aussi comme espace d'activités et il s'inscrit dans le temps » (Charlot, 1997, p. 91). Cette notion de rapport au savoir renvoie donc à d'autres *rappports à...* convoqués eux aussi dans l'espace didactique.

La distinction opérée par Yves Chevallard (1989) dans son approche anthropologique du didactique permet de repérer trois rapports au savoir différents : rapports personnel, officiel et institutionnel. Cet auteur soutient la thèse, dans le cadre de l'élargissement de ses travaux sur la transposition didactique, qu'il existe deux types de rapports au savoir, des rapports individuels comme ceux évoqués par Jacky Beillerot ou Bernard Charlot, mais également des rapports institutionnels pour chaque institution. Il souligne ainsi l'importance de la « vie des objets de savoir dans des institutions différentes » (Chevallard, 1991). Ce qui m'intéresse ici, c'est le rapport personnel même si ce rapport n'a de sens qu'inséré dans une institution scolaire, c'est la relation que le sujet enseignant ou formateur entretient avec le savoir reconnu dans sa discipline. Yves Chevallard définit ce rapport personnel au savoir comme ce qui relève « de savoirs, de savoir-faire, de conceptions, de compétences, de maîtrise, d'images mentales, de représentations, d'attitudes, de fantasmes, etc. du sujet à propos de l'objet de savoir. Tout ce qui peut être énoncé, à tort ou à raison, pertinemment ou non, doit être tenu au mieux pour un aspect du rapport personnel du sujet à l'objet de savoir » (Chevallard, 1989). Ce rapport est perceptible quand on demande au sujet enseignant de définir son déjà-là conceptuel en relation avec la discipline scolaire.

Enfin, la troisième approche est clinique d'inspiration psychanalytique. Pour Jacky Beillerot : « le désir de savoir nous importe aussi en ce que son analyse jointe à celle de la relation d'objet constitue, à nos yeux, les soubassements du Rapport au savoir » (Beillerot, 1996, p. 72). Cet auteur établit un lien entre psychologie et sociologie : « toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion » (Beillerot, 1996, p. 73).

Dans un ouvrage récent (Vincent, Carnus, 2015), ces auteures présentent une pluralité d'approches de ce concept et retiennent comme définition du rapport au(x) savoir(s) celle proposée par Bernard Charlot qui semble la plus large : « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, les contenus de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une occasion, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (Charlot, 1997, p. 94). Cette définition nous ramène à notre précédente proposition pour analyser le corpus : le sujet chercheur que je suis, a entretenu une relation à des objets de nature différente, d'abord une relation avec l'activité (le judo), puis une relation particulière avec le savoir d'une manière générale en lien avec le désir de savoir.

Dans le champ de la didactique clinique, comme je l'ai déjà écrit, ce concept nous sert d'analyseur pour comprendre ce qui se joue dans les pratiques d'enseignement. Carnus (2015b) s'appuie sur quatre études de cas en éducation physique ; elle montre que le déjà-là décisionnel revisite et renouvelle le concept de rapport(s) au(x) savoir(s) ; entre plaisir et souffrance, elle indique que les origines sont à rechercher dans les premières expériences corporelles éprouvées dans l'activité physique. C'est effectivement ce que nous tentons de vérifier à partir de l'analyse de notre corpus. Dans une étude antérieure, elle indique encore de manière plus générale : « dans le domaine de l'EPS, la dimension intime des pratiques motrices est liée à un rapport au corps et à un *déjà-là expérientiel* singulièrement construit dans le plaisir et/ou la souffrance. Cette dimension intime participe d'un savoir « en je » (Carnus, 2009) qui agit sur le processus de transposition didactique interne » (Carnus, 2013, p. 23). On voit ici comme chez Jourdan que ces deux concepts sont associés avec la conjonction de coordination « et » ; ce que j'essaie de montrer, c'est bien que le déjà-là expérientiel avec sa spécificité « sportive » va créer chez le sujet un rapport au corps singulier.

Pour repérer ce qui relève de ce rapport au savoir, de cette relation intime que le sujet peut entretenir avec différents objets de savoir (l'activité physique, le savoir théorique, ...) dans mon corpus, je dispose d'indicateurs et de questions que je présente.

Des indicateurs :

- les mots utilisés pour parler du (des) « savoir(s) » : les savoirs, les connaissances, les informations, les cours, les travaux, les études, les recherches, les activités diverses,
- les qualificatifs utilisés pour caractériser le savoir : « passionnant », « pénible », « difficile »
- les actions qui font référence au savoir : apprendre, enseigner, questionner, découvrir, comprendre

Des questions : quand le sujet parle du savoir ou des savoirs, comment en parle-t-il ? Quelles références théoriques mobilise-t-il ? De quel type de savoir(s) parle-t-il ? Comment a-t-il développé cette relation ? De quelle manière acquiert-il le savoir ?

Extraits du verbatim :

- « Je les **questionne**, je me **renseigne** » (112)
- « je découvre **les travaux** sur le développement de la force maximale de Zatsiorski » (112),
- « je **découvre des méthodes** plus actives avec des situations problèmes qui suscitent des réflexions collectives : je **découvre** une forme de pédagogie basée sur le socioconstructivisme à l'armée » (113)
- « Je **comprends** qu'il n'y a pas une méthode meilleure qu'une autre, mais une méthode adaptée aux objectifs poursuivis » (113)
- « c'est le stage commando où je **découvre** le « close combat », c'est autre chose que le judo » (113)
- La préparation à l'agrégation : « Les **cours** sont passionnants ; les **contenus** me parlent en référence à mon expérience professionnelle (...) Je **découvre** entre autres, l'intérêt de l'histoire pour répondre à l'écrit 1 » (114)

- « *Mon investissement dans mon établissement m'apporte **des connaissances** que je réutilise en formation* » (114).
- « *les savoirs théoriques me permettent **d'expliquer** ma pratique* » (114).
- « ***La démarche de projet** (Bru, Not, 1987) que je mets en place intuitivement depuis quelques années est alors théorisée (...). Cette préparation au concours est très éclairante. L'articulation **pratique-théorie-pratique** fonctionne à plein* » (114).

L'analyse de ces extraits montre deux rapports particuliers du sujet ; le premier est un rapport au savoir théorique que je qualifierai de rapport utilitaire (Jourdan, 2005), tandis que le second caractériserait davantage le rapport à l'activité comme ici le « close-combat ». Dans le premier cas, le savoir est utilisé à des fins de compréhension. La pratique est première ; elle est étayée par le savoir théorique. Par exemple, c'est le cas pour la pédagogie du projet qui est d'abord mise en œuvre de manière assez intuitive puis théorisée. On est ici devant ce que Heuser appelle la Référence : « La Référence se définit alors comme le *rapport personnel* que le sujet établit aux savoirs qu'il enseigne » (Heuser, 2013, p. 40). Le deuxième rapport est caractéristique de mon rapport à l'activité judo sur lequel je reviendrai un plus loin.

En s'appuyant sur les travaux de Freud concernant le destin des pulsions, Mosconi explique la relation d'objet chez le sujet : « Freud, nous l'avons vu, souligne que « l'objet » est ce qui est le plus variable dans la pulsion. La pulsion peut changer l'objet. Le processus essentiel est le « déplacement ». (...) Par le processus de déplacement, le sujet substitue à l'objet primaire un objet de remplacement valorisé par la culture » (Mosconi, 1996, p. 79). Ainsi, le savoir se présente comme un objet capable d'offrir des satisfactions intermédiaires et peut devenir l'objet de tendances pulsionnelles. Compris comme cela, le savoir serait devenu pour moi un objet pulsionnel, après un autre objet qui pourrait être le judo comme le rappelle Mosconi : « Face à l'étrangeté du monde extérieur, le savoir rassure et apaise. Il peut être l'objet de sentiments forts d'amour et de haine. Le sujet peut s'attacher à son savoir comme l'enfant à son objet transitionnel » (1996, p. 85). Le judo, en tant qu'activité sportive culturelle, pourrait donc être considéré comme un premier objet de remplacement pour la pulsion ; le savoir deviendrait ainsi un second objet pulsionnel, d'où cette pulsion épistémophilique caractérisée par les verbes d'action mobilisés dans mon discours qui témoigne de mon rapport à l'apprendre (Charlot, 1997) : découvrir, questionner, renseigner, expliquer, comprendre. Ces verbes renvoient à deux modalités d'action ; la première est liée à la recherche du savoir, à la prise de contact avec le savoir (*questionner, renseigner, découvrir*) tandis que la seconde correspond à son utilisation : expliquer, comprendre. Il s'agit bien ici de l'exposition de mon rapport personnel (Chevallard, 1989).

Je rappelle ici que j'avais prévu initialement de traiter uniquement de certains *rapports à...* qui me semblaient très importants pour caractériser les effets du déjà-là expérientiel sportif et par là, leur projection possible dans l'espace didactique. Il s'agissait des *rapports à soi, aux autres, au corps, à l'expérience personnelle et aux savoirs*, rapports détaillés précédemment à l'aide d'indicateurs et de questions. J'aborde maintenant

d'autres *rappports* à... qui se sont imposés à moi en tant que chercheur, à la lecture de mon déjà-là. Ces différents *rappports* à... méritent selon moi, d'être également approfondis en tant qu'« outils conceptuels » pour analyser les dires d'un sujet en situation d'enseignement/apprentissage. Ce sont les rapports à la technique et à la stratégie, les rapports aux émotions, à la discipline et au métier et le rapport au judo en tant qu'activité physique et sportive.

2.2.6. Le rapport à la technique

Je n'avais pas prévu de distinguer initialement cette catégorie sur « le rapport à la technique » comme les suivantes, mais l'analyse du corpus me conduit à le faire, tellement les références à cette dimension technique sont nombreuses. Il n'y a pas de pratique sportive sans technique, oserais-je écrire ; le rapport à la technique m'apparaît alors comme un impensé ou allant de soi alors que j'ai engagé mes travaux de thèse sur le judo autour de la dialectique didactique technique/stratégie.

La question de « la technique » a fait couler beaucoup d'encre en éducation physique. Ainsi, pour Georges Vigarello (1998) : « Les techniques corporelles sont des manières de faire, des procédés visant l'efficacité ; un ensemble de repères stables permettant répétition et affinement de l'action ; un ensemble de constructions ou de stratégies motrices susceptibles de perfectionnement » (p.7) ; « la technique corporelle correspond aux moyens physiques transmissibles jugés les plus adéquats pour atteindre un but dans une situation donnée » (p. 14). Chantal Amade-Escot essaie de définir la technique en EPS : « nous pouvons caractériser les techniques sportives comme des activités adaptatives de l'homme, c'est-à-dire des inventions en réponse à une série de questions posées par un contexte et un milieu déterminé » (1994, p. 12). Lorsqu'on évoque la technique, on parle en didactique de savoir-faire particulier, de produit technique formel, que nous qualifions de savoir technique, et qui renvoie, en partie, à la notion de *savoir pour la pratique* proposée par Terrisse (2000) ; l'autre partie relevant de ce que nous appelons le savoir stratégique.

Le rapport à la technique serait donc la relation intime que le sujet entretient avec cet objet d'enseignement-apprentissage qu'est la technique corporelle ; cette technique renvoie à un type particulier de savoirs qu'on nomme un savoir-faire. Pour caractériser ce rapport à la technique, j'utilise là encore, des indicateurs et des questions pour identifier tout ce qui peut relever.

Des indicateurs :

- les mots utilisés pour rendre compte des techniques ; les noms : « technique », « prise », « mouvement », « arme » ;
- les mots qui renvoient au vocabulaire technique d'une activité sportive : « le direct » en boxe, la « projection » en judo, la « forme de corps » en lutte.
- les actions qui font référence à une dimension technique : la démonstration, l'apprentissage.

Des questions : quelles sont les références techniques mobilisées par le sujet ? De quelles techniques parle-t-il ? Quel type de relation entretient-il avec la technique ? Comment les a-t-il apprises ?

Extraits du verbatim :

- « les rares dessins de « **prises** » de **lutte** que je découvre dans les dictionnaires. Les **techniques** m'intéressent ». (111)
- « je m'initie **aux techniques** du karaté et du judo » (111)
- « je suis très attentif aux **démonstrations** » (111)
- « Je fais tomber mes adversaires avec **un seul mouvement** (*uchi-mata*) que je sens bien. « Je rentre **ma technique** facilement » (111)
- « je passe avec succès la ceinture orange après avoir bien travaillé les **techniques exigées** avec mon frère » (111)
- « C'était plus gratifiant de battre l'autre avec **une belle projection** que de gagner au sol » (111)
- En boxe française, « il y a **la touche réelle** qui sanctionne l'action » (112).
- « j'enseigne **les techniques**, le kata » (112)
- En close combat, « les **techniques** sont simples, très efficaces et faciles à apprendre contrairement au judo » (113)
- « Le professeur est un **technicien hors pair** (...) **L'approfondissement technique** est très important (...) j'intègre de **nouvelles techniques** à mon système d'attaque, notamment une technique spectaculaire avec **yoko-tomoe-nage** (*planchette japonaise*) » (114)
- « Ce nouveau club me permet de consolider **mes techniques favorites**, voire d'en intégrer d'autres » (114)
- « je gagne facilement tous mes combats par **ippon debout**, avec à chaque fois des **mouvements différents** » (114)
- « j'ai une **arme redoutable**, ma fameuse planchette japonaise, qui me permet de passer sous leur corps afin de les jeter » (114).

La technique telle qu'elle décrite ici est surtout objet d'apprentissage pour le sujet ; je ne retrouve pas de trace de celle-ci en tant qu'objet d'enseignement quand j'ai pris les fonctions de professeur ou de formateur. Objet d'apprentissage avec en arrière-plan ce désir de découvrir, de connaître ; grâce à la technique, je rentre dans un autre monde, un monde un peu secret à l'époque, celui du judo. Je retrouve là cette pulsion épistémophilique centrée sur un objet important en sport. Mais la technique est aussi associée au plaisir de réussir, de vaincre l'autre ; c'est un moyen pour moi d'imposer une relation de domination sur l'autre. L'apprentissage technique (*les techniques favorites, les nouvelles techniques*) n'a de sens pour moi que parce qu'il permet de me positionner dans ce rapport à l'autre si caractéristique du combat.

Je m'interroge néanmoins sur cette absence de référence technique dans mes enseignements ; je n'y fais peut-être pas allusion parce que je ne suis plus en situation de combat. Les situations d'enseignement ou de formation telles que je les ai vécues au plan professionnel ne m'ont jamais mises en difficulté sur le registre technique peut-être parce que j'ai toujours eu beaucoup de pratiques physiques et sportives pendant mes études et après. Un peu à l'image de Gabriel et de Camille (cas étudiés par Jourdan,

2006), j'ai toujours pensé qu'il était important d'avoir soi-même pratiqué l'activité sportive pour la connaître et pouvoir l'enseigner. Comme eux, ce vécu, surtout technique, a fait office de savoir de référence au moins dans un premier temps avant d'y adjoindre d'autres savoirs relatifs aux conduites typiques des élèves et à leurs réactions face à certaines situations d'apprentissage. Comme eux, et comme beaucoup de cas décrits par mes collègues de l'ÉDiC, je suis passé par ce processus de « conversion didactique ».

2.2.7. Le rapport à la stratégie

Selon Barlow (1999) la stratégie peut être définie comme un plan d'action raisonné. Dans les activités d'opposition (sports collectifs, de raquettes, de combat) le sportif peut planifier certaines actions en fonction de son adversaire à partir de l'analyse qu'il fait d'un certain nombre de secteurs spécifiques à l'activité ; ainsi en judo, je peux distinguer différents secteurs qui permettent de planifier des actions stratégiques comme les saisies, la garde, la technique préférentielle, la liaison debout-sol, les positions intermédiaires et les finales au sol (Loizon, 2000). Barlow propose une distinction entre ces deux notions que sont la stratégie et la tactique largement utilisées dans le domaine sportif : *« une stratégie est un plan d'action organisé dans un but déterminé, un projet pour l'avenir ; alors que la tactique est la mise en œuvre de ce plan, l'adaptation de celui-ci aux contingences de la situation. La tactique est la gestion immédiate de l'action ; elle comporte donc une nécessaire phase d'improvisation »* (Barlow, 1999, p. 16).

Après ce temps nécessaire de définition, je peux dire que le rapport à la stratégie est la relation intime que le sujet entretient avec cet autre objet d'enseignement-apprentissage qu'est la stratégie, objet d'enseignement qui fait surtout appel aux ressources cognitives du sujet. On ne se situe plus sur le même registre que la technique même si ces deux registres sont interdépendants. Dans les sports de combat, ce registre est particulièrement important car il renvoie au système d'attaque et de défense du combattant ce qui va me fournir un premier indicateur pour le repérer dans le corpus. Dans ce cas précis de la stratégie, je ne ferai pas forcément de distinction entre les termes stratégies et tactique car pour les sujets, la distinction n'est pas toujours très claire.

Des indicateurs :

- les mots utilisés pour rendre compte des stratégies à concevoir ou à utiliser ; les termes : « stratégie », « ruse », « tactique », « solutions », « projet d'affrontement »
- les mots qui renvoient au vocabulaire stratégique utilisé pour parler d'une activité sportive : « le complexe technico-tactique » en lutte, le « système d'attaque et de défense » en judo
- les actions qui font référence à cette dimension stratégique : la conception, la mise en œuvre d'un projet, l'analyse de la stratégie.

Des questions : quand le sujet parle de l'activité, comment parle-t-il de la stratégie ? Quelles références stratégiques mobilise-t-il ? De quelles stratégies parle-t-il ? Quel type

de relation entretient-il avec la stratégie ? Comment a-t-il développé cette dimension stratégique ?

Extraits du verbatim :

- « Avec lui, nous découvrons alors des **ruses**, des **stratégies**, qui se mettent en place à partir d'**enchaînements** et de **confusions** » (111)
- « Cela ne m'a pas empêché de développer tout un **système d'attaque et de défense au sol** pour être efficace en compétition quand je ne pouvais pas marquer debout » (111).

Au-delà des indicateurs mentionnés plus haut, il me semble que pour favoriser cette identification des termes employés sur ce registre, il faut une certaine connaissance de l'activité sportive. Ainsi, pour le judo, parler de *confusion* ou d'*enchaînement* renvoie pour moi à ce registre stratégique. Repérer les termes utilisés est une première étape mais caractériser la relation que le sujet entretient avec cet objet est beaucoup plus délicat ; cela renvoie à une unité de sens pas toujours facile à saisir pour le chercheur. Ici, les termes qui sont en lien avec ce registre stratégique sont associés à des verbes : découvrir, développer, mais pas de signe distinctif d'une relation particulière sinon celle de l'apprentissage à l'image de la technique. Technique et stratégie sont des moyens que j'associe pour gagner ; c'est la victoire ou la défaite qui va produire des émotions qui vont elles-mêmes permettre de mieux caractériser cette relation du sujet à l'objet.

2.2.8. Le rapport aux émotions

Pour Luc Ria (2005) et de nombreux chercheurs dans le domaine du sport et de l'intervention sportive, les émotions renvoient à plusieurs composantes ; je retiens plus particulièrement deux éléments de définition : d'une part, « l'expérience subjective plus ou moins diffuse de plaisir ou de déplaisir », et d'autre part, « la possibilité de mettre en mots cette expérience, c'est-à-dire d'exprimer un sentiment de joie, de tristesse, d'amertume... » (Ria, 2005, p. 8). Il s'agit en effet d'analyser le verbatim issu du corpus à partir d'une mise en mots de l'expérience d'un sujet qui exprime des sentiments à propos d'un vécu tout à fait subjectif relatif à la pratique physique et à l'enseignement-formation, même si le caractère fugace et subjectif rend leur évocation difficile.

Les émotions peuvent être perçues, selon les champs scientifiques de référence, comme des contraintes externes à l'action, ou bien comme fondement de l'action (Ria, Récopé, 2005). C'est ce dernier paradigme que je retiens en m'intéressant au point de vue du sujet tout en étant conscient que l'évocation qui est faite par le sujet à propos de ses émotions est déjà « un produit » remanié par le sujet surtout quand les expériences émotionnelles racontées dans le corpus sont très anciennes.

Ces chercheurs définissent les émotions « comme les moments saillants, ponctuels et nettement isolables du flux continu de ces états affectifs » (p. 19) tandis que les sentiments relèvent de l'expérience des émotions. Pour les psychanalystes, les deux termes d'émotions et d'affects sont souvent synonymes. Comme le rappelle Claudine

Blanchard-Laville, « chez Freud, la question des « affects » est liée aux expériences de satisfaction ou d'insatisfaction. Ce sont des modalités d'expression des pulsions, manifestant des états intérieurs des sujets organisés autour de deux pôles du « plaisir » et du « déplaisir » (Blanchard-Laville, 2005, p. 48). Je retiens ici les deux termes de plaisir et de déplaisir associés au « ça ». En didactique clinique, Marie-France Carnus (2013) revient à plusieurs reprises à partir de ses vignettes didactiques cliniques sur les sentiments évoqués par les sujets autour de la souffrance et du plaisir. J'évoque aussi cette notion de plaisir lorsque je montre l'importance des filtres de l'action didactique sur les sujets enseignants d'EPS, notamment dans la formule qui caractérise « le professeur Dany : plaisir et identification » (Loizon, 2013, p. 14).

La mise à plat d'un certain nombre d'indicateurs et de questions devrait permettre au chercheur d'identifier d'une part, ce qui relève de l'expression des émotions, et d'autre part, de clarifier cette relation que le sujet a avec les émotions : les cache-t-il (il n'en parle pas) ou au contraire, les exprime-t-il de façon claire ?

Des indicateurs :

- les mots utilisés pour rendre compte des sentiments relevant d'émotions : « plaisir », « bonheur », « joie », « déception », « ennui », « souffrance », « peur », « angoisse », « inquiétude »...
- les situations, les actions, les pratiques qui font référence aux émotions : situations d'apprentissage, d'enseignement, de formation, l'opposition le travail à plusieurs, la réussite, l'échec ; les verbes actions qui traduisent des émotions : rire, s'amuser, pleurer, souffrir, ...

Des questions : le sujet parle-t-il de ses émotions ? En quels termes ? Quelles sont les situations, ou actions porteuses d'émotions positives (plaisir) ou négatives (déplaisir)

Extraits du verbatim :

- « *Ce côté physique de l'action me **plaisait*** » (111)
- « *la gymnastique suédoise avec ses répétitions que l'on trouvait très **ennuyeuses...*** » (111)
- « ***J'aimais** battre mes adversaires debout* » (111)
- « *Là, je vis un **bonheur immense** en m'inscrivant au club en septembre et en montant sur le tatamis à l'occasion de mon premier cours de judo. Cette passion ne fera qu'augmenter au fil des années...* » (111)
- « ***Un plaisir dans la pratique** qui se vit dans les phases de bagarre pour agripper le judogi » (111)*
- « ***Désir de jouer*** » (111).
- « *le **désir de savoir**, désir de connaître le judo dans ses différentes dimensions (historique, sociologique, technique, pédagogique, spirituelle), et désir de transmettre ce savoir pour le faire partager* » (111)
- « *Je me fais presque autant **plaisir en boxe française** qu'en judo où je continue à progresser* » (112).
- « ***désir d'apprendre**, d'en savoir plus à propos de la musculation* » (112)

- *Comme professeur de judo : « Je suis **heureux** dans ce que j'apprends, dans ce que je fais » (112)*
- *« je **m'éroule en sanglots** ; je **pleure** de joie » (112)*
- *« Et là, c'est la **douche froide** » (114)*
- *« **je me réjouis** de retrouver les tatamis dans une telle ambiance. Deux fois par semaine, je retrouve le chemin du dojo avec **un grand bonheur** » (114)*
- *« Je garde là encore **un souvenir mémorable** de ce premier triathlon à la fin duquel je me suis mis à **pleurer** » (114)*

Premier constat, le registre des émotions est bien présent dans le discours du sujet ce qui signifie que le sujet ne les occulte pas ; celles-ci sont évoquées ici principalement dans trois situations : les émotions éprouvées dans la pratique sportive (*la gymnastique suédoise, le judo, la boxe, le triathlon*), celles ressenties en situation d'enseignement du judo et de l'EPS (*la douche froide, heureux dans ce que je fais*), et celles vécues en situation d'apprentissage (*désir d'apprendre*).

À propos des émotions, la relation est cette fois plus visible car le sujet mobilise toute une palette linguistique pour faire part de ses émotions face à un objet ou un sujet. De manière chronologique dans le discours, le plaisir est associé à la pratique du judo, depuis les premiers pas sur le tatami jusqu'au combat, puis à d'autres pratiques sportives comme la boxe et le triathlon. Curieusement, dans mon discours sur mon déjà-là expérientiel sportif, je ne fais pas allusion à une autre activité sportive que j'ai longtemps pratiqué : la natation. Je ressens un plaisir particulier dans cette activité, celui du contact de l'eau sur le corps, difficilement explicable tant il repose sur des sensations très fines que j'associe à une forme de plaisir du mouvement : celui de la glisse. Je retrouve ces sensations agréables à chaque fois que je me remets à nager après une période d'interruption ; cette sensation ne dure pas, elle est ressentie dans les premiers mètres avant que l'effort ne devienne plus dur quand la fatigue des muscles commencent à se faire sentir.

Le plaisir est aussi associé aux apprentissages, aux progrès, aux nouvelles connaissances que j'acquiers au fil des expériences : expériences de nouvelles activités sportives (*la boxe, la musculation*) et expériences de nouveaux savoirs théoriques que j'intègre dans mes pratiques ou dans mes enseignements. C'est un plaisir associé à une plus grande compréhension de l'activité judo, mais plus largement, le savoir donne accès à une meilleure compréhension du monde. Je me retrouve ici dans l'expression d'un rapport au savoir, d'un rapport à l'apprendre et d'un rapport au monde (Charlot, 1997) comme je l'ai déjà évoqué dans le chapitre sur le rapport au(x) savoir(s).

À côté du plaisir qui est récurrent dans mon propos, je retrouve le désir, cette pulsion épistémophilique largement soulignée par ailleurs. Je ne suis pas dans le besoin, mais simplement dans le désir, la pulsion.

Dans cette analyse de mon rapport aux émotions, je constate que les émotions se retrouvent aussi dans d'autres registres déjà évoqués : le rapport au corps et le rapport au savoir. Le registre des émotions devrait apparaître quand je vais tenter d'analyser plus loin mon rapport à l'activité judo.

2.2.9. Le rapport à la discipline EPS au métier de professeur EPS

Parler du rapport à l'EPS, c'est tenter de mettre au jour une relation que le sujet entretient avec cette discipline scolaire, mais c'est aussi parler du métier de professeur car pour moi, les deux sont difficilement dissociables. Discipline scolaire qui a évolué à travers son histoire mais aussi à partir de ses programmes ; métier qui a aussi évolué autour des attentes liées à l'EPS : quand j'ai commencé à travailler, j'avais l'impression qu'on me demandait de former un pratiquant sportif avec bien sûr tout un développement de la motricité ; la dimension culturelle était déjà bien présente car il s'agissait au début des années 1980 de permettre l'accès de tous les élèves à la culture sportive. Puis progressivement, au fil des nouveaux programmes, j'ai vu la dimension « santé » prendre de plus en plus d'importance, tout comme la dimension réflexive car il s'agit aujourd'hui, plus qu'hier, de former un élève pratiquant, mais aussi un élève qui réfléchit à ce qu'il fait. Je ne rentre pas dans les détails des textes officiels qui régissent aujourd'hui la discipline scolaire EPS car ce serait un autre débat.

Toutefois, ce rapport à l'EPS et au métier est lié aux représentations que je m'en fais, à cette vision de l'EPS qui est la mienne telle que j'ai pu la caractériser en essayant de clarifier mon déjà-là conceptuel qui est surtout *un idéal du métier* construit à travers mes diverses expériences professionnelles.

Au-delà du rapport au savoir que j'ai déjà évoqué précédemment, clarifier mon rapport à la discipline et au métier revient à mettre en évidence le lien étroit que j'entretiens avec la discipline du point de vue du désir. Ceci me conduit à formuler des questions qui vont favoriser cette identification.

Des questions : l'EPS, c'est quoi pour le sujet ? Quelles références mobilise-t-il pour la décrire ? Quel type de relation le sujet entretient-il avec la discipline ou le métier ? Comment a-t-il développé cette représentation du métier ?

Des indicateurs :

- les mots utilisés pour rendre compte de la discipline et du métier avec les mots « EPS », « programmes »
- les mots qui décrivent la discipline et le métier : « le complexe technico-tactique » en lutte, le « système d'attaque et de défense » en judo
- les caractéristiques du métier et de la discipline : « l'EPS, c'est... »
- les actions dans et pour le métier : s'engager, s'investir, se former

Extraits du verbatim :

- Comme professeur EPS : « *mon engagement dans le métier et dans l'équipe est important* » (114).
- « *Je continue à me former avec le stagiaire que je reçois au lycée.* » (114)
- « *Mon investissement dans mon établissement m'apporte des connaissances* » (114)
- Comme formateur IUFM : « *vivre de grands moments d'émotions à travers les situations d'apprentissage* » (123)
- « *une séance où l'élève transpire, prend du plaisir et réfléchit* » (123)
- « *le plaisir de FAIRE avec le corps* » (123)

- Favoriser la réflexivité : « Cette **démarche réflexive** s'articule bien avec la pédagogie du projet » (123)

Lorsque je regarde la liste des items qui peuvent caractériser mon métier de professeur EPS, j'y trouve : *l'engagement, le désir de se former, l'investissement, les émotions, le plaisir, la réflexion...* Autant de mots que je pourrais retrouver pour caractériser les pratiques sportives de mon point de vue. Sport et EPS sont donc pour moi plus que complémentaires, ils sont imbriqués, ils se superposent. Rien d'étonnant si on pense que les activités physiques et sportives ne sont que des moyens pour éduquer les élèves, pour leur apprendre à devenir grands, c'est-à-dire devenir des sujets autonomes, responsables de leurs actions. Je ne veux pas retomber dans le discours officiels que porte l'EPS, mais c'est fondamentalement ce que je pense ne me référant à ma propre histoire. C'est grâce au sport, et plus particulièrement au judo, que j'ai grandi, que je suis devenu adulte, même si ma formation de professeur EPS y a contribué également de manière importante. L'EPS, et par là mon ancien métier de professeur EPS, est une discipline qui permet de « *faire vivre aux élèves de grands moments d'émotions* », tout comme je les ai vécus à double titre, en tant qu'élève et en tant que professeur ; dans ces grands moments d'élève ou de professeur, j'associe le corps et l'effort physique sans lesquels il n'y a pas d'apprentissage possible. J'associe aussi les émotions et plus spécialement le « *plaisir de faire* », de bouger, de réussir à faire un peu plus et un peu mieux. Dans cette pratique physique, il y a de la jouissance du faire : « un corps, ça se jouit » (Lacan, 1975). À la manière de Françoise Labridy qui cite un ensemble de verbes qui traduisent une grammaire pulsionnelle, je pourrais dire que la discipline EPS peut permettre aux élèves de « *S'éclater, s'exploser, se faire mal, exulter, ce sommet, se sortir les tripes, bouffer l'autre, en chier, les faire chier, aller au bout de soi-même...* » (Labridy, 2014, p.166), mais fort heureusement ou malheureusement, ce n'est pas souvent le cas, ou c'est plutôt sur un registre pulsionnel plus modéré ou carrément sans pulsion quand j'observe certaines séances d'EPS... Utiliser ces verbes pour caractériser les actions à vivre en EPS telles que je pourrais les souhaiter, ce serait de la « conversion didactique maximale ». Pourtant, j'ai vécu ces grands moments avec mes élèves, surtout en enseignant la boxe anglaise au lycée. N'ayant pas d'installation pour enseigner le judo, et persuader que l'enseignement du combat est très important parce qu'il permet de rencontrer l'autre physiquement, de le toucher, j'ai fait le choix d'enseigner cette activité connotée très négativement, aussi bien par les élèves que par l'administration. Mais comme les premières séances se sont bien déroulées, sans accident, j'ai pu enseigner cette activité qui a laissé des traces chez les élèves ; à chaque fois que je retrouve un ancien élève, il me parle aussitôt de la boxe anglaise et de ce qu'il a vécu. Quel plaisir pour moi de voir les élèves s'engager, et progresser pendant trois ans avec moi.

C'est cet enseignement de la boxe anglaise et la pratique des cahiers d'EPS qui ont accentué chez moi cette dimension réflexive sur l'activité. La boxe anglaise car il a fallu permettre aux élèves d'aborder la dimension stratégique de l'activité sportive pour dépasser la dimension technique, pour la mettre au service de la stratégie. J'ai abordé l'enseignement de ce savoir stratégique par l'intermédiaire des projets d'affrontement ;

ceux-ci ne figuraient pas encore dans les textes officiels. Avec le projet technique puis stratégique, j'ai vu les élèves s'engager encore plus, apprendre plus, devenir encore plus efficace ; et puis, surtout quand ils pensaient à leur projet (à leur stratégie) pendant les combats, ils appuyaient moins les touches. De manière concomitante, l'usage des cahiers d'EPS au lycée m'a permis de lire ce que les élèves réalisaient sur les plans techniques stratégiques. Grâce à leurs écrits, j'accédais à leurs apprentissages cognitifs. Au fil des années, j'ai vu leurs capacités de réflexion se développer de manière très importante. Avoir vécu la réflexivité des élèves dans une activité sportive, l'avoir vécue à partir de mes propres bilans suite à mes séances d'EPS m'a certainement conduit à l'engagement dans l'animation des groupes d'analyse de pratique à l'IUFM au début des années 2000, avec un prolongement certain dans mes axes de recherche sur le « savoir analyser » et plus largement sur le thème de « l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation ».

Ce métier de professeur d'EPS, c'est surtout voir rapidement les effets de son enseignement contrairement à ce qui se passe en formation car là, le formateur est un enseignant « aveugle » : difficile de voir ce que comprennent les étudiants alors qu'il est plus facile d'observer les élèves en action.

Comme mes collègues sur le terrain, je n'échappe pas à ce « transfert didactique », notion proposée par Berdot et Blanchard-Laville (1996), lorsque je me retrouve en situation de formation ; de manière explicite dans le discours ou de manière implicite dans des remarques ou des anecdotes, c'est certainement ce que je fais passer dans l'espace didactique de la formation quand je parle d'EPS ou de mon ancien métier.

2.3.0. Le rapport au judo : un rapport particulier à l'APS

Les recherches en didactique clinique ont montré que le rapport à l'activité physique et sportive dépendait étroitement de la connaissance que le sujet avait ou non de l'activité, connaissance issue surtout d'une pratique personnelle comme le relatent bien souvent les cas étudiés. Je reprends ici quelques cas empruntés à mes collègues pour mettre en évidence cette relation particulière du sujet enseignant d'EPS avec l'activité physique enseignée.

Les travaux de Jourdan (2005, 2009) montrent à partir de plusieurs études de cas que le rapport à l'activité physique et sportive est une focale du rapport au savoir : « Cerner le rapport aux activités physiques consiste alors à interroger le rapport (toujours singulier et personnel), qu'entretiennent l'étudiant et le professeur stagiaire à l'activité physique et sportive en tant qu'objet de savoir » (2009, p. 36). Dans les deux cas présentés, ceux de Juliette et Marc, elle fait le constat que pour ces deux étudiants stagiaires en EPS, la pratique de l'activité sportive est première car elle permet de faire le lien avec la théorie de l'activité ; elle permet aussi de mieux l'enseigner et de comprendre les élèves. La pratique constitue la référence première de ces jeunes enseignants, référence d'autant

plus importante qu'elle passe par le corps articulant à la fois corps subjectivé (corps imaginaire) et corps épistémique (corps symbolique).

Dans une étude de cas portant sur un professeur d'EPS qui enseigne deux activités sportives, Buznic-Bourgeacq (2009) souligne que l'expérience personnelle de pratiquant est fondamentale pour enseigner. Cette jeune collègue, spécialiste de danse, est observée sur un cycle de danse et sur un cycle de lutte, avec d'un côté une expérience de la pratique de la lutte marquée par le déplaisir et une certaine méconnaissance de l'activité, et de l'autre, une maîtrise importante de la danse. Ce chercheur montre que le rapport à l'activité du sujet lui permet, par les démonstrations en danse de conforter un certain plaisir narcissique : « *c'est sûr, la démonstration, c'est aussi leur en mettre plein la vue* » (citation de l'enseignante reprise par Buznic-Bourgeacq, 2009, p. 112). Alors qu'en lutte, la situation est complètement différente ; elle ne démontre pas car « sa position symbolique ne lui autorise pas le flagrant délit de non-savoir ». Cette enseignante a cette formule très révélatrice de sa position : « *tu ne montres pas parce que t'es flag (pris en flagrant délit), donc tu te discrédites* » (p. 112).

Étudiant les conceptions des formateurs en judo, Eric Margnes (2009) indique que les intentions didactiques sont toujours tributaires « d'un rapport personnel à l'activité enseignée et d'une conception de son enseignement » (p. 61). Ce rapport à l'activité sportive est donc omniprésent en EPS, aussi bien du côté des enseignants que des formateurs car c'est à partir de la pratique que se construisent des savoirs spécifiques incorporés par le sujet. Ce rapport très personnel du sujet apparaît donc comme un élément fondamental pour comprendre ce qui s'enseigne en EPS et dépasser la simple identification des savoirs enseignés.

Dans mon cas, tenter de mettre en évidence mon rapport au judo me semble une épreuve difficile tant cette activité sportive a compté et compte encore pour moi. Parler de cette relation intime, c'est parler de passion, passion qui se niche au cœur d'un désir de l'Autre. Pour cela, j'utilise des indicateurs et des questions qui vont m'aider à caractériser cette relation que j'entrevois comme passionnelle. Il va de soi que ces indicateurs sont essentiellement conçus pour mettre au jour la relation d'un sujet avec une activité qu'il a beaucoup pratiquée, une activité qu'il aime ou a aimé pour y consacrer des heures, des jours, voire des années, celle que j'appelle la spécialité ou l'option pour les professeurs d'EPS.

Des indicateurs :

- les noms utilisés pour parler du judo : « le judo », « le combat », « l'opposition », « le partenaire/adversaire », « judoka »
- les qualificatifs associés à l'activité judo : activité fantastique, ludique, pénible, difficile...
- les actions qui font référence à cette activité sportive : combattre, affronter, faire tomber, apprendre, enseigner, former, découvrir...

Des questions : quand le sujet parle du judo, comment en parle-t-il ? Que peut-il en dire ? Quel type de relation entretient-il avec le judo ? Comment a-t-il débuté dans cette

activité ? Pourquoi le choix de cette activité sportive ? Qu'est-ce que cette activité lui a apporté ?

Extraits du verbatim :

- « *le judo, c'est un formidable moyen d'Éducation, à la fois physique, psychologique, social et spirituel* (121)
- « *relation différente avec les partenaires pour une pratique plus souple* » (121)
- « *il s'agit à la fois de transmettre et de donner l'exemple* » (121).
- « *vaincre l'autre, mais si on peut y mettre la manière, je pense que c'est mieux* » (122).
- « *la construction d'un judoka complet qui peut pratiquer aussi bien le combat libre (randori ou shiai), l'étude des kata, l'apprentissage de la self-défense (le jujitsu) ainsi que l'arbitrage* » (122)
- « *entraide et prospérité mutuelle* » (122)

Quand je regarde en tant que chercheur ce que j'ai relevé en termes de recueil des données, je suis d'abord surpris car je m'attendais à plus d'éléments. Je m'aperçois que cette passion que je m'attendais à trouver (voir les lignes un peu plus haut avant les indicateurs) n'est pas présente dans mes extraits. Donc grande surprise, mais en fait, je m'aperçois que tout ce qui pourrait se trouver dans cette catégorie est bien souvent repris dans d'autres déjà utilisées en amont. Cela me conforte dans mon intuition de départ qui voudrait que rapport à l'activité détermine de nombreux autres *rappports à ...* L'analyse montre ici avec ces quelques extraits relevant de la première phase de recueil des données que parler de l'activité pour moi en tant que sujet, c'est parler :

- de l'autre (partenaire ou adversaire),
- des différentes dimensions de l'activité : kata, combat, technique...
- de son enseignement

Toutes ces catégories ont été largement détaillées en amont. Mais évoquer le judo, c'est aussi convoquer des valeurs comme l'entraide... Mais c'est aussi évoquer la mort symbolique de l'adversaire telle qu'elle est citée par Jeu (1977). Cette mise à mort symbolique est plus visible dans le combat debout, c'est peut-être ce qui me fait préférer le combat debout par rapport au combat au sol.

Pourtant une question retient mon attention : *pourquoi j'ai choisi cette activité sportive ?* Quand j'ai commencé l'écriture de cette note de synthèse, curieusement, je n'ai pas pu répondre à cette question. Ce choix restait une énigme. Me revient alors deux anecdotes sur mon entrée en classe de sixième ; j'avais onze ans. Je quittais mon petit village pour me rendre à la ville où se trouvait le collège. Je débarquais dans un autre monde. Alors que je faisais partie des plus grands, des plus âgés à l'école primaire, je me retrouvais cette fois dans les plus jeunes. Je me rappelle que deux frères, eux aussi en 6^e, terrorisaient un peu les élèves de l'établissement. Ils s'en prenaient surtout aux plus jeunes. Des bagarreurs qui n'hésitaient à jouer du coup de poing ; ils étaient souvent convoqués chez le chef d'établissement. Durant les récréations, je n'étais jamais rassuré car toujours à la merci de ces deux terreurs. Je ne sais plus comment mais j'ai appris

qu'ils faisaient du judo en club et de la boxe avec leur père. J'avais peur qu'ils s'en prennent à moi pour une raison quelconque. Autre anecdote : j'ai rencontré un autre élève de 6^e qui faisait du judo. J'ai discuté avec lui car je voulais en savoir un peu plus sur cette activité. Je ne sais plus comment cela est arrivé, mais il m'a fait une démonstration, il m'a projeté en me faisant passer sur son dos. Je n'ai rien compris mais j'avais volé. Heureusement, il m'avait bien retenu pour éviter que je me fasse mal sur le goudron de la cour de récréation. J'ai été surpris sur le coup par autant d'efficacité, mais ensuite, heureux car j'avais trouvé la réponse à mes problèmes d'insécurité. Je crois que c'est à ce moment-là que j'ai commencé à m'intéresser de plus en plus au judo. Un peu à l'image de Jigoro Kano, le fondateur du judo qui s'est lancé dans l'étude du jiu-jitsu car il se sentait trop faible face à d'autres jeunes, je me suis passionné pour l'activité judo et plus généralement pour les activités de combat dans un but essentiellement sécuritaire. Pour la petite histoire (expérience épisodique), j'ai retrouvé ces trois judokas au club trois ans plus tard et je les ai mis sur le dos lors de cette fameuse ligne où j'ai réussi à battre tous les judokas du club.

C'est curieux comme ces histoires me reviennent en mémoire. En écrivant ces lignes, c'est exactement comme si je me retrouvais projeté 46 ans en arrière avec mon statut d'élève de 6^e un peu apeuré dans ce grand établissement avec autant d'élèves, mais surtout apeuré par ces jumeaux qui jouaient les caïds à la récréation. C'est tout un pan de mon enfance qui me revient en mémoire et qui me permet d'expliquer aujourd'hui cette attirance vers le judo. Ce travail psychique, cette introspection a fait remonter à la conscience des images oubliées, refoulées d'un temps où je me suis senti dans un milieu insécurisé. Au-delà du temps de l'après-coup que je voulais prendre comme objet d'analyse, dans l'après-coup de l'après-coup, ces souvenirs jaillissent pour expliquer une zone d'ombre enfouie dans mon histoire... Je réussis à identifier la raison qui m'a poussé vers les sports de combat, ici le judo car il n'y avait pas d'autres sports de combat dans la ville. Je crois que ce que je retiens aussi du judo à la différence de la boxe, c'est la maîtrise de la projection : faire tomber l'autre sans lui faire mal.

Finalement, au sujet de mon rapport à l'activité sportive judo qui est un rapport d'un sujet à une expérience sportive « éprouvée et incorporée », je peux dire que ce qui peut le caractériser, c'est l'ensemble des autres rapports que j'ai mis en évidence, soit les rapports à soi, aux autres, au corps, aux savoirs, aux techniques, à la stratégie et bien sûr un rapport aux émotions car cette relation est débordante d'affects. Lorsqu'elle évoque le concept de rapport au savoir chez les enseignants, Claudine Blanchard-Laville fait cette remarque : « ce n'est pas le savoir qui s'expose, c'est le sujet » (Blanchard-Laville, 2001, p.101). Dans mon cas, je dirais que quand je parle du judo, quand j'explique mon rapport à cette activité sportive, c'est surtout moi que j'expose avec mes pulsions et mon rapport à l'objet judo (Mosconi, 1996) comme je l'ai déjà évoqué en parlant du concept de rapport au savoir.

2.3.1. Les difficultés avec l'analyse de contenu

Aux termes de cette phase d'analyse du corpus constitué de mon déjà-là, et avant de proposer un bilan de ces deux phases d'analyse, je souhaite revenir sur quelques difficultés que j'ai rencontrées pour construire mes catégories à propos des différents *rapports à...*

Si je reprends les propositions de Bardin (1998) pour réaliser une analyse de contenu, j'ai d'abord procédé à une « pré analyse » qui correspond à une première phase d'analyse intuitive à partir d'une lecture flottante. J'ai relevé dans un premier temps ce qui se rapportait à nos analyseurs que j'ai qualifiés de « traditionnels » en didactique clinique (conversion didactique, sujet supposé savoir, impossible à supporter et référence). Les débats au sein de notre groupe de l'ÉDiC, les échanges et surtout la réalisation du glossaire de notre dernier ouvrage (Carnus, Terrisse, 2013) nous a donné des indices assez précis pour favoriser ce repérage. Ce premier regroupement thématique sur la base d'une similitude de signification se fait presque implicitement en mobilisant des synonymes, des paraphrases ou des analogies comme le recommande Van Der Maren (1996). Pour passer de l'implicite à l'explicite, j'ai rajouté à ces indices certains indicateurs sous forme de mots clés et de questions pour rendre ce travail méthodologique de catégorisation plus facile pour un jeune chercheur qui n'aurait pas participé à nos discussions depuis dix ans.

Par contre, lorsqu'il s'est agi de travailler à partir des « *rapports à...* », la construction de la catégorisation est devenue plus complexe comme dans toute phase méthodologique d'une recherche. C'est ainsi que lors de la lecture flottante, j'ai dû proposer de nouveaux *rapports à...* pour aller au-delà des rapports auxquels mon intuition m'avait amené : rapports à soi, à l'autre, au corps, à l'expérience professionnelle et aux savoirs. Ce découpage du corpus qui se fait à un niveau sémantique et linguistique avec recherche de mots spécifiques et de thèmes (par exemple : la technique, la stratégie, le métier, le judo...) s'est réalisé en deux temps comme je l'ai déjà écrit, avec un temps d'inventaire puis un temps de classification ; ce fut le cas pour la catégorie du « rapport à l'autre » où j'ai distingué différents *rapports à...* comme : la compétition, les élèves, les collègues EPS et les collègues formateurs/chercheurs.

Après cette phase de pré-analyse qui m'a permis de dégager de nouvelles catégories thématiques, j'ai recherché des définitions pour les concepts utilisés. J'ai ensuite pris quelques exemples de travaux existants en didactique clinique pour montrer que mon intuition dépassait largement mes propres travaux de recherche. Finalement, là encore, j'ai proposé des indicateurs avec des mots clés, avec des qualificatifs et des actions en lien avec les objets du *rapport à ...* Je dois dire que je ne suis jamais allé aussi loin dans la recherche de ces indicateurs et questions même si l'ensemble n'est pas exhaustif. Cette analyse repose donc d'une part, sur un travail de catégorisation *a priori* à partir du premier groupe de *rapports à ...* que j'avais initialement déterminé, et d'autre part, sur une catégorisation *a posteriori* avec la mise en évidence de ces nouveaux *rapports à...* non prévus initialement.

Enfin, après ce travail d'inventaire et de classification à partir des indicateurs et questions, je suis resté parfois perplexe devant certaines phrases de mon corpus. Ainsi, par exemple : « *C'était plus gratifiant de battre l'autre avec une belle projection que de gagner au sol* » (111), cette phrase peut s'insérer dans deux catégories : le rapport à l'autre (*battre l'autre*) et le rapport à la technique (*une belle projection*). De même pour cette définition très personnelle du judo : « *Le judo, c'est une **relation particulière à l'autre construite dans le corps à corps** sur la base de sensations. Le judo, c'est apprendre à sentir l'autre, à **pénétrer dans son espace intime*** » que j'ai intégré dans deux catégories, dans le rapport à l'autre (*une relation particulière à l'autre*) et dans le rapport au corps (*le corps à corps, pénétrer dans son espace intime*). Ainsi à chaque fois, j'ai essayé de préciser les mots en caractère gras qui étaient retenus dans la phrase (unité de sens) en lien avec le *rapport à...* concerné. Ce constat débouche sur une proposition de travail avec plusieurs chercheurs pour vérifier si ce travail de catégorisation avec le repérage des passages significatifs est le même. Je détaillerai plus loin cette possibilité dans ma troisième partie quand je développerai mes propositions méthodologiques en lien avec la multi-interprétation des chercheurs (chapitre 2.3.)

De l'analyse de contenu thématique à l'analyse de l'énonciation

Ce que j'ai réalisé dans la première partie de cette note de synthèse en tenant un discours sur mon *déjà-là* pourrait s'apparenter à une forme d'entretien non directif réalisé avec un chercheur, ayant pour seule contrainte le thème relatif à l'entretien. L'analyse qui en est faite, en complément des catégorisations thématiques, relève de l'analyse de l'énonciation. Comme le rappelle Bardin (1998) « le locuteur s'exprime avec toute son ambivalence, ses conflits de base, l'incohérence de son inconscient, mais en la présence d'un tiers, sa parole doit subir l'exigence de la logique socialisée » (p. 224). Dans ce cadre précis, l'analyse de l'énonciation repose sur une conception du discours comme paroles en actes. Il s'agit alors pour le chercheur de débusquer l'implicite à partir des récurrences, ce qui rend la tâche très difficile. Les travaux et propositions de Kerbrat-Orrechioni (2013) sur l'analyse interlocutoire peuvent être très utiles au chercheur en didactique clinique qui analyse la subjectivité langagière. Cette chercheuse en linguistique distingue en effet au moins trois types de subjectivité :

- « La subjectivité « *affective* » qui montre que le sujet d'énonciation se trouve émotionnellement impliqué dans le contenu de son énoncé » (p. 140) ; c'est ce que j'ai tenté d'analyser par exemple dans le rapport aux émotions.
- La subjectivité de type « *interprétatif* » qui indique que même dans la dénomination d'un objet, il existe une part de subjectivité qui oriente « dans une certaine direction analytique l'objet référentiel » p. 141) ;
- La subjectivité axiologique qui renvoie à l'identification de la valeur axiologique d'un terme.

En poursuivant ce travail d'étude à propos de l'analyse du discours, je m'arrête sur les rapports de place tels que définis par Maingueneau : « Dans un *rapport de places*, le locuteur marque ainsi à la fois quelle place il prétend occuper et quelle place il prétend

assigner à son allocataire : se poser en enseignant, c'est assigné à l'autre la place d'enseigné » (Maingueneau, 2009, p. 97). J'ai évoqué cette question des rapports de place quand j'ai analysé mon rapport à l'autre ; ce travail pourrait donc être encore plus approfondi si je pouvais disposer de tout cet « outillage » issu de la linguistique. Cette notion de « place » de l'autre, située à la fois dans un espace à la fois subjectif, contextuel et institutionnel me semble être encore un élément à travailler en didactique clinique car cette notion est utilisée en didactique sous le nom de « topogenèse » quand on étudie la place du sujet par rapport au savoir (depuis le sujet ignorant, qui ne sait pas, ou sujet supposé savoir, jusqu'au sujet expérimenté ou expert qui sait). J'ai également évoqué à plusieurs reprises la place de l'Autre dans le champ de la psychanalyse (Lacan, 1973). Il est également présent dans le champ de la linguistique sous cette dimension du rapport de place.

En essayant de mettre au jour les difficultés que j'ai pu avoir en essayant de catégoriser les *rapports à ...*, je perçois ici tout le chemin qu'il me reste à parcourir pour fonder mon travail de chercheur sur des analyses et interprétations qui dépassent un certain implicite et une trop grande subjectivité de ma part, d'où mon interrogation sur les filtres du chercheur. Même si je sais que cette subjectivité est inéluctable et incontournable, la difficulté que je perçois, c'est de la contrôler au mieux au service d'une interprétation scientifique. Comment aller plus loin pour dépasser cette subjectivité qui peut être trop envahissante dans les analyses ? Comment arriver à la contrôler ? Travailler à plusieurs chercheurs est une première réponse, mais intégrer de nouveaux « outils » de la linguistique m'apparaît aussi comme quelque chose de fondamental pour dépasser cette forme de « bricolage » que je ressens aujourd'hui.

Donc de façon plus modeste, plus implicite et moins précise que des spécialistes en linguistique, j'ai essayé, pour tous ces *rapports à...* mentionnés dans les chapitres précédents, de repérer leur apparition, leur récurrence, la manière dont le sujet en parle, dont il les qualifie, de manière positive ou négative, ce qu'il mobilise comme exemple pour en parler. Dans le *rapport à...*, il s'agit toujours d'une exploration des éprouvés, des affects, des tensions qui sont soulevés par le sujet lorsqu'il tient un discours sur un sujet ou objet spécifique.

2.3. Le déjà-là expérientiel sportif : de l'épreuve sportive aux *rapports à...*

Au début de cette deuxième grande partie, j'ai présenté mon intuition : « *l'expérience sportive vécue par les professeurs d'EPS durant leur formation initiale ou bien avant (les premières expériences corporelles), ce que j'appelle « le déjà-là expérientiel sportif » (DES) qui présente le rapport singulier du sujet à l'APS de la spécialité (ou option) ou rapport à l'épreuve sportive, aurait un effet déterminant et structurant sur la construction de*

certains rapports à... : rapports à soi, au corps, aux autres, à la compétition, aux savoirs, à l'expérience professionnelle. Cette relation intime qu'entretient le sujet sportif avec son activité sportive servirait de base, de point d'appui, de référence à la construction d'autres rapports à... tout aussi singuliers » (Partie 2., p....). À la fin de cette analyse, il me semble important de tirer quelques conclusions relatives à cette intuition du chercheur.

Lors de la première phase d'analyse du corpus mobilisant les analyseurs traditionnels de la didactique clinique, j'ai montré que ceux-ci étaient tout à fait pertinents pour appréhender le « déjà-là » du sujet quand le chercheur essaie de décrire et de comprendre l'activité didactique d'un sujet enseignant ou formateur. Dans la deuxième phase, j'ai utilisé des analyseurs « complémentaires » (*les rapports à...*) pour compléter ce travail d'analyse et poursuivre la mise au jour de la singularité du sujet et ses effets potentiels sur son activité didactique. Pour aller au-delà de ce que j'avais envisagé, au cours de l'analyse, dans un premier temps, j'ai dû enrichir la palette des *rapports à...* en identifiant d'autres *rapports à...* (rapports à la technique et à la stratégie, rapport aux émotions, rapport à l'EPS et au métier, et rapport à l'activité judo). Dans un second temps, en essayant d'approfondir le rapport à l'activité sportive, j'ai la possibilité de reconstruire une chaîne de déterminations qui va montrer d'une part, que **le rapport à l'APS est le produit de l'épreuve sportive**, et d'autre part, que **ce rapport à l'APS intègre et structure un ensemble de rapports à...**

2.3.1. De l'épreuve sportive au rapport à l'APS

Lorsque j'évoque mon rapport à l'activité sportive judo que je considère comme **l'élément central de mon déjà-là expérientiel sportif** (DES), c'est la relation intime d'un sujet avec une certaine activité sportive qui est exposée. Cette relation s'est construite à partir d'une expérience sportive « éprouvée et incorporée » repérables selon deux temps assez spécifiques que je peux dégager : d'une part, à l'occasion des centaines d'heures passées à l'entraînement qui laissent des traces de plaisir et de souffrance corporelles comme on l'a vu dans le verbatim, et d'autre part, à l'occasion des moments de compétitions comme ce fut le cas pour moi, mais aussi pour d'autres sportifs devenus enseignants. Je repense à l'entretien d'après-coup avec le professeur de judo JB, un des sujets de ma thèse ; alors que je le questionne sur les savoirs culturels liés au judo, il me livre une part de son déjà-là expérientiel de combattant à l'entraînement contre des japonais : « *Oui, le côté culturel, c'est le côté gentil ; moi, j'ai quand même côtoyé quelques japonais sur les tatamis, donc, c'est bon.... (...) Les japonais, bien sûr, ils ont une culture spécifique, et quand on se trouve sur les tatamis comme cela m'est arrivé quand j'étais très jeune, que l'on se fait complètement massacrer par des gros tas, il ne faut pas exagérer avec le culturel...* » (Loizon, 2004). Ce collègue a été frappé par le paradoxe entre le discours tenu par son professeur sur le respect de l'autre en judo et la pratique réelle à l'entraînement contre les japonais qui le massacrent parce qu'il a eu le malheur de faire tomber l'un des leurs en randori (combat d'entraînement).

Ces deux temps qui relèvent de l'épreuve sportive, **entraînement et compétition**, façonnent donc le rapport à l'activité sportive du sujet. En didactique clinique, au regard de ce que je mets au jour dans mes analyses, il me semble que l'épreuve sportive, différente de l'épreuve d'enseignement, peut-être plus largement investiguée quand on étudie des sujets sportifs (ou ayant eu un passé de sportif) dans une perspective didactique pour mettre en évidence le phénomène de conversion didactique. Si la compétition a été largement détaillée quand j'ai analysé le rapport à l'autre, le temps de l'entraînement mériterait certainement d'être davantage questionné au plan didactique en lien avec l'apprentissage des savoirs de l'activité : qu'est-ce que le sujet apprend à l'entraînement ? Qu'est-ce qu'il vit, ressent ? Ce questionnement didactique à propos de ces deux temps différenciés me permet ainsi d'approfondir à l'occasion d'un entretien didactique clinique la compréhension de ce qui s'enseigne ou de ce qui s'apprend dans mes prochaines recherches sur les enseignants et sur les élèves.

Ainsi, lorsque le chercheur questionne le sujet sur ses « *premières expériences corporelles éprouvées dans l'activité physique* » à l'entraînement et en compétition, éléments fondamentaux du **déjà-là expérientiel sportif**, il peut remonter aux origines du savoir en jeu dans les situations d'enseignement observées savoir issu en partie par la pratique ; c'est ce que Terrisse (2000) appelle le *savoir-y-faire*.

Au terme de cette analyse de mon corpus, je peux dire que le rapport à l'APS peut être envisagé effectivement comme le produit de l'épreuve sportive. Ce temps de l'épreuve, temps fondamental de la didactique clinique avec celui du déjà-là et celui de l'après-coup (Terrisse, 2013) pourrait donc être divisé en deux temps complémentaires chez les sujets sportifs en situation d'enseignement ou de formation : le temps de *l'épreuve sportive* qui mérite d'être interrogé en amont, puis le *temps de l'épreuve d'enseignement*.

2.3.2. Du rapport à l'APS aux rapports à...

Comme je l'ai montré dans le chapitre 2.1., l'épreuve sportive peut être analysée en utilisant les analyseurs « traditionnels » de la didactique clinique (conversion didactique, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter et la Référence). Mais cette épreuve peut aussi être analysée en mobilisant des analyseurs que j'ai qualifié de « complémentaires » comme les différents *rappports à...* dans un but de description et de compréhension approfondie des effets didactique du déjà-là sur la situation d'enseignement ou de formation.

Si l'épreuve sportive en tant qu'expérience singulière structure, façonne, construit avec le temps un rapport singulier du sujet à la pratique sportive de spécialité, je constate à partir de mes analyses précédentes que ce dernier a des effets déterminants sur les autres *rappports à...* Selon une chaîne de causalité, le rapport à l'activité sportive que je qualifierai de noyau central du DES, va lui-même façonner différents rapports à soi, au corps, aux autres, à la compétition, aux savoirs, à l'expérience professionnelle que j'avais

envisagés dans l'énoncé de mon intuition, mais aussi d'autres rapports comme le rapport à la technique, à la stratégie, aux émotions, à l'EPS et au métier.

Cette liste énoncée de ces différents *rapports à...* n'est peut-être pas exhaustive car elle peut varier selon les spécialités me semble-t-il. Par exemple, à l'image de mon évocation de la natation, le rapport au milieu aquatique pourrait constituer un analyseur complémentaire intéressant si je devais observer un enseignant d'EPS spécialiste de natation. De même, observer un enseignant ou un pratiquant de kayak ou d'escalade nécessiterait de la questionner sur son rapport à l'eau pour le kayakiste, ou sur son rapport au rocher pour le grimpeur.

Même si ces différents *rapports à...* peuvent paraître parfois difficiles à différencier et à utiliser en tant qu'analyseurs complémentaires, le recours aux indicateurs et aux questions que j'ai proposés, peut permettre au chercheur en didactique clinique de mieux appréhender ce rapport à l'activité sportive du sujet, de mieux cerner le déjà-là expérientiel sportif du sujet enseignant d'EPS. Mettre en évidence des éléments spécifiques du DES, c'est par voie de conséquence identifier les éléments importants du noyau dur des conceptions des enseignants afin de mieux comprendre ce qui se joue au plan didactique. Pour Marie-France Carnus (2013), mettre au jour ces éléments du déjà-là qu'elle qualifie de « nodaux », c'est faire apparaître, grâce à la didactique clinique, d'authentiques organisateurs de la pratique enseignante.

Mon intuition est donc confortée : le déjà-là expérientiel sportif (DES) peut être caractérisé par le rapport singulier du sujet à l'APS de la spécialité (ou option), lui-même révélateur du rapport à l'épreuve sportive. Comme le montre nos analyses, ce rapport à l'activité sportive a un effet déterminant et structurant sur la construction de certains *rapports à ...* : rapport au corps, rapport à soi, rapport à la compétition, rapport aux autres, rapport à la technique et à la stratégie, rapport aux émotions, rapports à l'EPS et au métier. Certains éléments de ces *rapports à...* vont constituer le noyau dur des conceptions du sujet (son déjà-là conceptuel) qui elles-mêmes vont se retrouver dans les intentions didactiques de l'enseignant ou du formateur.

Accéder au déjà-là expérientiel sportif du sujet à partir de ces analyseurs complémentaires que sont les *rapports à...*, c'est prendre en compte de manière très fine la singularité du sujet enseignant dans l'analyse didactique, tel était mon projet initial ; cette singularité peut être mise en évidence à partir de ces éléments nodaux relativement récurrents dans le discours du sujet.

Il reste donc une dernière étape à réaliser pour aller au bout du processus d'analyse tel que nous le concevons en didactique clinique : rendre compte de la position subjective du sujet à partir d'une formule.

2.3.3. Des rapports à... à la formule didactique clinique

La « formule », telle qu'elle est utilisée aujourd'hui dans nos publications en didactique clinique, représente une caractéristique du sujet identifiée par le chercheur. Ainsi, Marie-France Carnus présente ses deux vignettes didactiques cliniques avec des formules révélatrices d'un ou plusieurs traits spécifiques des sujets :

- « Anna : recherche de conformité et crainte de l'accident.
- Bob : désir d'émancipation et évitement de l'overdose dans l'effort » (Carnus, 2013, p. 25 et p. 27)

De même, André Touboul (2013) rappelle une caractéristique de son cas Léa : « l'après-coup révélateur de l'impossible à supporter de Léa : « J'aurais peut-être dû (...) j'aurais pu » (p. 49). Avec le souci de mieux identifier le rapport à l'APS et le rapport au corps des enseignants d'EPS, Hejer Ben Jomâa (2013) propose des formules pour témoigner de « l'impossible à supporter » des deux cas qu'elle présente sous forme de vignette didactique clinique :

- « Nabil : je ne supportais pas le regard des élèves » (p. 55)
- « Sami : la magie du ballon et le plaisir du jeu » (p. 56).

Comme elle l'écrit : « À travers les deux vignettes didactiques cliniques présentées, nous avons tenté de tracer le contour d'un élément subjectif constituant de la singularité du sujet enseignant d'EPS ».

À propos de Marc, jeune enseignant d'EPS qu'elle suit dans une étude longitudinale depuis dix ans, Jourdan (2013) présente son cas à partir « d'éléments significatifs de ses discours » en lien avec sa pratique professionnelle :

- « Maîtriser les savoirs enseignés : être le sujet supposé savoir.
- Communiquer et avoir l'adhésion.
- Observer les collègues expérimentés et être en confiance ».

Pour Terrisse, ce travail « d'extraction » de formule (Freud, 1937) est une action importante pour le chercheur en didactique clinique car elle permet de rendre compte de la position d'un sujet dans sa pratique professionnelle d'enseignement ou de formation ; le chercheur construit ainsi le cas : « Une formule, extraite du discours de l'enseignant, peut devenir, pour le chercheur, une clé d'intelligibilité de sa pratique, au point de pouvoir expliquer cette pratique à travers cette formule (...). À travers cette expression, dans sa simplicité d'évidence, nous voyons combien ce qui vaut pour une enseignante débutante peut valoir pour une autre, et que, dans chaque cas, paraissant singulier, il y a de l'autre, de l'universel » (2013, p. 130).

2.3.4. Les formules pour le cas Denis

Je vais proposer des formules pour illustrer mon cas, formules qui devraient ainsi rendre compte de ma position subjective d'ancien pratiquant, d'ancien enseignant d'EPS

et de formateur, marqué par un « déjà-là expérientiel sportif » construit lors de ces années de pratique et d'enseignement du judo. J'aimerais pouvoir disposer à la fin d'une seule formule qui permettrait de me caractériser si je trouve des redondances parmi celles que je vais dégager en lien avec mes analyseurs traditionnels et complémentaires. Dans ce choix de formule, là encore, la subjectivité du chercheur est mobilisée, d'où la nécessité des choix à discuter entre plusieurs chercheurs sur laquelle je reviendrai en troisième partie.

Voici un premier choix de formules à partir des analyseurs « traditionnels » :

- La conversion didactique : « **transmettre mon savoir personnel pour le faire partager** ». Ce savoir est issu surtout de ma pratique personnelle de pratiquant mais aussi de ma pratique professionnelle quand je suis en situation de formation.
- Le sujet supposé savoir : « **désir de transmettre ce savoir pour le faire partager** ». En tant que formateur, je suis placé de fait dans cette position symbolique du sujet supposé savoir mais j'indique facilement aussi aux autres quand je ne sais pas sans que cela me dérange.
- L'impossible à supporter : « **je ne supporte pas les insultes quotidiennes** ». C'est ce je crois ce qui a été le plus dur pour moi à supporter dans toute ma carrière.
- La référence : pour avoir distingué plusieurs références importantes dans mon discours, j'en retiendrai une plus particulièrement car elle renvoie à la fois à la personne et à son corps, celle de mon professeur d'EPS au lycée qui m'a donné l'envie de devenir professeur d'EPS : « **Il avait un physique de gymnaste, très musclé** ».

Autre choix de formules, celles qui sont extraites de mes *rapports* à... qui vont me servir à caractériser mon rapport à l'APS judo :

- Le rapport à soi : « **je me lance dans l'aventure** ». Je crois que cela me caractérise bien, car dans l'aventure, il y a à la fois ce désir de découvrir, verbe récurrent dans mon discours, et un certain risque lié à la contingence de la situation car je ne sais jamais ce qui va advenir...
- Le rapport à l'autre : « **le combat avec l'autre et les échanges** ». Ce sont là deux faces opposées mais complémentaires, façonnées grâce au judo car le combattant, pour progresser a besoin d'un partenaire pour coopérer, et d'un adversaire pour se confronter au Réel de la situation de combat dans l'opposition.
 - Un rapport à la compétition, à l'adversaire : « **je gagne** ». Si je m'engage en compétition, c'est bien pour gagner, pas uniquement pour participer, mais ce temps-là est révolu. Quand je m'engage dans des courses sur route aujourd'hui, c'est simplement pour participer et me faire plaisir en courant tranquillement.
 - Relation aux élèves : « **je suis respecté, écouté** ».
 - Relation avec les collègues EPS : « **les discussions, les échanges** ». Je pense que c'est ce qui me caractérise le plus dans les échanges

professionnels, que cela soit avec les collègues en EPS ou bien des formateurs ou des chercheurs.

- Relation avec les autres collègues formateurs et chercheurs : « **Les rencontres sont très enrichissantes** ».
- Le rapport au corps : « **les sensations du corps à corps et le corps qui en bave physiquement** ».
- Le rapport à l'expérience professionnelle : « **une expérience irremplaçable à mettre en mots** ».
- Le rapport au(x) savoir(s) : « **découverte et compréhension** ».
- Le rapport à la technique : « **une arme redoutable pour gagner** ».
- Le rapport à la stratégie : « **un système d'attaque pour gagner** ».
- Le rapport aux émotions : « **le plaisir dans la pratique** ».
- Le rapport à la discipline EPS au métier de professeur EPS : « **faire vivre des grands moments d'émotions** ». Pour moi, cette formule est effectivement révélatrice de la discipline et du métier qui permet de vivre, en tant que professeur ou tant qu'élève, beaucoup d'émotions quelles que soient les activités physiques enseignées. Cette discipline scolaire et ce métier de professeur d'EPS n'ont de sens que parce qu'ils permettent à l'élève d'éprouver des émotions à partir de la mise en jeu du corps, ce qui constitue notre spécificité. Je retiens tout particulièrement cette phrase de Françoise Labridy qui me semble révélatrice de mon projet à la fois personnel et professionnel : « le corps est le lieu de notre existence, lieu des satisfactions les plus intimes, des sensations, des émotions, des pulsions, lieu des éprouvés, allant du plaisir à la douleur » (Labridy, 2014, p. 66).

Finalement, ces choix de formules s'avèrent très difficiles, car je suis tiraillé, pour ne pas dire divisé, entre ce que je sais de moi et ce que j'ai écrit dans mon corpus. Ma propre subjectivité est tellement engagée que je n'arrive pas à trouver UNE formule qui pourrait qualifier le cas Denis comme je le souhaitais.

Pour ce qui est de la mise en évidence de mes propres filtres en tant que chercheur, je peux dire que les caractéristiques de mes différents *rappports à...* sont autant de filtres qui ont des effets sur la sélection des données quand j'analyse le discours d'autrui. J'ai certainement tendance à privilégier, à voir, à retrouver dans l'autre ce qui constitue le noyau dur de mon déjà-là expérientiel. Ainsi, lors de la première lecture flottante, je perçois de manière intuitive pourrais-je dire, ce qui me correspond déjà, laissant peut-être de côté d'autres éléments tout aussi importants. Ces biais de lecture liés à la subjectivité du chercheur méritent donc d'être discutés plus largement.

En conclusion de ce second grand chapitre, si je fais référence aux différents études de cas présentées par les collègues de l'ÉDiC et à l'analyse de mon propre cas, je peux écrire que l'enseignant d'EPS est pris dans des structures qui le déterminent : il est assujéti à des institutions (Carnus, 2013 ; Chevallard, 1989), mais il est aussi assujéti à sa propre expérience corporelle dans les activités physiques et plus particulièrement à son

expérience dans sa spécialité car c'est cette expérience sportive qui va déterminer des *rappports à...* dont certains éléments ont un effet didactique potentiel très fort selon les activités enseignées. Ce déjà-là expérientiel sportif constitue donc un élément très important du déjà-là expérientiel du sujet qui mérite d'être mis au jour par le chercheur en didactique clinique pour en révéler ses effets dans l'espace didactique et ainsi mieux comprendre ce qui est enseigné, révélateur d'un savoir en « je » incorporé.

Si l'expérience corporelle sportive est déterminante dans la construction des *rappports à...*, on pourrait envisager l'activité du chercheur en didactique clinique comme un travail visant à mettre au jour **une archéologie du déjà-là expérientiel** en essayant d'identifier les éléments (*les rappports à...*) qui sédimentent en couches superposées différentes. On distinguait déjà trois couches de déjà-là (expérientiel, conceptuel et intentionnel) ; cette analyse me conduit donc à envisager d'autres couches au sein du déjà-là expérientiel en creusant le déjà-là expérientiel sportif des professeurs d'EPS. Dans la mesure où nos recherches sont organisées à partir des questions didactiques, on pourrait très bien prendre comme autre situation d'étude toute situation où il est question d'enseignement-apprentissage en relation avec les activités physiques et sportives en dehors de l'éducation nationale et mobiliser le DES pour comprendre ce qui est enseigné ou appris ; je pense ici à l'analyse du travail des éducateurs sportifs qui interviennent dans les clubs ou autres associations sportives.

Pour poursuivre notre projet initial qui visait la mise au jour des filtres du chercheur, je prolonge ce processus d'auto-analyse du chercheur pour mieux comprendre comment je fonctionne pour me méfier, pour me mettre à distance de ce que je pourrais appeler mon « habitus didactique clinique ».

3. Le travail du chercheur : le sujet chercheur pris dans son déjà-là

Ce travail sur le sujet chercheur que je suis, me conduit à m'interroger sur différents aspects de ma subjectivité qui pourraient « interférer » avec mes objets de recherche, mes options conceptuelles et méthodologiques ainsi que sur mes interprétations comme le soulignait Carnus en 2009 dans l'introduction de notre premier ouvrage présentant la didactique clinique. Identifier mes propres filtres de chercheur, c'est prendre aussi en compte cette dimension éthique et déontologique dans la posture du chercheur. Françoise Clerc et Serge Tomamichel, en s'interrogeant sur le devenir des praticiens qui deviennent chercheurs, posent cette question déontologique : « les chercheurs sont soumis, comme les praticiens aux aléas de la temporalité, à la contingence, à l'opacité de leurs actions » (Clerc, Tomamichel, 2004). Ces deux chercheurs soulignent la nécessité pour le chercheur en Sciences Humaines de s'adonner à une analyse réflexive de son activité à l'issue de la recherche. Dans le champ de l'ergonomie, Monique Noulin

interroge aussi cette activité du chercheur : « L'empathie de l'intervenant, définie comme la neutralité bienveillante, ne relève-t-elle pas elle aussi, du mythe de la rationalité scientifique supposée libre de toute passion ? » (Noulin, 1995, p. 9)

En tant que chercheur, je suis surtout un sujet soumis aux postulats de la didactique clinique, c'est-à-dire que je suis moi aussi un sujet divisé, assujetti et singulier.

3.1. Le sujet chercheur : un sujet divisé

En ayant recours à la psychanalyse, on conçoit une théorie du sujet divisé par son inconscient comme le rappelle Terrisse (2009), un sujet divisé entre ce qu'il prévoit d'enseigner et ce qu'il enseigne réellement confronté à la contingence de la situation de classe, entre ce qu'il dit avoir enseigné et ce qu'il a réellement enseigné (Loizon, 2004), et entre ce qu'il avait l'intention d'enseigner et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire.

Sans se référer explicitement à la psychanalyse, d'autres chercheurs utilisent aussi ce terme de division à l'image de Noulin qui déclare : « L'activité [est] le reflet et la construction d'une histoire : celle d'un sujet actif qui arbitre entre "*ce qu'on lui demande*" et "*ce que ça lui demande*", celle d'un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres » (Noulin, 1995, p. 8). L'activité du chercheur n'échappe pas à cette division structurelle, mais qu'est-ce que l'analyse réalisée en amont permet de mettre en évidence comme division chez le chercheur ?

Le fait d'avoir été d'abord un pratiquant d'activité physique et un praticien de l'enseignement de l'EPS, puis d'être devenu formateur et chercheur, me semble être différent de l'étudiant qui poursuit en thèse sans expérience professionnelle. À ce titre, ce changement de posture, de formateur à chercheur, construit progressivement sur plusieurs années, m'a conduit à rechercher des zones d'ombres qui renvoyaient aux préoccupations d'une époque comme le fait remarquer Albarello (2010). Cette zone d'ombre se situait dans l'enseignement du judo, entre savoir technique et savoir stratégique à partir d'un problème de formation continue. C'est sur cette question didactique que je me suis lancé dans la recherche en thèse. J'ai alors voulu comprendre ce qui était effectivement enseigné par les professeurs de judo à partir d'une description minutieuse du fonctionnement du système didactique. Derrière cet objet de recherche portant sur le judo, est-ce que je ne cherchais pas à comprendre ce qui m'avait attiré vers cette activité ? Lors de mon introspection, j'ai pu remonter à l'origine de mon choix orienté par un besoin de se sentir en sécurité en retrouvant ces anecdotes lors de mon entrée au collège (voir mon rapport à l'activité judo, chapitre 2.3.0.). Grâce à cette analyse, j'ai pu lever ainsi une zone d'ombre du chercheur. L'objet de recherche est bien en lien avec mon histoire, avec mon déjà-là expérientiel.

Dans cette première recherche, j'ai construit une nouvelle posture basée sur l'interrogation, sur le doute, sur la rigueur méthodologique nécessaire à la démarche

scientifique quand on veut décrire et comprendre ce qui se passe au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage, aussi bien en éducation qu'en formation.

Cette posture de chercheur en Sciences Humaines et Sociales, telle que nous la pratiquons au sein de l'EDiC, nous amène à prendre en compte « l'effet chercheur ». Marie-France Carnus évoque cette question de la subjectivité du chercheur en lien avec la construction d'une posture clinique dans l'introduction de notre premier ouvrage : « Prendre en compte la posture du chercheur... C'est aussi en quelque sorte une façon d'« objectiver la subjectivité » du chercheur, subjectivité constitutive des objets, théories, démarches, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière » (Carnus, 2009, p. 11). Dans la mesure où nous travaillons sur ce que nous appelons des « situations ordinaires » d'enseignement, cette présence du chercheur est à prendre en compte. Toujours située, la situation ordinaire se transforme vite en situation extraordinaire avec la présence du chercheur qui filme la classe et l'enseignant. Le milieu didactique est donc modifié par cette présence nouvelle. Le chercheur en didactique clinique doit donc prendre en compte cette dimension de l'effet chercheur comme le souligne Terrisse (2014) et Carnus (2009). C'est le premier « effet chercheur » qui modifie l'espace didactique.

Il en existe un second qui relève plus largement du processus de communication et de la question des rapports de place. La place des rapports sociaux dans le cadre de la recherche est donc à prendre en compte, surtout lorsqu'il s'agit de recherches qualitatives *sur* et *avec* des cas (donc des sujets) qui s'opérationnalisent à travers des enregistrements vidéo et des entretiens. Dans les entretiens cliniques (Yelnik, 2005) que nous menons auprès des sujets, les rapports de place peuvent se jouer selon trois axes décrits par Edmond Marc (2008). Sur le premier axe (symétrie/asymétrie), même si la relation souhaitée par le chercheur se veut symétrique, sans enjeu de pouvoir et de savoir, il n'en reste pas moins que le chercheur que je suis, est vu d'abord comme un formateur, ce qui génère une situation asymétrique car je suis implicitement « *celui qui sait en EPS* » ; de sujet supposé savoir, je deviens aux yeux des enseignants avec lesquels je travaille, le « formateur sachant » et donc celui qui peut porter un regard sur la pratique du collègue ce qui le place en situation d'attente : *quel conseils ce formateur peut-il me donner ?* J'ai souvent entendu cette question à la fin des entretiens ou des enregistrements, ce qui m'a conduit à bien distinguer ces deux temps, celui de la recherche et celui de la formation à la demande des collègues ; le second s'opérationnalisant en fin de recherche afin de ne pas créer d'inférences dans l'espace didactique.

À propos du deuxième axe (distance/proximité), je ne peux que souligner le *degré de familiarité* qui existe entre les enseignants avec lesquels repose la majorité de mes recherches. Avec eux, je suis dans la proximité disciplinaire (l'enseignement du judo ou de l'EPS), ou dans la proximité de fonction (enseignant ou formateur) quand j'interroge mes collègues formateurs par exemple (Loizon, Charvy, Cartierre, 2013). C'est peut-être grâce à cette familiarité que les collègues me livrent facilement beaucoup d'éléments sur leur déjà-là dans les entretiens. Je suis toujours étonné par l'intime qui se dévoile dans le discours. Enfin, le troisième axe qui se traduit par un degré de *convergence ou de*

divergence entre le chercheur et le sujet enseignant est surtout marqué par l'affinité et la coopération avec les collègues. Edmond Marc (2008) rappelle que dans le processus de communication, lorsque l'identité et le rapport de place entre les interlocuteurs sont clairement définis, la communication est facilitée. Ceci m'amène à clarifier de plus en plus le contrat de recherche qui lie le chercheur et le sujet avec lequel il travaille afin de préciser l'objectif de la recherche, les moyens utilisés et les conditions de l'anonymat entres autres. Pourtant, malgré toutes ces précautions, le rapport de place, très symbolique dans le rapport à l'autre, est complètement empreint de ces processus inconscients dont le chercheur doit avoir conscience de leur existence mais par essence, ils sont et resteront toujours inconscients.

Finalement, je suis un sujet divisé dans et par mon inconscient, mais également en tension aussi par mes fonctions : d'un côté le chercheur et de l'autre le formateur. Je suis aussi divisé dans l'exposé de mes travaux de recherche, dans le choix de mes objets d'étude (Partie 1), on voit bien que ces objets sont essentiellement liés à des préoccupations de formateur poussé par un désir d'en savoir plus pour être plus efficace en formation. En orientant aujourd'hui mon travail de chercheur vers l'accompagnement de futurs thésards, il me semble avoir trouvé un compromis raisonnable face à cette tension, celui de formateur de chercheur.

3.2. Le sujet chercheur : un sujet assujetti

Cette notion d'assujettissement déjà évoquée par Chevallard (1991) fait apparaître les contraintes externes et internes qui agissent sur le sujet, bien souvent à son insu comme l'ont montré de nombreux travaux en didactique clinique (Carnus, 2009). Cela renvoie à des contraintes institutionnelles présentes au travers des programmes en EPS, mais aussi à des contraintes personnelles, des formes d'auto-prescriptions (Saujat, 2011) : le déjà-là, l'histoire du sujet, qu'elle soit personnelle ou professionnelle, produit lui aussi des effets sur les choix didactiques de l'enseignant.

Mon histoire de pratiquant de judo, d'enseignant d'EPS, de formateur en IUFM puis en ESPE, laisse inévitablement des traces ou signes d'un assujettissement. Comme je l'ai montré en exposant mon rapport à l'activité judo, je suis complètement assujetti à mon expérience corporelle construite en compétition et dans les entraînements. Il s'agit là d'une détermination très forte si je me réfère à la mise en évidence de mon déjà-là expérientiel sportif. Ensuite, quand je parle de judo en formation, je suis aussi assujetti à l'institution « Judo » représentée par la Fédération Française de Judo car j'ai participé au renouvellement pédagogique de l'enseignement et à la mise en place d'une nouvelle progression destinée aux enfants en 1990. Comme l'a montré Margnes (2009) avec son étude sur les formateurs de judo en STAPS, les conceptions de l'enseignement du judo de ces formateurs sont empreintes à la fois de leur déjà-là expérientiel de pratiquant de judo, mais aussi de références aux méthodes d'enseignement fédérales.

Pour poursuivre sur ces contraintes externes qui agissent sur ma façon de concevoir et d'enseigner l'EPS, il y a bien sûr les textes officiels qui concernent l'EPS. Je parlerai ici d'un « écartèlement » car je suis tiraillé entre deux positions : celle du formateur qui prépare les étudiants au concours et qui doit, de ce fait prendre en compte les nouveaux textes officiels, et celle de l'ancien professeur d'EPS qui fait référence à sa pratique et qui se rend compte qu'au-delà des textes qui changent dans leur vocabulaire, l'EPS n'a pas beaucoup évolué car les activités physiques ne sont toujours qu'un moyen pour éduquer les enfants.

Enfin, il existe aussi un autre assujettissement institutionnel auquel je suis confronté et qui oriente peut-être mon orientation, il s'agit de mon laboratoire de recherche : l'IREDU, très ancré dans la recherche sur l'éducation mais avec un angle sociologique avec des analyses très quantitatives. Bien qu'étant très éloigné des méthodologies de mes collègues chercheurs, la méthodologie très qualitative que j'utilise les intéresse pour compléter leurs investigations par exemple sur les compétences sociales (Morlaix, 2015). Là encore, je qualifierai cet assujettissement institutionnel de « tendu » car je suis aussi chercheur associé à l'équipe de didactique clinique, et comme cette note de synthèse en témoigne au travers de mes références, je souhaite apporter ma contribution à ce groupe de chercheurs. Une position pas toujours facile à tenir entre mon intégration à mon laboratoire local et mon désir de poursuivre l'aventure avec mes collègues de Toulouse en participant aux séminaires et colloques avec eux.

Ainsi, comme tout sujet, compte tenu de mon déjà-là et des différents métiers exercés, je suis assujetti à de multiples contraintes externes mais surtout internes qui conditionnent mes conceptions de l'enseignement et de la formation. Ces assujettissements successifs interagissent certainement et produisent peut-être parfois des choix paradoxaux qu'il conviendrait de mettre au jour en analysant mon discours en situation réelle de formation. Assujettissements qui ont certainement des effets sur les choix de mes objets de recherche et sur les méthodologies que j'utilise ou que j'aimerais utiliser (voir 3^e partie).

3.3. Le sujet chercheur : un sujet singulier

Je terminerai par ce troisième postulat de la didactique clinique qui relève maintenant de l'évidence après tout ce que j'ai écrit sur moi : je suis un sujet singulier par mon histoire à la fois personnelle (familiale, sociale), sportive (déjà-là expérientiel sportif) et professionnelle (enseignant, formateur, chercheur).

Il y a peu, j'écrivais qu'il me semblait difficile de trouver une formule pour me caractériser (voir 2.3.4. *Les formules pour le cas Denis*), je pense maintenant que le nom « **découverte** » est très approprié en tant qu'élément central de la formule ; celle-ci pourrait alors être : « **partir à la découverte** ». Ce nom (*découverte*) pourrait constituer le noyau dur de mon identité, de ma structure en tant que sujet chercheur. Bien

évidemment, si la découverte peut être associée à d'autres objets de recherches, à d'autres méthodologies, à d'autres champs, à d'autres personnes, elle n'en reste pas moins découverte de l'Autre dans sa place symbolique, cet Autre qui permet ma structuration en tant que sujet (Lacan, 1966).

Si je revisite dans un nouvel après-coup les formules retenues pour illustrer le cas Denis, je m'aperçois que « **partir à la découverte** » peut facilement être associée à « *se lancer dans l'aventure* » (rapport à soi) ; Partir à la découverte de soi, c'est dans l'effort, dans les épreuves physiques que je l'ai longtemps cherchée en allant à la limite de ce que je pouvais endurer, notamment en triathlon avec les épreuves d'ironman. Partir à la découverte de l'autre (partenaire ou adversaire), le judo me l'a permis dans le combat à partir d'un rapport corporel fort. La recherche me le permet encore plus en utilisant les différentes méthodologies propres à la didactique clinique. Derrière le savoir assez facile à identifier, il y a le sujet et sa part de mystères que j'ai envie de révéler. La contingence est omniprésente dans cette rencontre. C'est peut-être ce qui me met à distance des protocoles quantitatifs. Cette soif de découverte, cette pulsion épistémophilique largement évoquée dans cette deuxième grande partie, est associée à des émotions très positives ; le plaisir était dans la pratique sportive, il l'est nettement moins aujourd'hui du côté physique, l'objet a changé avec le temps, mais la pulsion est toujours présente.

Au terme de ce travail psychique permis par la rédaction de cette note de synthèse, je peux maintenant proposer cette formule qui me semble encore plus adaptée à mon cas : « **plaisir de découvrir** ». Comme l'écrit Marie-France Carnus, cette formule est « en quelque sorte une façon d'objectiver la subjectivité du chercheur, subjectivité constitutive des objets, théorie, démarche, matériel et résultats de sa recherche, subjectivité empreinte d'une histoire et d'une trajectoire singulière » (Carnus, 2009, p. 10). Cette subjectivité du chercheur questionne plus largement mon rapport au savoir et par là : mon rapport à l'enseignement, mon rapport à la formation et mon rapport à la recherche.

Me reviennent alors en mémoire plusieurs questions posées par Nathalie Gal-Petifaux à l'occasion du colloque du REF 2011 à Louvain-La Neuve : « *s'ouvrir aux autres champs scientifiques, jusqu'où ? Jusqu'où le chercheur s'autorise-t-il à emprunter, à compléter ses options conceptuelles ? Quelles limites on se met en tant que chercheur ?* »⁴⁶. Ces questions relatives aux limites restent toujours d'actualité mais, sur la base du plaisir de la découverte, je m'autorise à faire des propositions dans ma troisième partie qui seront débattues au sein de notre groupe. Mon rapport à la recherche est complètement empreint de cette envie de découvrir. Je m'aperçois en écrivant ces lignes que j'ai rarement eu l'occasion de parler ainsi de mon rapport à la recherche avec d'autres chercheurs, même au sein de notre groupe EDiC. J'en parle souvent avec les étudiants qui se lancent dans des mémoires de recherche pour les convaincre que cette aventure

⁴⁶ J'avais noté ces différentes questions qui correspondaient déjà aux préoccupations soulevées dans cette note de synthèse.

sera bénéfique pour eux⁴⁷. Mais j'ai l'impression que cela relève de l'intimité du chercheur et que cela est rarement rendu public. Si on parle aujourd'hui du plaisir d'enseigner (Carlier, 2011), il me semble que parler du plaisir de chercher reste peut-être un sujet tabou... et pourtant, c'est en en parlant que l'on pourra donner l'envie à certains étudiants de se lancer dans cette grande aventure liée au plaisir de découvrir !

La rédaction de cette formule me fournit de nouvelles explications quant au choix de certaines citations ou de certaines remarques énoncées dans le préambule à cette note de synthèse :

« Être sujet, c'est désirer communiquer avec soi, trouver son unité, mais dans l'échange avec les autres, prendre l'impossible et l'impuissance comme espace de travail » (Cheboux, 1999). (p. 127).

Je retrouve ici le désir, la pulsion dans la découverte tournée vers moi, mais aussi en lien avec les autres. Cette découverte, cette aventure à la rencontre de soi et de l'autre est contingente ; comme dans la recherche, même si on a une intuition ou des hypothèses, quand on commence un entretien, on ne sait jamais ce que l'on va trouver ou ce que l'autre va nous livrer.

« Entre recherche de précision et enfermement dans une forme de carcan conceptuel et méthodologique, c'est un ressenti qui devrait traverser cette note : comment sortir de cet enfermement lié à un champ théorique pour m'ouvrir à plus de compréhension des phénomènes didactiques que j'observe ? » (p.5).

Je comprends maintenant que partir à la découverte, c'est sortir de son monde, de son univers habituel pour être attentif à ce qui va surgir, à ce qui va advenir. « Carcan », « enfermement », ces mots témoignent d'une situation particulière comme si j'étais prisonnier, alors, même si je me positionne dans un champ scientifique en pleine construction avec la didactique clinique, le désir d'ouvrir les portes, d'aller voir ailleurs est plus fort.

⁴⁷ Ce fut le cas encore cette année avec l'encadrement de deux mémoires de recherches avec deux étudiantes aux profils particuliers puisque l'une est inspectrice en éducation physique et l'autre, adjointe aux inspecteurs en EPS.

4. Conclusion de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie, je parlais à la découverte de moi-même ; j'avais le désir de communiquer avec moi-même et avec le lecteur tout en mettant au jour mes propres filtres de chercheur. Ce que j'ai fait en analysant mon propre corpus construit sur l'écriture de mon déjà-là, évidemment remanié car j'ai opéré des choix plus ou moins conscients. Je laisse certainement encore une grande part d'opacité derrière moi. Les différents *rappports à...* que j'ai mobilisés pour rendre compte de mon déjà-là expérientiel sportif à partir de mon rapport à l'activité judo m'ont conduit d'une part, à expliciter mon activité de chercheur en me centrant sur le prélèvement des données, et d'autre part, à mettre au jour de nouveaux *rappports à...* pour mieux cerner ce déjà-là expérientiel sportif et ses effets.

Sur le prélèvement des données, je me suis questionné comme si je débutais dans cette activité de recherche : *quelles données choisir pour rendre compte des analyseurs traditionnels ? Sur la base de quels indicateurs ?* Cette rigueur, cette précision sur les critères et indicateurs construite à l'occasion de ma recherche en thèse, je l'ai un peu délaissée. Ce que je faisais de manière assez implicite ces dernières années en ayant recours à une certaine expérience de la recherche en didactique clinique, j'ai été obligé de le préciser ; cette obligation de précision s'est confirmée quand j'ai tenté de rendre compte des *rappports à...* considérés comme des analyseurs complémentaires de ceux déjà utilisés en didactique clinique. Recherche d'indicateurs, de questions pour aider au prélèvement des données : *comment rendre ce travail plus explicite à l'intention de jeunes chercheurs ?*

Concentré sur cinq *rappports à...* au départ de l'analyse, j'en ai intégré de nouveaux pour mieux rendre compte de mon rapport à l'activité judo. J'ai eu le sentiment, l'impression de tourner un peu rond parfois et de revenir à mon point de départ à certains moments pour finalement montrer que ce rapport à l'activité sportive peut être compris en questionnant le sujet sur tous ses *rappports à...* qui aident le chercheur à comprendre ce qui se cache dans le déjà-là expérientiel sportif. Le travail de la recherche, c'est aussi cela entre la rationalité présentée dans l'écriture d'une thèse ou d'un article, et les tentatives désordonnées pour approcher une certaine réalité, c'est aussi du tâtonnement. Comme l'enseignant peut avoir une rationalité limitée (Gréhaigne, 1997) perturbée par des mécanismes inconscients à l'image de nos résultats en didactique clinique, il me semble que le chercheur, même soumis à une rationalité substantive (Simon, 1982), peut avoir ses zones d'ombres (Albarelo, 2010).

Plaisir de découvrir, « pulsion d'investigation » (Freud, 1905), cette introspection m'amène à trouver l'origine de certains engagements dans le judo (le choix de cette activité) : remonter aux sources du désir profonds du sujet. En effectuant cette plongée dans mon déjà-là et plus particulièrement dans le judo, je reviens avec des distinctions à opérer en didactique clinique selon la nature des épreuves :

- **Épreuve de l'entraînement et épreuve de la compétition** qui peuvent produire des effets communs ou différents parce que l'engagement et les enjeux ne sont

pas les mêmes. À un moment précis où la compétition s'expose aux yeux du public avec les Jeux Olympiques de Rio, on voit bien qu'elle suscite des passions. Comme l'écrit Lévêque (2010, p. 11) : « Elle ravive et dramatise en même temps l'essence des sentiments humains, voir le noyau brut des pulsions, triche, agressions, illusion, folie, ivresse... ».

- **Épreuve sportive et épreuve d'enseignement.** Si l'épreuve d'enseignement constitue la base de nos études en didactique clinique, elle me semble complètement différente de l'épreuve sportive ; même si ces deux types d'épreuves engagent des affects, des émotions face à la réussite ou à l'efficacité, même si la contingence est toujours présente, l'engagement corporel n'est pas de même nature. Même si le corps du professeur est mobilisé dans la séance d'EPS comme nous l'avons vu au travers des études présentées, les notions d'effort, de limite, de dépassement de soi, ne sont pas consciemment au centre des préoccupations didactiques de l'enseignant : l'intentionnalité n'est pas la même.

La mise en évidence de ce que j'ai appelé les « analyseurs complémentaires » (*les rapports à...*) à côté des analyseurs traditionnels pour caractériser le sujet dans sa singularité au travers de son rapport à l'activité sportive de spécialité⁴⁸ me conduit à proposer au moins deux axes d'analyse pour approfondir les études en didactique clinique : un *axe expérientiel* pour explorer le DES de l'enseignant sur le versant de l'intime, et un *axe épistémologique* qui peut mettre au jour les conceptions des enseignants sur le versant intime/professionnel. Buznic définit un axe complémentaire qui est *l'axe didactique* permettant d'identifier la conception de l'enseignement de l'activité sportive (Desvages-Vasselín, Buznic-Bourgeacq, 2016).

L'utilisation de ces analyseurs spécifiques du rapport à l'activité sportive pourrait peut-être nous permettre d'identifier un « GENRE prof EPS » lié à des rapports à très précis (à soi, à l'autre, au corps). Ce « genre professionnel », pour reprendre la proposition de Clôt et Faïta (2000), correspond à ce qui est commun entre les individus qui effectuent le même métier, une forme d'identité professionnelle générique. En utilisant le terme « générique », je me rapproche alors des travaux réalisés en didactique comparée (Sensévy, 2002 ; Sensévy, Mercier, 2007) qui utilisent les notions de traits génériques (communs) et de traits spécifiques pour analyser l'activité didactique des enseignants. Je signale aussi que les travaux relevant de ce champ de recherche se centrent de plus en plus sur le sujet enseignant et ses singularités à partir de ce que les chercheurs appartenant à ce champ scientifique appellent *l'épistémologie pratique* (Sensévy, 2007) à l'interface entre les actions didactiques et les déterminants de type personnel, institutionnel et culturel. Quand les chercheurs de ce champ travaillent sur les

⁴⁸ J'insiste ici sur la **spécialité sportive** pratiquée pendant de nombreuses années par le professeur d'EPS, parce que les *rapports à...* construits sont différents avec les activités peu pratiquées.

enseignants d'EPS (Brière, 2014), ils s'intéressent eux aussi à l'histoire du sujet en soulignant le rôle important des déterminants subjectifs liées aux expériences passées de l'enseignant en lien notamment avec sa formation et ses appartenances à diverses institutions comme l'établissement ou le club sportif.

Pour aller plus loin avec la mobilisation de ces analyseurs complémentaires dans une perspective didactique clinique, toujours en lien avec le concept de « genre », il me semble possible d'étudier d'autres catégories que les enseignants d'EPS et de travailler avec des sujets comme les triathlètes ou les traileurs (pratiquants de trail) pour mettre en évidence des caractéristiques communes dans le rapport au corps ou plus largement sur le rapport à l'épreuve sportive. On le voit ici, ces analyseurs ouvrent des perspectives de recherche intéressantes...

Dernier point que je souhaiterais aborder dans cette conclusion en termes d'ouverture, c'est la relation au temps, donnée indispensable qui pourrait peut-être modifier les *rappports à...* En reprenant à Foucault (1966), le terme d' « épistémé » pour traduire les modes généraux de la pensée propre à une époque, à l'image des savoirs qui eux aussi se développent toujours dans un contexte économique, social et culturel, je pourrais avancer l'idée que ces *rappports à...* vont peut-être se modifier selon les *épistémé*. Je pense notamment au rapport à l'expérience physique avec un corps qui vieillit, ce qui fait évoluer le rapport à l'activité physique et le rapport au corps. Reprenant ma propre expérience de judoka agrippé dans le corps à corps, j'ai déjà changé d'activité de combat en passant au karaté avec des contacts physiques moins nombreux et moins durs pour aller peut-être demain vers le tai chi chuan⁴⁹, un combat sans l'autre. Le temps fait inévitablement évoluer certains de mes *rappports à...* Une nouvelle donnée à prendre en compte pour le chercheur en didactique clinique qui travaille avec des sujets très expérimentés, voire experts : *leurs rappports à soi, au corps, à l'autre ont-ils évolué au cours des années ?*

⁴⁹ Tai chi chuan : forme de gymnastique chinoise tirée du combat de kung-fu qui se pratique seul en mimant des combats au ralenti.

Partie 3. Mes projets de recherche

Après avoir caractérisé le Déjà-là Expérientiel Sportif (DES) et mis en évidence les effets déterminants du rapport à l'activité sportive de spécialité sur les différents *rapports à...* à partir de l'analyse de mon propre corpus (mon déjà-là), je présente mes projets de recherche en didactique clinique dans la troisième partie de cette note de synthèse. Avec toujours en arrière plan ce « *plaisir de découvrir* », mes projets sont principalement organisés autour de quatre axes thématiques qui renvoient à des objets de recherche, à des méthodologies ainsi qu'à des questions très personnelles :

1. L'axe **Enseignement/formation et apprentissage** pour mettre en évidence d'une part, les apprentissages des élèves en EPS en lien avec les savoirs enseignés par les professeurs, et d'autre part, les compétences développées en stage par les étudiants d'EPS.
2. L'axe **Méthodologique** avec l'utilisation de nouvelles méthodologies en didactique clinique pour mettre en évidence les savoirs appris en EPS et en sport.
3. L'axe **Épreuve sportive** en essayant d'identifier les savoirs mobilisés par les sportifs durant l'épreuve liée à leur spécialité.
4. L'axe **Accompagnement** des étudiants dans la recherche qui suscite de nombreux questionnements.

Chacun de ces quatre axes va faire l'objet d'un chapitre spécial de présentation où je vais montrer ce qui est déjà mis en place et ce qui me reste à réaliser pour aller au bout de ces projets. Dans la mesure où l'écriture de cette note de synthèse s'est étendue sur deux années, ces projets qui me tiennent à cœur ont déjà débuté pour la plupart depuis au moins un an. L'action, la volonté d'avancer vers de nouvelles aventures de recherche, le plaisir de la découverte, ont été plus forts que le temps de l'écriture...

Je commencerai par présenter l'axe *Apprentissage* qui correspond à mon envie d'aller au bout de la « chaîne transpositive » en m'intéressant à cette question didactique que je trouve très importante après les études sur les enseignants. Ensuite, j'aborderai l'axe *méthodologique* avec des propositions de méthodologies qui s'inspirent de celles utilisées dans d'autres champs scientifiques pour venir compléter celles existant déjà en didactique clinique. Dans le troisième axe, j'ouvre une piste nouvelle que j'ai envie d'explorer, de découvrir en abordant la question de l'investigation de « *l'épreuve sportive* » pour y déceler des savoirs en recourant à la didactique clinique. Enfin, le quatrième axe sera l'occasion pour moi de présenter et de partager un questionnement lié à de futures directions de thèses.

J'espère que bon nombre de mes propositions pourront donner lieu à de larges débats au sein de notre équipe EDiC pour cultiver ensemble ce plaisir de faire de la recherche.

1. L'axe « Enseignement/Formation et apprentissage »

En conclusion de mon travail de thèse, j'avais déjà émis l'idée de poursuivre mes travaux sur la transposition didactique en allant au bout de la « chaîne transpositive » proposée par Terrisse (1998). Dans ses travaux, Chevillard (1991) étudie le cheminement du savoir depuis son origine (le savoir savant) pour le suivre jusqu'au savoir enseigné ; c'est ce que j'ai réalisé dans la grande majorité de mes travaux en étudiant essentiellement la transposition *didactique interne*⁵⁰ vue du côté du sujet enseignant qui effectue un traitement didactique toujours singulier de l'activité physique et sportive pour la rendre enseignable à ses élèves. Désormais, j'ai envie de déplacer la focale de l'étude transpositive pour identifier les savoirs appris par les élèves ou les apprenants car il ne s'agit pas de cibler uniquement le public élèves. Je souhaite donc mettre à l'épreuve les outils de la didactique clinique pour analyser les pratiques des élèves au regard des savoirs appris. Je vais tenter d'explorer le niveau 3 proposé par André Terrisse : « *du savoir enseigné au savoir appris, qui ressort de l'étude du contrat didactique entre l'enseignant et les apprenants, dans leurs rapports relationnels complexes face à l'impossible mission de transmission intégrale du savoir* » (Terrisse, 1998, p. 82).

Dans le cadre de ces études transpositives, j'envisage d'organiser mon travail de recherche en direction de deux publics très différents pour identifier **les savoirs appris**⁵¹ (ou apprentissages). Le premier public sera composé d'élèves de différents niveaux (de collège et de lycée), tandis que le second public sera composé d'étudiants se formant au métier de professeur d'EPS dans un cursus de Licence 3 pour aller jusqu'au master 2, dans les deux institutions que sont l'UFR STAPS et l'ESPE.

En lien avec ce qui a été mis en évidence dans ma seconde partie, il s'agira de mettre en évidence surtout les savoirs appris sur soi, sur son corps, sur les autres et sur l'EPS, avec quelques spécificités selon les publics. Ce travail sur les savoirs appris me permettra également de maintenir le lien en terme de recherche avec mes études antérieures sur l'éducation à la santé puisque ces différentes connaissances⁵² sur soi, sur son corps et sur les autres constituent les éléments importants de l'un des trois pôles de l'éducation à la santé mis en évidence par Simard et Jourdan (2008) car celles-ci font partie des éléments qui sont mobilisés par le sujet pour faire ses choix en matière de santé.

⁵⁰ La transposition didactique interne étudie le passage du *savoir à enseigner* au *savoir enseigné*.

⁵¹ Je préfère utiliser la notion de « savoir appris » plutôt que celle « d'apprentissage » pour bien montrer l'entrée didactique initiale.

⁵² Les connaissances représentent la partie privée du savoir, c'est le savoir en *je*.

1.1. Les apprentissages des élèves en EPS

Pour accéder aux apprentissages des élèves, je conserve en mémoire les premiers travaux réalisés dans notre groupe par Jean-Paul Sauvegrain (2003) en lutte qui avait utilisé à la fois les enregistrements vidéo des actions des élèves et un « coach » élève pour accéder aux savoirs mobilisés par ceux-ci. Sa recherche passionnante avait donné lieu à des résultats pour le moins inattendus car l'élève qui réussissait le mieux dans les combats, avait trouvé une technique que le professeur ne lui avait pas enseigné.

Pour débiter dans cette recherche, je ne pense pas fonctionner dans un premier temps avec une méthodologie aussi lourde à mettre en place que celle utilisée par Sauvegrain. En m'intéressant aux savoirs appris par les élèves, j'ai envie de mettre à distance le discours des textes officiels qui annoncent par exemple que les élèves vont acquérir une bonne connaissance d'eux-mêmes grâce à l'EPS, ce qui semble *a priori* être un allant de soi. Ce sont donc certains de ces allants de soi que je veux remettre en question dans cette étude ; une des questions de recherche à laquelle je souhaite répondre est la suivante : *qu'apprennent-ils réellement sur eux-mêmes dans les enseignements de l'EPS en milieu scolaire ?*

Le groupe de recherche en EPS

Pour investiguer ce champ spécifique des apprentissages des élèves, j'ai déjà mis en place cette année avec le concours de l'inspection pédagogique régionale en EPS, un groupe de recherche composé de collègues enseignants d'EPS qui ont envie de se former *par* la recherche sur quatre jours par an. Il s'agit alors de la mise en place d'une recherche que l'on peut qualifier de recherche collaborative qui « *donne aux enseignants et aux chercheurs l'opportunité de travailler de concert sur un problème généralement issu de la pratique des enseignants* » (Dupin de Saint-André, *et al.*, 2010, p. 172)

Après avoir soumis cette idée aux inspecteurs en EPS en juin 2015, j'ai lancé un appel à candidatures au niveau de l'académie. Quinze jours après le lancement de l'opération, alors que j'étais alité suite à mon opération du dos, j'ai reçu plus de cinquante candidatures alors que je pensais travailler avec un petit groupe de vingt personnes au maximum. J'ai demandé rapidement à l'inspectrice d'arrêter les inscriptions.

Afin de limiter le groupe et de déterminer les collègues qui avaient les plus envie de s'investir, j'ai sollicité tous les collègues inscrits en leur demandant un petit travail documentaire. Ils devaient réaliser durant l'été trois documents à me rendre pour fin août.

Un premier document rassemblait des définitions référencées sur les concepts suivants : apprentissage, connaissance, savoir, compétence, didactique EPS, recherche qualitative et sciences de l'intervention. Ce travail sur les concepts devait me permettre de gagner du temps en préfigurant une sorte de « remise à jour » conceptuelle. Pour les familiariser encore un peu plus avec les productions de la recherche, je leur ai demandé

de réaliser une synthèse de deux articles issus de la revue « eJRIEPS »⁵³ ayant comme mot clé *didactique*, sur deux pages. Je leur ai fourni un cadre pour rédiger la synthèse (auteurs, titre article, thème de la recherche, type de recherche, description de la méthodologie utilisée, principaux résultats). Chacune de ces deux synthèses devait se terminer avec une réponse aux deux questions afin que les collègues y trouvent du sens : *en quoi cela vous parle-t-il ? Quelle relation avec votre expérience professionnelle ?* Finalement, après avoir récupéré tous les documents des enseignants, il n'est resté que 18 inscrits dans le groupe car beaucoup n'avaient pas eu le temps de faire ce travail d'investigation durant l'été.

Le thème de la recherche

J'avais annoncé un travail de recherche sur les apprentissages des élèves et plus particulièrement sur les savoirs appris pour faire suite à mes préoccupations de chercheur. Avant d'aller précisément sur le thème annoncé, j'ai passé la première journée de formation à répondre à des questions diverses sur la recherche en général et sur les recherches en didactique de l'EPS car les collègues voulaient en savoir plus sur de nombreux points liés à la recherche.

Cette recherche sur les savoirs appris par les élèves en EPS a trouvé un écho très positif chez un formateur de l'UFR STAPS spécialisé en athlétisme et plus particulièrement en demi-fond. Ses travaux de recherche l'ont conduit à construire un protocole de développement de la Vitesse Maximale Aérobie (VMA) en milieu scolaire. Ensemble, nous avons soumis aux collègues la possibilité d'utiliser ce protocole pour en mesurer les effets sur les élèves : effets physiologiques, mais aussi et surtout effets en termes d'acquisitions de connaissances chez les élèves. Cette étude se rapproche alors beaucoup des travaux d'ingénierie didactique (Artigue, 1988 ; Carnus, 2001) puisqu'il s'agit de fournir un protocole commun aux enseignants et d'en identifier les effets au plan didactique, même si les professeurs en arrivent parfois à modifier ce protocole comme l'a montré Marie-France Carnus dans ses travaux sur le processus décisionnel (2001).

Avec le groupe, nous nous sommes mis d'accord sur les « savoirs appris déclarés » que nous souhaitions mettre en évidence à l'aide d'un premier questionnaire en fin de cycle EPS. Nous avons utilisé les termes de « savoirs appris » car nous souhaitions questionner les élèves (versant apprentissage), et « déclarés » car il s'agissait uniquement de déclarations dans la mesure où nous n'avions pas les moyens d'objectiver ces savoirs. Pour ne pas guider les réponses des élèves de différents niveaux de classe, nous avons proposé d'abord quatre questions centrales :

- *Qu'avez-vous appris pendant le cycle⁵⁴ sur l'activité ?*

⁵³ eJRIEPS est une revue spécialisée en Sciences de l'intervention en EPS et en sport, avec accès libre sur internet

⁵⁴ Le *cycle* correspond à une séquence longue d'apprentissage se situant aux alentours de 6 à 8 séances de deux heures en EPS.

- *Qu'avez-vous appris pendant le cycle sur l'échauffement ?*
- *Qu'avez-vous appris pendant le cycle sur vous-même ?*
- *Qu'avez-vous appris pendant le cycle sur les autres ?*

Après un premier recueil des données sur quelques classes, les collègues ont été très surpris par les réponses souvent très succinctes des élèves. Ce premier constat a suscité de nombreuses questions et remises en cause du travail des enseignants qui pensaient que les élèves avaient appris beaucoup plus de choses dans leurs cours d'EPS. Cette mise en évidence de l'écart entre ce qu'ils pensaient avoir enseigné et ce que les élèves déclaraient avoir appris a été un vrai choc pour les professeurs, surtout quand certains se sont aperçus que les élèves évoquaient des savoirs auxquels les enseignants ne pensaient pas avoir fait référence.

Ceci nous a obligés à formuler plusieurs énoncés hypothétiques pour essayer de comprendre ce qui se passait chez les élèves. Ces énoncés nous ont amené à mettre en place une forme « d'entraînement » des élèves à la réflexion par écrit pour avoir des données plus précises et plus fiables sur ces connaissances. Cet entraînement à l'analyse des apprentissages va donc se poursuivre cette année, soit en référence au protocole VMA, soit sur d'autres APSA enseignées au cours de l'année.

Ce travail passionnant de formation *par* la recherche en EPS se poursuit actuellement avec le groupe ; il devrait se prolonger encore sur la prochaine année scolaire pour arriver à une mise en évidence de plus en plus fine des savoirs appris par les élèves selon différentes étapes pour que les collègues se familiarisent progressivement avec les outils méthodologiques : au moyen de questionnaires dans un premier temps, puis d'entretiens didactiques cliniques à réaliser avec les élèves dans un second temps. Les questions mises en évidence dans l'exploration des *rapports à...* pourraient ainsi être utilisées pour en savoir davantage sur le déjà-là des élèves, notamment sur leur rapport à l'activité physique enseignée. Le troisième temps sera celui des études de cas avec quelques élèves en enrichissant la méthodologie avec l'outil vidéo pour filmer quelques élèves.

De mon côté, j'envisage aussi d'identifier les effets de cette recherche collaborative sur les pratiques didactiques des collègues à partir de questionnaires et d'entretiens cliniques, même si ces effets peuvent être limités dans le temps après l'arrêt de la recherche (Dupin de Saint-André *et al.*, 2010).

Cette étude à propos des *savoirs en je* ou savoirs appris par les élèves en EPS pourrait se prolonger vers d'autres recherches, toujours en lien avec l'éducation à la santé, avec mes collègues du laboratoire IREDU qui travaillent déjà sur les compétences psychologiques et sociales (Morlaix, 2015) pour tenter de mesurer l'effet de ces compétences sur la réussite scolaire des élèves.

1.2. Les savoirs appris par les étudiants en EPS

Sur cet axe thématique qui concerne plus spécifiquement le développement professionnel des étudiants qui se destinent à devenir professeurs d'EPS, j'ai commencé à mettre en place une recherche longitudinale pour tenter d'identifier les apprentissages des étudiants lors des stages en établissement depuis la licence 3 jusqu'au master 2.

L'alternance est très souvent encouragée et valorisée dans de nombreux textes officiels à propos des formations en ESPE, mais on sait très peu de choses sur ce que les étudiants apprennent durant ces stages. Quelques études se sont centrées sur les gestes professionnels de étudiants de Licence 3 (Brière-Guenon, Musard, 2012) ou bien sur l'analyse de leur pratique (Musard, Brière-Guenoun, 2013).

Avec quelques autres collègues chercheurs, nous avons déjà commencé cette étude en testant des questionnaires à destination des étudiants de M1 l'an dernier. Cette année nous commençons véritablement cette recherche en 3^e année de licence (L3), début de la spécialisation des études vers l'EPS, en essayant de mettre en évidence ce qui est appris dans les deux stages de L3 car les étudiants effectuent deux stages différents. Le premier est surtout organisé autour du micro-enseignement avec un formateur pour un petit groupe d'une douzaine d'étudiants (semestre 1), et puis un deuxième stage sous forme de pratique accompagnée en établissement avec un tuteur (semestre 2). Après cette première phase réalisée sur la base de questionnaire, nous envisageons de mener ensuite des entretiens avec un petit groupe dans une deuxième phase, pour terminer par des enregistrements de séances avec tout le protocole utilisé en didactique clinique (entretiens de déjà-là, observations vidéos, entretiens ante et post-séance et entretiens d'après-coup). Les deux premières phases nous serviront à choisir nos études de cas.

Les intentions didactiques des formateurs

Concernant ce premier stage un peu particulier, nous avons souhaité mettre en relation les intentions didactiques des formateurs avec les apprentissages des étudiants de L3. Le cadrage de ce stage étant relativement souple au niveau de l'UFR STAPS, chaque formateur dispose alors d'une très grande marge de liberté quant à la définition de ses objectifs. Nous avons choisi de les identifier d'abord au moyen d'un questionnaire envoyé à chaque formateur (7 collègues formateurs), puis au moyen d'entretiens. Les questionnaires nous permettent d'approfondir les entretiens sur des points spécifiques. Si tous les formateurs ont rempli le questionnaire, deux d'entre eux ont fait l'objet d'une étude de cas plus spécifique avec une méthodologie didactique clinique.

Ce travail de recherche sur les formateurs (sur l'intentionnalité didactique des formateurs et sur leur déjà-là) devrait se poursuivre cette année avec une étude approfondie de deux autres formateurs car les premiers résultats font apparaître une très grande hétérogénéité au niveau des intentions didactiques. Selon les formateurs, les compétences à développer en L3 sont très différentes de même que les procédures utilisées durant ce premier stage. La méthodologie développée en didactique clinique devrait nous permettre de mieux comprendre ce qui est enseigné à partir de leur « déjà-

là » et plus particulièrement leur déjà-là expérientiel sportif (DES). Le travail réalisé à partir de cette note de synthèse se révélera alors très utile. Nous serons plus à même de vérifier les effets du DES sur les choix et les mises en œuvre didactiques durant ces temps de formation.

Les apprentissages des étudiants

Suite aux échanges entre chercheurs⁵⁵, nous nous sommes mis d'accord dans un premier temps pour questionner les étudiants de L3 sur les mêmes registres que les étudiants de M1 à propos des apprentissages durant les stages, mais nous avons rajouté trois questions plus spécifiques sur ce premier stage en lien avec les compétences professionnelles annoncées par les formateurs :

QUESTIONS : qu'avez-vous appris au cours de ce premier stage

1. *Sur l'analyse de l'activité des élèves ?*
2. *Sur l'enseignement de votre discipline ?*
3. *Sur vous-mêmes en situation d'enseignement ?*

Autres questions :

4. *Quels obstacles principaux avez-vous surmontés lors de la mise en situation d'enseignement ?*
5. *Quelles compétences professionnelles vous ont semblé les plus difficiles à développer ?*
6. *Quelles compétences professionnelles avez-vous le plus développé ?*

Pour le second stage réalisé en établissement cette fois, les apprentissages se répartissent dans quatre domaines à partir d'un questionnaire qui va servir de premier recueil des données, toujours sous forme de questions ouvertes.

QUESTION : qu'avez-vous appris au cours de ce second stage :

- *sur l'établissement scolaire ?*
- *sur les élèves ?*
- *sur l'EPS ?*
- *sur vous-même en situation d'enseignement ?*

Un deuxième recueil des données est prévu sous la forme d'entretiens didactiques cliniques pour avoir des détails plus précis au sujet de chacun des domaines investigués. Cette étude didactique clinique avec des études de cas d'étudiants est envisagée pour cette nouvelle année universitaire car nous n'avons pas trouvé le temps de la mener à bien l'année passée. Il s'agirait de conduire des entretiens avec au moins deux étudiants

⁵⁵ Les deux autres chercheurs sont des chercheurs en didactique mais pas en didactique clinique ce qui suppose de trouver un certain consensus dans les protocoles de recherche. Nous associons aussi des étudiants de master recherche.

par groupe (soit 14 étudiants) pour chacun des stages afin d'approfondir avec eux les apprentissages déclarés dans le questionnaire.

Là encore, nous envisageons d'utiliser la méthodologie mise au point en didactique clinique en l'adaptant à ce nouveau public car nous prévoyons de filmer les étudiants en situation d'enseignement sur seulement deux séances lors du deuxième stage de L3 : une séance en début de stage et une autre vers la fin. Dans le cadre de cette étude longitudinale, ces étudiants seraient suivis en année de master 1 et en master 2 à l'ESPE avec une attention toute particulière pour les étudiants de M2 qui seraient en stage en responsabilité (fonctionnaires stagiaires). Après analyse des vidéos, on pourrait ainsi revenir dans l'entretien d'après-coup sur le développement de certaines compétences professionnelles en lien avec le référentiel métier (14 compétences professionnelles). Là encore, lors des entretiens de déjà-là, leur rapport à l'activité physique enseignée pourrait être approfondi en mobilisant les questions relatives aux différents *rapports à...* en essayant de mettre en évidence en priorité les rapports à soi, au corps et aux autres.

Suite à ces différentes investigations, nous devrions être davantage en mesure d'apporter des réponses plus claires et plus précises à notre question de recherche : ***qu'apprennent les étudiants en stage ?*** Cette recherche à visée praxéologique devrait nous donner des renseignements précieux sur cette évolution des apprentissages et leur lien éventuel avec le développement des compétences professionnelles : ***quelles compétences sont développées en priorité, comment et pourquoi ?*** Elle permettra d'alimenter la réflexion des formateurs en charge des étudiants de L3, et plus précisément sur les compétences à développer en stage car celles-ci ne font pas consensus chez les formateurs. Les déjà-là conceptuel en matière de formation sont très différents selon les formateurs de l'UFR STAPS impliqués dans le dispositif Licence 3 (Batois-Locatelli, 2016 ; Millet, 2016). Sur deux études de cas de formateurs, nous avons vu que la conception de la formation reposait essentiellement sur l'expérience professionnelle de ces formateurs et pas sur des savoirs issus de la recherche car les formateurs ne font jamais référence à des savoirs théoriques pour étayer leurs choix.

2. L'axe « méthodologique »

Après avoir présenté mes projets de recherches en didactique clinique sur l'objet « apprentissage », j'en viens tout naturellement à questionner les méthodologies à utiliser dans le cadre de ses recherches. Ce questionnement s'organise autour de plusieurs points.

Le premier rejoint les préoccupations de certains de mes collègues de l'équipe EDiC à propos de l'utilisation de la méthodologie didactique clinique pour aller vers une certaine « harmonisation » des pratiques d'entretien. Le deuxième point renvoie davantage à une question très pratique comme l'utilisation potentielle d'autres méthodologies issues d'autres champs scientifiques comme l'entretien d'explicitation en

tant que technique d'entretien utilisé en didactique clinique. Enfin, le dernier point porte sur la validité des interprétations en didactique clinique à partir d'une position très personnelle.

2.1. Vers une harmonisation des entretiens en didactique clinique

Confronté à des questions méthodologiques de la part des étudiants en master ou en thèse, il me semble important de proposer aujourd'hui au sein de notre équipe une certaine harmonisation des pratiques de recueil des données au moyen des entretiens. Cette question qui revient régulièrement dans les séminaires internes de l'équipe EDiC n'a toujours pas débouché sur des propositions consensuelles du fait de l'hétérogénéité des membres et de leurs « déjà-là » avec des chercheurs expérimentés et des débutants, et aussi du fait des orientations théoriques de ces membres car certains ont un parcours didactique alors que d'autres ont un parcours plus clinique.

À ce stade de maturité de notre équipe, j'en viens donc à faire des propositions sur trois types d'entretiens que nous utilisons dans nos recherches en didactique clinique : l'entretien ante-séance, l'entretien post-séance et l'entretien d'accès au déjà-là. Concernant l'entretien d'après-coup, dans la mesure où il est étroitement lié à l'objet d'étude du chercheur, il me paraît difficile de préconiser un cadre ou une structure particulière, même si cette remarque mérite d'être discutée.

Avant de détailler chacun de ces trois types d'entretien au regard de mes pratiques, de nos discussions et de ce que j'ai mis en évidence avec l'analyse du déjà-là expérientiel sportif, je rappellerai qu'au départ, les premières recherches étaient surtout centrées sur les phénomènes didactiques ; il s'agissait avant tout de mettre en évidence les savoirs enseignés/appris au centre de la relation ternaire entre un professeur, des élèves et un savoir objet d'enseignement/apprentissage. Comme je l'ai déjà expliqué, les concepts de la didactique n'expliquaient pas tout ce qui pouvait être observé par le chercheur ce qui nous a conduit à intégrer l'orientation psychanalytique pour comprendre la subjectivité de nos sujets étudiés.

Pour chacun des types d'entretien semi-directifs, je propose ainsi un cadre qui précise d'abord l'objectif de cet entretien, puis les modalités d'organisation de cet entretien avant de présenter les questions qui peuvent être posées. Compte tenu des contextes parfois un peu particuliers (durée des entretiens, espace pour questionner,...), le chercheur peut avoir recours à des variantes de l'entretien type.

Dans la mesure où nos études antérieures se sont centrées sur le sujet enseignant, le questionnement a toujours pris en compte cette position. En s'intéressant désormais aux apprentissages des élèves ou des étudiants, certaines questions seront nécessairement revues pour les adapter à ces nouveaux contextes d'étude.

L'ENTRETIEN ANTE SÉANCE

Objectif : avoir une représentation la plus claire possible de ce que le sujet à l'intention d'enseigner (*déjà-là intentionnel spécifique et général*) à ses élèves à court terme (la séance ou la leçon) et à moyen terme (le cycle de 5 à 10 séances).

Modalités : cet entretien se réalise avant l'épreuve d'enseignement qui sera enregistrée en vidéo. Dans un souci de transparence et en lien avec le contrat de recherche, les questions principales sont présentées au sujet au début de l'entretien. L'entretien est enregistré en intégralité. Il sera ensuite complètement retranscrit. Cet entretien peut être relativement court car il ne comporte qu'une à deux questions.

Questions posées : le premier entretien ante séance peut comporter plusieurs questions pour en savoir un peu plus sur le cycle et la séance, alors que les suivants ne questionneront que la séance filmée.

- *Que souhaites-tu enseigner à tes élèves durant le cycle de...* (football, badminton ou lutte) ?
- *Que souhaites-tu enseigner à tes élèves durant cette séance de...*

Si le cycle a déjà commencé, il est possible de poser une question supplémentaire pour comprendre ce qui s'est fait en amont de l'observation :

- *Qu'as-tu déjà enseigné lors de la dernière (ou première) séance du cycle de ... ?*

Remarques : le chercheur peut aussi s'appuyer sur les traces écrites de l'enseignant (sa planification, ses projets...) pour compléter son investigation avant l'entretien ante.

Variante possible de ce type d'entretien : quand l'entretien d'accès au déjà-là n'a pu se faire en amont, ce premier entretien peut être l'occasion de questionner le sujet sur son parcours professionnel (déjà-là expérientiel) et sur ses conceptions de l'enseignement (déjà-là conceptuel), même si le chercheur ne peut jamais complètement prévoir quand vont apparaître des éléments spécifiques au déjà-là. Ces modalités ont déjà été utilisées dans des recherches plus récentes.

L'ENTRETIEN POST SÉANCE

Objectif : revenir sur ce que le sujet pense avoir effectivement enseigné durant la séance ou la leçon. Il s'agit de compléter les données recueillies avec l'enregistrement de l'épreuve. C'est aussi l'occasion de revenir sur ses déjà-là conceptuels et intentionnels.

Modalités : cet entretien se réalise dans la mesure du possible, après l'épreuve d'enseignement qui a été enregistrée en vidéo ; on le qualifie alors d'entretien « à chaud ». Parfois, il peut être réalisé le lendemain si le professeur ne disposait pas de suffisamment de temps après son cours. Comme pour l'entretien ante, les questions principales sont présentées au sujet au début de l'entretien toujours dans un souci de transparence. L'entretien est intégralement enregistré pour être ensuite complètement retranscrit. Cet entretien est parfois assez long pour laisser au sujet le temps de bien détaillé ce qu'il a tenté d'enseigner à ses élèves. Cela permet au chercheur de repérer parfois des focalisations très singulières.

Questions posées : le premier entretien ante séance peut comporter plusieurs questions pour en savoir un peu plus sur le cycle et la séance, alors que les suivants ne questionneront que la séance filmée.

- *qu'est-ce que tu penses avoir réellement enseigné/transmis à tes élèves durant cette séance ?*
- *comment t'y es-tu pris ?*
- *comment expliques-tu l'écart entre ce que tu voulais enseigner (référence au discours de l'entretien ante) et ce que tu as réellement enseigné ?*
- *autre (s) question(s) sur un fait marquant (ou Incident critique didactique) de la séance en lien avec la préoccupation du chercheur.*

Variante possibles : il est possible de questionner en plus le sujet sur ses conceptions de l'enseignement (déjà-là conceptuel) ou de l'activité en complément de ce qui a pu être annoncé dans l'entretien ante.

Marie-France Carnus utilise aussi d'autres questions dans cet entretien qu'elle qualifie de non directif : « À chaud, que penses-tu de cette séance ? Penses-tu avoir réalisé ce que tu souhaitais ? Es-tu plutôt satisfait ? Quel ressenti à chaud ? ». L'idée ici est de compléter l'analyse du temps de l'épreuve et de repérer ce sur quoi l'enseignant a focalisé son attention dans le temps d'enseignement et qui diffère souvent de ce sur quoi le chercheur s'est focalisé.

L'ENTRETIEN d'accès au « déjà-là »

Objectif : avoir une représentation la plus claire possible des *déjà-là expérientiel et conceptuel* en questionnant le sujet sur son parcours et ses conceptions. Il s'agit de mettre en évidence les expériences en lien avec les enjeux de savoir(s), l'institution scolaire (et parfois familiale) et les épreuves traversées qui ont laissé des traces chez le sujet. Dans le cas des enseignants d'EPS, on peut approfondir cet entretien en utilisant des questions relatives au DES pour mettre en évidence leurs rapports à l'activité physique enseignée.

On pourra distinguer clairement les questions qui portent sur DES en lien avec l'activité enseignée (exemple : un cycle de gymnastique) et des questions spécifiques au DES de la spécialité (exemple : professeur spécialiste en handball).

Modalités : cet entretien se réalise au tout début de l'étude quand cela est possible. Il permet de tisser un premier lien entre le chercheur et le sujet observé en lui demandant de retracer rapidement son parcours professionnel. Là encore, les questions principales sont présentées au sujet au début de l'entretien. L'entretien est enregistré en intégralité. Cet entretien peut être relativement long.

Questions posées :

- *Quel est votre parcours professionnel ?*
- *Quelle est votre conception de l'enseignement de l'EPS ou de telle activité ?*
- *Quels sont vos objectifs prioritaires avec cette classe ou ce groupe ?* Ce type d'entretien semi-directif débouche sur le déjà-là intentionnel du sujet qui pourra être repris dans l'entretien ante qui pourra se dérouler à un autre moment.

Variante possible de ce type d'entretien : cet entretien d'accès au déjà-là peut donc se réaliser plusieurs semaines ou jours avant l'épreuve d'enseignement.

Marie-France Carnus propose quant à elle, des questions plus larges sur :

- *Les conceptions relatives au métier* (le plus souvent d'enseignant), à l'enseignement, l'éducation ou la formation, à la matière enseignée et à son enseignement : bref tout ce qui fait sens (définitions, représentations) ;
- *Les intentions à court, moyen ou long termes* relatives aux objets enseignés (intentions didactiques à court ou moyen terme) aux objectifs éducatifs (socialisation, travailler ensemble, s'organiser, etc.) aux finalités (former le citoyen de demain (lequel ?), c'est-à-dire à tout ce qui oriente l'activité du sujet ou sa pratique. Ce qui la finalise.
- *Les expériences vécues dans le plaisir et/ou la souffrance* en place d'enseignant, en place d'étudiant, en place d'élève et parfois en fonction des cas au cours de l'enfance.

Ce dernier type d'entretien peut être complété par un entretien d'accès au déjà-là plus détaillé (entretien d'accès au « déjà-là expérientiel sportif») quand le chercheur étudie des enseignants d'EPS ou des anciens sportifs en situation d'enseignement comme par exemple les intervenants sportifs dans les écoles primaires ou bien les éducateurs sportifs dans les clubs.

L'ENTRETIEN d'accès au « déjà-là expérientiel sportif»

Objectif : avoir une représentation la plus claire possible du *déjà-là expérientiel sportif* en questionnant le sujet sur son parcours sportif en relation avec sa spécialité. Il s'agit cette fois de mettre en évidence les traces laissées par les épreuves sportives sur les *rapports à...* du sujet.

Modalités : il me semble plus intéressant de placer cet entretien après l'entretien de déjà-là (voir plus haut) à la fois pour tisser plus de relation entre chercheur et sujet observé, et pour approfondir son rapport à sa spécialité sportive. Cet entretien peut être relativement long selon que l'on questionne uniquement sur les rapports principaux (à soi, aux autres, à son corps, à l'expérience sportive et au savoir) ou sur un ensemble de rapports à... plus important.

Questions posées :

- *Quel est votre parcours sportif ?*
- *Qu'est-ce qui peut vous caractériser en tant que sportif ? Qu'est-ce qui vous guide dans votre métier ? Qu'est-ce que vous pouvez me dire d'une épreuve marquante pour vous ?*
- *Quelle relation vous entretenez avec vos élèves ? Avec vos collègues ? Avec l'administration ?*
- *Comment vous étiez lorsque vous étiez en compétition ?*
- *Quelle place tient le corps dans votre enseignement ?*
- *Qu'est-ce que vous retirez de votre expérience de sportif ?*

- *Quels sont les savoirs importants que vous avez appris en pratiquant votre sport préféré (spécialité) ?*

Variante possible de ce type d'entretien d'accès au DES : d'autres questions peuvent être posées qui concernent d'autres *rappports à ...*, voici quelques exemples :

- la technique : *quelles sont vos techniques préférées ? Comment avez-vous appris les techniques de ... ?*
- la stratégie : *quelles stratégies utilisez-vous préférentiellement ? Comment les avez-vous construites ?*
- les émotions : *qu'est-ce que vous avez vécu comme émotions fortes en sport, dans votre spécialité ?*

Dans notre cadre didactique clinique, je rappelle ici l'importance de l'entretien en face à face qui facilite la mise en confiance des sujets que nous observons et par là, le recueil des données très personnelles concernant l'histoire des sujets, leurs expériences sportives et professionnelles. De plus, ces entretiens menés avec des questions très ouvertes évitent les biais liés au phénomène de « désirabilité sociale » (Allaire, 1988) quand le sujet cherche à répondre aux attentes du chercheur. Comme il n'y a pas de réponse attendue ou de « bonne réponse », ce biais peut être mis de côté dans nos études, ce qui n'est pas toujours le cas dans d'autres recherches quand le questionnement est parfois très fermé.

Mes propositions pour ces quatre types d'entretiens peuvent paraître simples mais la conduite de ces entretiens requiert une certaine expérience, car comme le soulignent Blanchet de Gotman : « on apprend à conduire des entretiens sur le tas, par la méthode des essais et erreurs, en pratiquant un « art » ou un « métier », qui exige de constants questionnements » (2007, p. 5). Les questions qui sont rédigées doivent être comprises comme des questions-guides que chacun peut moduler à sa façon (Kaufman, 2015). Ces cadres qui définissent les types d'entretiens utilisables en didactique clinique ne sont que des propositions qui méritent encore d'être débattues au sein de notre équipe et qui nécessitent surtout d'être testées dans de nouvelles études. Leur fonction se situe à la fois dans une visée compréhensive et dans une visée praxéologique afin d'aider les jeunes chercheurs qui souhaitent utiliser le cadre théorique de la didactique clinique et ses protocoles méthodologiques.

2.2. Vers d'autres méthodologies mixées

Ce deuxième point vient questionner l'utilisation potentielle de techniques d'entretien issues d'autres champs scientifiques comme l'entretien d'explicitation qui relève également d'une méthodologie clinique car il me semble qu'avec certaines adaptations,

cet « outil méthodologique » pourrait venir compléter notre méthodologie didactique clinique. Sur ce registre, je m'inscris complètement dans la démarche de Pierre Vermersch quand il évoque l'entretien d'explicitation et ses mixages possibles : « j'ai développé une multiplicité d'outils d'aide à l'explicitation, outils qui peuvent être utilisés seuls ou de façon liée, et ce, non pas dans le but d'en faire un usage exclusif, mais de les associer à tous les autres outils pertinents aux buts poursuivis par le professionnel » (Vermersch, 2014b, p. 14). Cela me renvoie inéluctablement à ma conception de la recherche, sensible à un cadre plus composite et à mixage plus important des méthodes de recueil des données.

Reposant sur des observations réalisées à partir de traces d'entretien en didactique clinique, mais aussi dans d'autres recherches qui se revendiquent d'autres champs scientifiques⁵⁶, je fais le constat que certaines questions posées par les chercheurs sont trop suggestives ou bien sont trop fermées pour accéder aux modes de pensée des sujets. Par ses questions, le chercheur peut influencer le sujet et provoquer parfois des réponses attendues de la même manière que les tuteurs avec leurs stagiaires (Loizon, 2010c). Ce constat sur la difficulté à réaliser des entretiens est souligné par de nombreux chercheurs (Blanchet et Gotman, 2007 ; Kaufman, 2013 ; Van Der Maren, 1996). Ces remarques me conduisent à proposer pour les chercheurs une formation à l'entretien reposant sur des modalités issues de l'entretien d'explicitation de Vermersch (Loizon, 2010d). Pour l'avoir essayé avec mes collègues chercheurs en didactique de Besançon, ces modalités de questionnement relativement simples en apparence permettent de limiter l'effet chercheur et d'éviter certains biais liés à la suggestion.

Si je reviens sur mon déjà-là expérientiel, la formation que j'ai reçue à propos de l'entretien d'explicitation dans le cadre de la formation des formateurs à l'IUFM de Bourgogne, celle-ci s'avère très utile quand je mène des entretiens de recherche. Ici, ce n'est pas la référence à la psychophénoménologie qui est importante pour moi, mais bien la technique de conduite de l'entretien à partir des questions que le chercheur pose. Si effectivement chaque chercheur apprend sur le tas, un supplément de technique dans les modalités de questionnement vient renforcer la posture clinique du chercheur. L'empathie se construit aussi avec la technique (Noulin, 1995). Je retiens ici quelques modalités ou règles (Loizon, 2010d) tirées de l'entretien d'explicitation qui favorisent à la fois la relation avec le sujet (formateur, enseignant, étudiant ou élève) et un recueil des données verbales très riche :

- pas de question fermée
- pas de question en « Pourquoi ? »
- des questions ouvertes centrées sur le procédural (*comment tu t'y prends pour... ?*).

⁵⁶ Je pense ici tout particulièrement à certaines questions posées lors des entretiens d'auto confrontation où j'ai vraiment l'impression que le chercheur guide complètement le sujet en utilisant des questions fermées.

Ces différentes règles, surtout utilisées dans les entretiens post-séance ou dans les entretiens d'après-coup, associées à des reformulations, permettent au sujet d'approfondir sa réflexion ou de préciser davantage d'éléments qui sont pris en compte dans ses décisions didactiques au niveau de la préparation et au niveau de l'interaction avec les élèves. Je retiens aussi tout ce qui relève du questionnement de focalisation (Vermersch, 1994) quand je souhaite revenir sur un point très particulier de l'activité didactique du sujet, notamment dans l'entretien d'après-coup.

Cette proposition d'utilisation de certaines techniques de questionnement issues de l'entretien d'explicitation se rapproche de ce que Alain Mouchet (2014a) a fait déjà en rugby dans le milieu des entraîneurs pour accéder à leurs savoirs d'expérience. De plus, il conclut son article de la manière suivante : « *De plus, cette approche centrée sur l'expérience subjective possède une utilité sociale pour les praticiens, en permettant d'envisager un renouvellement des pratiques professionnelles et des démarches de formation. Cela permet de rendre intelligible les logiques intrinsèques des sujets, de comprendre les facteurs d'efficacité et les sources d'erreur ou les obstacles. Il est ainsi envisageable d'optimiser l'observation fine des conduites typiques des élèves en classe, leur interprétation et les décisions régulatrices in situ* ». Je retrouve dans ce texte deux choses qui m'intéressent particulièrement : d'une part, le lien entre recherche et formation, et d'autre part, le lien avec la recherche sur les apprentissages des élèves telle qu'elle a été envisagée dans le chapitre 1.1 de cette troisième grande partie.

Pour aller plus loin dans les recherches sur les apprentissages des élèves, dans le but de compléter le recueil des données au delà des questionnaires et entretiens post séance, j'envisage d'utiliser un film réalisé sur certains élèves pour leur faire passer une forme d'entretien qui pourrait s'inspirer de l'auto confrontation simple (Clot, 2004, 2014). Il s'agirait alors de leur demander de commenter les images sélectionnées par le chercheur pour les faire parler de leurs apprentissages en cours dans les séances observées. Je qualifierai cette forme d'entretien « **d'entretien vidéo clinique** » pour montrer qu'il se différencie de l'auto confrontation telle qu'elle est utilisée en clinique de l'activité (Clot, 2004) car c'est le chercheur qui sélectionne les séquences ou les images en fonction de ses objets de recherche et de ce qui peut l'interpeller. Ceci me ramène à mon déjà-là de chercheur, à mes expériences de recherche quand je voulais présenter la vidéo réalisée aux professeurs de judo dans ma recherche en thèse (Loizon, 2004). J'avais apporté la vidéo de leur cours pour leur montrer parce que je ne pensais pas qu'ils s'en souviendraient de manière aussi précise. À l'époque, je n'avais pas réfléchi à une sélection particulière d'images, il s'agissait surtout d'aider les professeurs à se remémorer leur cours avant de répondre à mes questions spécifiques lors de l'entretien d'après-coup conduit parfois un an après l'enregistrement de la séance de judo. Mais je n'ai pas utilisé la vidéo car ils se rappelaient parfaitement de cette expérience de recherche qui a été pour eux un événement très marquant dans leur métier.

Ce type « d'entretien vidéo clinique » pourrait donc être utilisé en complément de l'entretien post-séance, ou bien en complément de l'entretien d'après-coup pour

permettre au chercheur d'accéder à la reconstruction du sens de son activité par le sujet. Il s'agit bien d'un outil de recueil de données complémentaires à ceux que nous utilisons déjà en didactique clinique, peut-être plus efficace pour faire parler les élèves. Mais ce ne sont ici que des suppositions car je n'ai encore rien testé dans ce domaine.

L'utilisation de l'entretien vidéo clinique et de techniques de questionnement issues de l'entretien d'explicitation me semblent tout à fait possible pour compléter les données obtenues avec les méthodologies classiques utilisées en didactique clinique pour dévoiler ou confirmer des éléments spécifiques du déjà-là des sujets et pour en savoir plus sur ce qui est enseigné et appris.

2.3. Vers une multi-interprétation en didactique clinique

Dans ce dernier point, je souhaite revenir sur la validité des interprétations en didactique clinique à partir d'une position très personnelle qui repose sur mon « déjà-là » de chercheur. La notion d'interprétation ou d'analyse est définie par Van Der Maren comme la recherche d'une explication ou le fait de « *donner une signification claire à une chose obscure ; elle explique un résultat par le dévoilement des raisons, des motifs plus ou moins évidents ; elle attribue un sens caché à des événements* » (1996, p. 459). Il me semble que nos recherches en didactique clinique se caractérisent par cette volonté de dévoiler dans un même mouvement ce qui est facilement identifiable dans les savoirs transmis, mais aussi le sens caché de certains choix didactiques qui relèvent d'un lien singulier avec l'histoire des sujets.

Cette question de l'interprétation en didactique clinique est également soulevée par André Terrisse (2009) qui montre le lien très fort avec la psychanalyse en citant le dégageant « *du sens latent dans le dire et les conduites du sujet* » (Laplanche et Pontalis, 1971). Il souligne le fait que l'interprétation relève d'une double responsabilité. D'abord celle du chercheur qui doit s'appuyer sur des traces, sur des faits bien identifiés dans les données recueillies, puis de la responsabilité du sujet (enseignant ou élève) qui est l'auteur des faits. Pour André Terrisse, finalement « *seul le sujet peut dire quelque chose sur la part qu'il prend dans ce qui lui arrive* » (2000), même s'il est très difficile de s'analyser soi-même (Terrisse, 2014). On est alors dans le cas d'une analyse interne réalisée par le sujet de l'action.

Pour aller un peu plus loin sur cette notion d'interprétation, et surtout pour tendre vers une validité plus importante des analyses, il me semble possible, cette fois, au niveau de l'analyse externe, de procéder avec au moins deux chercheurs de l'EDiC. Cette double analyse des résultats, également recommandée par Van Der Maren (1996), donnerait plus de validité aux interprétations proposées, même si cet auteur ajoute que la validité sera encore plus forte si l'autre chercheur vient complètement d'un autre champ.

Cette double analyse permettrait également davantage d'échanges entre les deux chercheurs. C'est déjà ce que nous avons déjà réalisé avec Marie-France Carnus lors de

nos publications communes (Loizon, Carnus, 2012, 2014). Plusieurs possibilités s'offrent à nous en matière de collaboration pour tenter de mieux contrôler les filtres du chercheur. La première consiste en une relecture du cas présenté dans la vignette didactique clinique pour confronter les points de vue. Une deuxième possibilité de collaboration beaucoup plus étroite pourrait commencer avec l'analyse des verbatim des différents entretiens quand le chercheur tente de trouver « LA » formule qui va caractériser le cas dans la réalisation des vignettes didactiques cliniques comme par exemple dans le cas de Manu, entraîneur de football : « **un petit manque** » au niveau du déjà-là conceptuel (Loizon, Carnus, 2012). Elle pourrait s'étendre plus largement dès la phase de description des phénomènes didactiques pour aller jusqu'à la production d'explications, c'est-à-dire la recherche d'une ou plusieurs raisons qui expliqueraient les phénomènes (Pagoni-Andréani, 1998) ou les choix observés à travers le déjà-là décisionnel du sujet. On pourrait alors parler d'un véritable travail collaboratif entre chercheurs sur l'objet de recherche.

Mes projets de recherches centrés sur les « les savoirs appris » (élèves et/ou étudiants) m'ont conduit à questionner les méthodologies à utiliser dans les recherches en didactique clinique. J'ai proposé quelques éléments de réponse sous forme de *guide d'entretien* pour tenter d'harmoniser nos pratiques d'entretiens (entretiens ante et post séances, et entretien d'accès au déjà-là), puis j'ai expliqué pourquoi j'avais envie d'utiliser d'autres méthodologies mixées à tester afin de compléter nos données face à des élèves ou face à des sujets qui ont peut-être du mal à verbaliser leur activité. L'utilisation de techniques de questionnement et de support vidéo pourrait faciliter ou améliorer le recueil de nos données. Enfin, pour améliorer la richesse de nos analyses en didactique clinique, j'ai suggéré un travail collaboratif plus important entre les chercheurs de l'EDiC.

3. L'axe « épreuve sportive »

Il s'agit ici d'ouvrir une nouvelle piste de recherche à partir de ce que j'ai écrit dans ma deuxième partie à propos de l'épreuve sportive (chapitre 3.3.) en la distinguant de l'épreuve d'entraînement car dans l'épreuve sportive, il y a la compétition qui tient un rôle central (Lévêque, 2010) avec toute la contingence qui lui est associée.

L'épreuve sportive m'intéresse beaucoup dans une perspective didactique clinique visant à identifier les enjeux de savoirs qui peuvent être attachés à ce moment particulier vécu par le sportif. Je projette ainsi de mettre en évidence les savoirs mobilisés par le sujet sportif lors de cette épreuve qui sollicite inévitablement de nombreuses ressources dont des savoirs techniques et stratégiques mais aussi des savoirs sur soi, sur son corps et sur les autres qui me ramènent au déjà-là expérientiel sportif.

Le cadre théorique et méthodologique de la didactique clinique utilisé déjà largement dans les études sur les enseignants me paraît être un cadre tout à fait heuristique pour

investiguer cette épreuve sportive et tout ce qui s'y joue. Mettre en évidence ce qui relève de l'assujettissement, de la division et de la singularité du sujet sportif tout en identifiant les savoirs mobilisés par le sujet pour affronter l'épreuve sportive me semble extrêmement intéressant. L'utilisation d'entretiens d'accès au déjà-là dans sa forme DES, d'entretiens ante et post épreuve ainsi que d'entretien d'après-coup devrait me permettre de recueillir de nombreuses données. Il reste toutefois le problème du temps de l'épreuve sportive à gérer à partir d'un enregistrement vidéo car il peut s'avérer difficile de filmer parfois certaines épreuves.

Dans cette perspective de nouvelles recherches qui tenteraient de dévoiler des savoirs mobilisés et des rapports à soi, à son corps et aux autres chez certains sportifs, je m'interroge sur la difficulté à avoir accès à l'épreuve sportive comme peuvent la vivre les triathlètes ou les traileurs. Comment accéder à l'épreuve du sujet quand il s'agit des épreuves longues que l'on ne peut pas facilement filmer (cas du trail ou du triathlon) ? L'utilisation de dispositif d'enregistrement tels que les caméras Go Pro peut être utilisées dans le cas du trail, mais plus difficilement en triathlon à cause de l'épreuve de natation. Dans ces épreuves longues, je pense aussi à la possibilité du sujet de se filmer uniquement sur certaines périodes à l'image de ce que Yves Léal (2012) a réalisé dans sa recherche en éducation à la santé en demandant aux enseignants de se filmer quand ils pensaient enseigner quelque chose qui relevait de l'éducation à la santé.

Pour ces cas très spécifiques, en complément de la vidéo, l'utilisation du récit de l'épreuve évoquée par le sujet pourrait être un moyen complémentaire d'arriver à retrouver des traces de cette épreuve dans les verbalisations du sujet sportif. Il ne s'agit pas ici de rentrer dans de longs récits de vie (Delory-Momberger, 2009), mais de mettre en relation les dimensions spatiales, temporelles et évènementielles avec le corps du sujet, car c'est à partir de lui que se construisent nos expériences et nos différents rapports à soi et aux autres, comme le rappelle cette auteure. On pourrait donc ainsi imaginer une forme de récit de l'épreuve qui articulerait histoire du sujet, expérience sportive et sensibilité comme le propose également Mureille Deltand (2012) lorsqu'elle tente de décrire la part du sensible de soi chez les musiciens.

Ce récit d'épreuve aidé par le chercheur pourrait se dérouler à l'occasion de l'entretien post épreuve avec une technique de questionnement proche de l'explicitation (Vermersch, 1994, 2012, 2014) pour faciliter cette mise en mots. Pierre Vermersch rappelle quelques éléments fondamentaux de l'entretien d'explicitation : « *cet outil a spécifiquement pour but la mise en mots du vécu d'une action passée. Chaque mot a son poids : nous visons donc le vécu (...) Relativement à une action (...) Il s'agit de se rapporter à une seule action (...) Il s'agira toujours d'une action passée puisqu'elle a été vécue, et donc ni imaginé ni anticipée* » (2012, p. 2). Même si l'épreuve du triathlète ou du traileur est relativement longue, il peut y avoir des moments plus critiques à questionner pour faire apparaître plus clairement les savoirs mobilisés ainsi que les rapports au corps, à soi et aux autres issus de ce déjà-là expérientiel sportif.

4. L'axe « accompagnement »

Ce quatrième axe thématique va prendre appui, non pas sur un projet de recherche, mais sur un questionnement que je tiens à inscrire en toute honnêteté dans cette note de synthèse car il fait partie selon moi, des préoccupations légitimes d'un chercheur qui souhaite accompagner des étudiants dans des travaux de recherche, car c'est un des motifs profonds qui m'anime dans la rédaction de cette note.

Je situerai cet accompagnement sur deux niveaux légèrement différents : d'abord celui de l'accompagnement des étudiants de master, puis celui des étudiants en thèse. J'emploie volontairement le mot « accompagnement » plutôt que celui de « direction » (directeur de thèse) car il renvoie au moins à deux fonctions (Paul, 2004).

La première fonction est liée « à la dimension relationnelle d'engagement réciproque et de projection sur l'avenir avec un gage d'appartenance » (Paul, 2009a, p. 93). Il s'agit bien d'une relation entre deux sujets, un étudiant et un chercheur, qui se fonde sur un engagement réciproque qui ressemble à un contrat didactique explicite (Brousseau, 1998) où chacun s'engage : pour l'étudiant, à aller au bout de sa recherche, et pour le directeur, à aider l'étudiant à y parvenir. La projection sur l'avenir professionnel est davantage liée à une future appartenance au monde des chercheurs après l'épreuve de la thèse.

Une seconde fonction qui se rapproche du compagnonnage va consister à aider le novice (l'étudiant) sur deux registres distincts : celui de la « technique » que j'identifie à tout ce qui va concerner les apprentissages liés à la recherche (délimitation de l'objet d'étude, choix des méthodes,...), et celui de l'aide psychologique car ce chemin initiatique de la recherche peut s'étendre sur un temps assez court (une ou deux années en master) ou sur un temps plus long (5 années pour la thèse de Jérémie Bride sur le karaté⁵⁷). Je convoque ici ma double expérience (mon déjà-là) à la fois professionnelle et personnelle en faisant référence aux étudiants que j'ai accompagnés en master et en thèse, tout comme les relations que j'ai eues avec ma fille qui vient de terminer sa recherche en thèse⁵⁸. Le parcours de thèse est fait de grands moments de bonheur mais aussi de moments de difficultés, voire de souffrance. Je parle bien ici de compagnonnage même s'il existe une disparité des places et une parité relationnelle comme le fait remarquer Maéla Paul (2009a).

L'accompagnement des étudiants dans la recherche au niveau du master soulève chez moi plusieurs questions qui trouvent leur origine dans des insatisfactions personnelles

⁵⁷ Il faut noter qu'il a dû au préalable apprendre le japonais (parler et écrire) pour mener des entretiens avec les grands maîtres qu'il a rencontrés.

⁵⁸ Je n'étais pas le directeur de cette thèse en didactique professionnelle mais j'ai beaucoup échangé avec elle.

vécues dans les formations en master MEEF⁵⁹ : que peut-on mettre en place pour accompagner l'initiation à la recherche en master ? Comment donner du sens à cette initiation alors que la préoccupation des étudiants est l'obtention du concours en M1 ou bien l'intégration professionnelle en M2 ? Ces questions s'appuient sur une évaluation des enseignements menée cette année par le CIPE⁶⁰ de l'ESPE de l'Université de Bourgogne qui montre que les étudiants ne perçoivent pas l'utilité de la recherche en lien avec leur métier d'enseignant. Je m'interroge ici sur les dispositifs de formation à la recherche mis en place (séminaires de recherche obligatoires et conférences diverses) et sur l'accompagnement qui est mis en œuvre dans la cadre de la rédaction du mémoire en master.

Contraint par les dispositifs de l'institution que je tente modestement de faire évoluer en proposant des recherches (voir les recherches sur le développement des compétences des étudiants), j'essaie de m'adapter au mieux à cette situation en montrant ce que la recherche peut leur apporter d'un point de vue personnel et professionnel.

Pour ce qui concerne l'accompagnement en thèse, les contraintes externes me semblent moins importantes, ce qui laisse une grande marge d'action au directeur de thèse⁶¹. Mon questionnement est lié cette fois aux différentes étapes qui s'étendent du recrutement des étudiants à la soutenance de thèse. Cet accompagnement peut s'étendre aussi au delà avec l'aide à la constitution du dossier de qualification aux fonctions de maître de conférence pour aller jusqu'à l'aide à proposer pour passer le ou les concours de recrutement à cette fonction. Je brosse rapidement certaines étapes qui suscitent mes questions car elles sont rarement abordées, même entre chercheurs ; est-ce un allant de soi ou bien un sujet tabou ? Ou bien cet accompagnement est-il tellement singulier qu'il est difficile d'en généraliser certains points ? Le travail de l'étudiant en thèse est-il tellement saturé d'exigences et de normes implicites qu'il est difficile d'en parler sans se référer aux us et coutumes propres à chaque discipline, voire à chaque directeur ? Je m'interroge donc... Si j'ai trouvé certaines réponses sur ce qu'était apprendre à chercher (Albarello, 2012 ; Van Der Maren, 1996), je n'ai pas trouvé beaucoup de conseils sur l'encadrement des thèses ; les principales publications viennent de Belgique et s'appuient sur les discours des étudiants ; je citerai un exemplaire de la revue Réseau (2011). Mes questions pourront peut-être paraître naïves au directeur expérimenté, mais ce sont celles d'un chercheur qui se prépare à découvrir une autre facette du métier d'enseignant chercheur.

⁵⁹ Ce sont les nouveaux masters : Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

⁶⁰ Centre d'Innovation Pédagogique et d'Évaluation (3^e département de l'ESPE Bourgogne).

⁶¹ Ce travail de direction ou de supervision est facilité par un comité d'accompagnement dans certains pays ou dans certaines universités.

Première étape, le recrutement des étudiants : comment trouver des étudiants intéressés par un parcours en thèse, et plus spécifiquement en didactique clinique, quand on n'intervient pas directement dans un master à vocation recherche ? Il existe bien sûr des sollicitations via internet comme j'en reçois de temps à autre qui viennent de l'étranger. J'ai eu aussi plusieurs étudiants qui ont été intéressés par leur recherche en master, mais qui ont quitté la région suite à des mutations. Certains sont intéressés mais préfèrent d'abord se consacrer à l'agrégation d'EPS quand ils sont en poste avant de se lancer dans l'aventure de la thèse. J'ai aussi des contacts avec certains collègues de l'UFR STAPS qui aimeraient eux aussi, tenter le parcours mais il leur faut déjà obtenir un master recherche. La tâche n'est pas simple.

Un des nombreux obstacles que je perçois depuis ma propre expérience dans le contexte dijonnais est lié au manque d'information des étudiants sur ce qu'est un parcours en thèse et sur quoi il peut déboucher. Lorsqu'on me demande de répondre aux questions très nombreuses des étudiants de Licence 3 (éducation et motricité)⁶² sur leur avenir professionnel à l'occasion d'une séquence de formation, je ne manque pas de leur expliquer qu'ils peuvent aussi s'orienter après le professorat vers le métier de chercheur en passant les différentes étapes que sont la thèse, puis la qualification et enfin le concours de recrutement de maître de conférence. Je fais le même constat avec les étudiants de master qui me demandent souvent des informations sur la recherche en didactique car l'UFR STAPS de Dijon n'est pas du tout centré sur les *Sciences de l'intervention* avec en son sein, un laboratoire de psychosociologie et un autre de neurosciences. La didactique n'est pas très connue et la didactique clinique encore moins.

Autre question liée à cette étape : comment savoir si le candidat a les ressources pour s'engager dans un travail de thèse ? Quand j'ai suivi les recherches d'étudiants en master, j'ai vu que certains avaient plus de capacités que d'autres, ce qui m'a permis de conseiller à certains de continuer s'ils le souhaitaient. Mais quand on ne connaît pas du tout l'étudiant qui vous sollicite, l'évaluation de son potentiel peut s'avérer plus difficile. Cela se complique si l'étudiant n'a pas fait un master avec une spécialité recherche. Face à un tel cas de figure, j'ai alors demandé à cet étudiant de réaliser un projet de recherche, de le mettre en œuvre et de produire un mémoire de recherche qui pourrait être préparatoire au travail de thèse, mais sans inscription préalable. Ce travail exploratoire a déjà donné lieu à la publication d'un article (Chonaki, Loizon, 2015). Cette première étape qui repose sur la connaissance de l'étudiant me semble donc cruciale car elle engage ensuite la responsabilité du directeur sur plusieurs années.

Deuxième étape, ce que j'appelle « le contrat de direction »⁶³ : comment on l'élabore ? Sur la base de quoi ? Là encore, en me référant à ma propre expérience, j'ai beaucoup

⁶² Le parcours « « éducation et motricité » en Licence 3 débouche sur le master EPS avec le concours de recrutement de professeur EPS entre les deux années de master

⁶³ Il existe différentes modalités de contrat encore appelé contrat d'accompagnement à l'image de celui de l'Institut National de l'Environnement Industriel et des Risques (INERIS)

apprécié de la part d'André Terrisse qu'il me présente les étapes ante et post thèse que j'ignorais complètement, et surtout qu'il me prévienne des difficultés que je risquais de rencontrer car nous étions très éloignés l'un de l'autre. La distance peut effectivement être un obstacle important, même si les contacts par internet ou par Visio conférence peuvent atténuer cette difficulté aujourd'hui. Ce qui est attendu de l'un et de l'autre mérite d'être clarifié dès le départ me semble-t-il, à l'image de la relation tuteur-stagiaire. Les enjeux professionnels, de même que les risques encourus, peuvent ainsi être clarifiés au fil des premières rencontres quand on sait que le taux d'abandon en thèse en France est de 30% (50% au Canada et plus de 60% aux Etats-Unis) avec un taux plus important encore en sciences humaines et sociales approchant les 60% (Réseau, 2011), abandon essentiellement dû à une insatisfaction au niveau de l'encadrement et de l'accompagnement. La responsabilité du directeur est donc largement engagée avec celle du comité d'accompagnement quand celui-ci existe. Ce souci d'information et de transparence qui est le mien, et qui témoigne d'un certain respect de l'étudiant, est d'autant plus important quand je lis : « les étudiants regrettent d'abord un manque de clarification et de communication à propos des « règles du jeu » : quelles sont les attentes et les exigences du promoteur⁶⁴, du département ou de la faculté ? Quels sont les critères précis d'évaluation d'un mémoire ou d'une thèse ? Quelles sont les contraintes, les étapes administratives et leurs enjeux ? » (Réseau, 2011, p. 2). Comment faire en sorte que tout cet implicite puisse être en partie communiqué à l'autre ? À quel moment et à quel rythme ? Cette question des critères d'évaluation me renvoie à la manière dont on apprend, en tant que chercheur, à réaliser des expertises d'articles. Même si les critères sont assez précis sur les grilles d'évaluation, je me suis vite aperçu que le déjà-là expérientiel et conceptuel des « experts » est bien différent quand on l'occasion de lire les expertises des collègues sur un même article.

La rédaction du projet de recherche constitue pour moi la troisième étape de cet accompagnement avec le choix du thème et de l'objet de recherche. Comment aider l'étudiant à préciser son objet, puis sa ou ses questions de recherche et sa méthodologie ? Il me faut rendre ce projet réaliste, c'est-à-dire surtout faisable car bien souvent les méthodologies sont trop importantes et trop coûteuses en temps par manque d'expérience. Celles que nous utilisons en didactique clinique sont relativement lourdes à mettre en oeuvre. Il faut aussi prévenir l'étudiant car les professeurs soumis à l'étude ont eux aussi leurs contraintes qu'il faut prendre en compte, ce qui oblige parfois à modifier ou à adapter le protocole, surtout au niveau des entretiens post séance qui peuvent se faire, non pas immédiatement après la séance filmée, mais le lendemain. Pour étudier les apprentissages des élèves, ces contraintes augmentent car il n'est pas simple de trouver un temps après le cours pour réaliser l'entretien avec eux.

Pour favoriser l'intégration des concepts spécifiques, comment procéder ? Laisser l'étudiant faire ses propres recherches ou lui donner des documents ? Les deux ouvrages

⁶⁴ Selon les pays, cette fonction de directeur de thèse change de nom : promoteur, superviseur, directeur...

déjà produits en didactique clinique (Carnus, Terrisse, 2013 ; Terrisse, Carnus, 2009) constituent de bonnes bases de travail pour rentrer dans ce champ scientifique.

Le guidage plus ou moins régulier relève de la quatrième étape. Durant cette longue étape, l'étudiant intègre les concepts, commence son recueil de données et le poursuit, alors, quelle peut être la fréquence des rencontres entre le directeur et l'étudiant ? Même s'il y a une nécessaire adaptation du directeur aux sollicitations de l'étudiant, entre grande autonomie et nécessité de se rencontrer, la tâche du directeur s'avère relativement complexe. Certains étudiants ont besoin de rencontres régulières pour se sentir épaulés, alors que d'autres peuvent travailler de manière très libre, montrant ainsi une très grande autonomie. La demande de textes intermédiaires ou de bilans d'étapes me semble néanmoins incontournable pour éviter d'avoir tout à écrire à la fin. J'ai en mémoire ce que j'ai vu à l'Université de Sherbrooke cette année ou un étudiant en thèse présentait à tout le laboratoire, et pas seulement à son comité d'accompagnement, l'avancée de ses travaux devant tous les collègues du laboratoire pendant la pause méridienne. Chacun pouvait demander des éclaircissements ou faire des propositions visant à aider l'étudiant. C'est possible quand tout cela se déroule dans une structure bien établie avec des séminaires internes, mais dans d'autres cas, c'est plus compliqué. Quand l'étudiant n'est pas sur place ou n'est pas dans le champ thématique central du laboratoire, ceci oblige à travailler davantage en binôme (étudiant/directeur) sans profiter des échanges très riches à l'occasion de ces séminaires. Faut-il fixer un calendrier avec des échéances comme pour la direction des mémoires de recherche ? Cela peut s'avérer très positif tout en laissant une certaine souplesse. Durant cette phase, les compétences relationnelles du directeur et sa disponibilité sont largement mobilisées car ce sont elles qui permettent ou non la réussite ou l'abandon de l'étudiant (Réseau, 2011).

Autre étape qui se déroule parallèlement à la quatrième étape : celle des communications et des publications avant la soutenance. Cette étape va solliciter l'apprentissage de nouveaux savoir-faire chez l'étudiant tels que la rédaction de propositions orales ou affichées pour des colloques sur une ou deux pages, puis les communications dans les colloques. Ces temps de communications sont chargés eux aussi d'affects, ce sont de grands moments ou des moments marquants dans un parcours d'étudiant en thèse. Chacun se souvient de sa prestation lors de son premier grand colloque... Pour revenir sur les propositions de communication, la tâche est délicate car le thésard doit arriver à synthétiser un travail qui n'est pas encore abouti ; et c'est encore plus difficile pour lui, de ne présenter qu'une partie de son travail. La publication d'article relève aussi d'un autre apprentissage car il faut maîtriser les codes souvent implicites en matière d'écriture. Le travail du directeur est donc un travail multitâche et très important pour faciliter la rédaction et l'acceptation des articles. Toutes ces dimensions du métier et de l'accompagnement mériteraient d'être discutées, partagées dans des séminaires ou des rencontres spécifiques entre directeurs de thèse, voire entre directeurs et thésards. Je ne sais pas si cela se fait déjà un peu à la manière des groupes d'analyse de pratique.

La rédaction de la thèse, étape incontournable constitue un temps fort du parcours de l'étudiant. Entre plaisir et souffrance d'après ce que j'entends et ce que j'ai vécu (uniquement en plaisir pour moi), elle nécessite un accompagnement plus ou moins important selon les qualités d'écriture des étudiants. J'ai eu l'occasion de m'en rendre compte en suivant des étudiants français mais aussi des étudiants étrangers. Avec l'expérience des mémoires de recherche, le directeur doit trouver un juste milieu entre les remarques liées aux exigences et les encouragements, sous peine d'assister à des abandons. L'expérience de la recherche en thèse est un grand changement pour les étudiants qui passent du statut de « consommateur de savoir » à celui de « producteur de savoir », ce qui conduit à l'acquisition de nouveaux savoirs mais aussi à des changements identitaires un peu à l'image des professeurs stagiaires qui doivent quitter progressivement le statut d'étudiant pour intégrer celui de professeur. Avant l'étape ultime qui est la soutenance, l'étudiant n'a pas beaucoup de moyen pour évaluer son travail avant la lecture des pré-rapports, hormis les remarques déjà faites par le directeur. C'est un moment intense quand on prend connaissance des rapports, aussi bien pour le candidat que pour le directeur, car c'est une première évaluation externe du travail de recherche.

Dernière étape : la soutenance de thèse. Afin de préparer au mieux cette dernière épreuve cruciale, il convient d'aider l'étudiant à préparer son support et la synthèse de son travail. L'expérience montre qu'il y a toujours de la frustration chez l'étudiant (et peut-être chez le directeur) à rendre compte d'un travail de plus de trois ans en 30 à 40 minutes. Cela suppose donc de choisir ce qui semble le plus pertinent en matière d'avancée des connaissances scientifiques. Le croisement de plusieurs regards à côté de celui du directeur est indispensable, de même que la réalisation de plusieurs présentations afin de « rôder » le candidat, car les conseils peuvent être très différents selon les contextes de communication. Ensuite, il faut rentrer dans la préparation des réponses aux questions ou aux remarques proposées par les rapporteurs. Tâche encore difficile car il ne s'agit pas de formuler les réponses à la place du candidat, mais de l'aider à trouver les siennes.

Durant toutes ces étapes qui requièrent un accompagnement « personnalisé », le soutien psychologique relève d'une compétence forte du directeur de thèse. Comme l'enseignement et la formation, la direction de thèse (et l'accompagnement d'HDR) n'échappent pas à cette dimension affective : « les étudiants déplorent une absence de prise en charge du soutien plus affectif dont ils disent pourtant avoir besoin » (Réseau, 2011, p. 2). Il est donc indispensable que le directeur présente certaines compétences ou qualités relationnelles ; j'en ai relevé au moins quatre dans le document élaborer par l'université de Namur : capacités d'écoute, de soutien, compréhensif, bienveillant (Réseau, 2011) ; je rajouterai aussi la disponibilité. Un peu à l'image des superviseurs de stage, Gérard (2009) propose un modèle des superviseurs de mémoires de master selon trois postures : la *posture de conduite* proche de celle du maître plus centré sur le résultat que le développement des compétences, la *posture d'accompagnement* qui laisse

réfléchir l'étudiant et qui conseille sans imposer, et la *posture de suivi* qui laisse beaucoup d'autonomie au candidat. Il y a fort à penser que ces différentes postures trouvent leur origine dans un déjà-là expérientiel qui a structuré un rapport à l'autre particulier en matière de formation à la recherche, mais ce n'est qu'une supposition un peu hâtive...

La grande qualité du directeur qui n'est pas mentionnée dans les documents que j'ai pu lire, est, me semble-t-il, l'adaptation nécessaire à chaque étudiant car chacun est singulier. Cette adaptation passe nécessairement par le dialogue et la connaissance de l'autre. Cet accompagnement en thèse se joue pour moi sur deux registres très complémentaires comme je l'ai déjà signalé : un registre « technique » lié au champ et à l'objet de recherche, ici, la didactique clinique avec son cadre théorique et ses méthodologies, et un registre plus « relationnel » lié à la fonction de conseil dans de nombreux domaines qui peuvent dépasser largement le domaine professionnel. Cette posture d'accompagnateur n'est pas simple à tenir quand on est placé en position de « sujet supposé savoir » avec un thésard qui s'aventure sur un terrain où parfois, le directeur ne sait presque rien ; je risque donc de me trouver face à des questions auxquelles je n'aurai pas la réponse. J'essaierai alors de la construire dans la relation.

Cette réflexion, ce questionnement sur la direction de thèse, ou plutôt *l'accompagnement* (mot que je préfère à celui de direction) en thèse d'un étudiant me laisse à penser qu'une recherche en didactique clinique sur cette fonction aurait toute sa place. *Qu'est-ce qui se transmet du côté de l'accompagnateur ? Qu'est-ce qui s'apprend du côté du thésard ?* Questions à la fois didactiques et cliniques car cette relation particulière entre deux sujets mérite se double éclairage complémentaire dans un contexte où la dimension transférentielle est largement présente.

Conclusion de la troisième partie

Pour conclure sur cette troisième partie, j'ai projeté trois axes thématiques de recherche qui pour certains sont déjà bien avancés. Le lecteur aura constaté que je rentre progressivement dans ces recherches selon plusieurs phases quand je suis associé à d'autres chercheurs pour leur permettre de se familiariser avec les objets, avec les méthodologies, tout en essayant de prendre en compte leurs avis et leurs remarques. L'axe « apprentissage » doit me permettre d'aller au bout de la chaîne transpositive, aussi bien dans une visée compréhensive que dans une visée praxéologique car toutes mes recherches alimentent de manière très forte mes enseignements et mes formations. L'axe « méthodologique » tel que je l'ai présenté correspond à cette double volonté, d'une part, de tenter d'harmoniser certaines procédures de recueil des données, et d'autre part, d'en utiliser d'autres en complément pour étayer notre outillage méthodologique en didactique clinique. Il s'agit aussi pour moi de fournir aux futurs étudiants en thèse en didactique clinique, des méthodes et des techniques un peu plus précises pour conduire les entretiens avec des cadres à utiliser comme guides pour faciliter le travail du chercheur. Dans mon troisième axe, j'ai proposé quelques pistes pour aller voir ce qui se cachait derrière (ou dedans) « l'épreuve sportive » afin de mettre au jour des savoirs produits ou mobilisés par ce type d'épreuve. Dans mon questionnement exposé sur le processus d'accompagnement (4^e axe), j'ai souhaité montrer que je ne m'engageais pas dans cette facette nouvelle du métier d'enseignant chercheur sans avoir réfléchi en amont à la complexité de cette tâche qu'est l'accompagnement dans la recherche en 3^e cycle doctoral. Conscient de mes responsabilités, j'ai posé à plat ces diverses questions qui n'ont encore jamais été à l'ordre du jour de nos séminaires. Dans un champ comme celui de la didactique clinique, la posture du directeur de thèse mérite d'être débattue, discutée au même titre que la posture du chercheur, même si cela concerne peut-être moins de personnes.

Conclusion

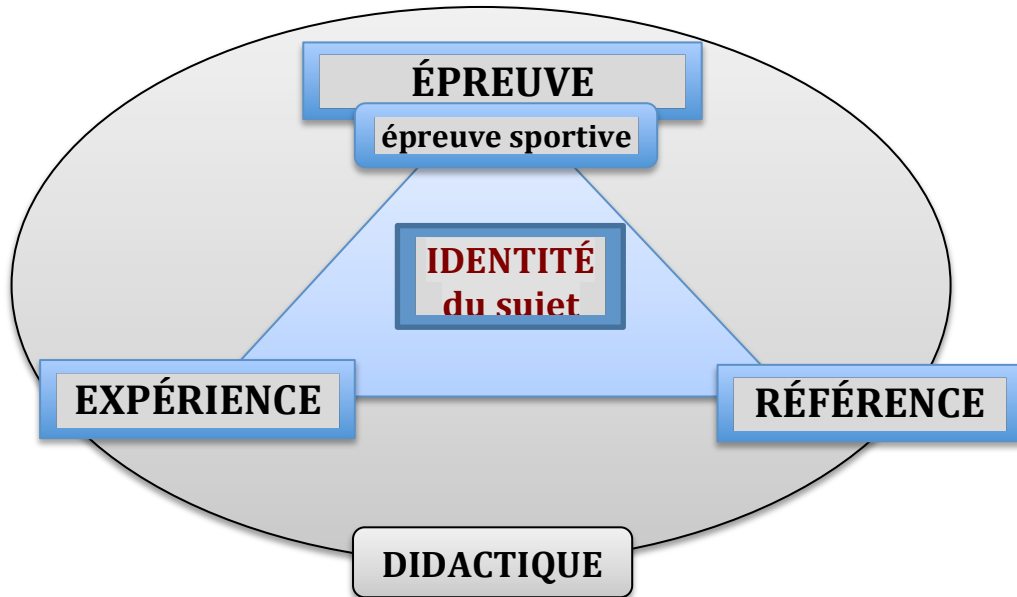
« La fin de l'analyse (...). Il n'est pas impossible de dire, dans la mesure où le sujet apprend à reconnaître son désir, que la fin de l'analyse est paradoxalement l'identification avec le symptôme ; cette identification prend la forme de l'acceptation par le sujet, de sa division, de ce qu'il est » (Cléro, 2002, p. 35).

Pour rester dans des concepts du champ de la didactique clinique auxquels j'ai fait de nombreuses références, je mobilise celui d'*épreuve* à la fin de cette note de synthèse car c'est sous cette forme que j'avais envisagé cette écriture dans mon préambule. Arrivé à la fin de cette épreuve, je conçois maintenant deux épreuves différentes : celle de l'écriture et celle de la soutenance. Je m'en tiendrai uniquement à la première épreuve dans cette conclusion.

Dans ma première partie, j'ai présenté très succinctement mon déjà-là expérientiel et mon déjà-là de chercheur. Les interactions, les influences sont multiples entre ces éléments qui me constituent, qui participent de mon identité personnelle et professionnelle ; c'est ce que j'ai tenté de mettre en évidence dans ma deuxième partie en analysant ce déjà-là à partir des analyseurs traditionnels ou spécifiques de la didactique clinique. En recourant à de nouveaux analyseurs que sont les différents *rapports à...*, j'ai le sentiment d'avoir creusé un certain sillon au niveau du « déjà-là expérientiel sportif » en montrant comment il détermine tous ces *rapports à...* J'ai focalisé mon attention sur ce temps très spécifique des sportifs, ce temps des premières expériences corporelles sportives, temps à la fois court si je le compare au temps d'une vie, mais temps tellement intense qu'il laisse des traces indélébiles dans la mémoire et dans le corps. Dans ce travail de focalisation, j'ai construit le cas *Denis* en précisant ses *rapports à...* ; j'ai pu mettre en évidence que mon rapport à l'activité judo, construit dans l'épreuve sportive du combat de judo, a structuré cet ensemble de *rapports à...* que sont principalement le rapport à soi, le rapport à son corps et le rapport aux autres. J'ai finalement caractérisé mon cas par cette formule didactique clinique : « **plaisir de découvrir** ». Aux termes de cette analyse, c'est ce que je suis, avec toutes les réserves liées à cette introspection.

Ce *plaisir de découvrir* qui organise et caractérise mon déjà conceptuel en matière d'enseignement et de formation se retrouve aussi dans mes projets de recherche énoncés tout au long de la troisième partie. Plaisir de découvrir et d'approfondir des concepts tels que celui de *Référence* (déjà mobilisé en didactique clinique) ou d'identité didactique au sein de l'identité professionnelle avec cette question : comment caractériser cette identité didactique ? J'aimerais explorer plus en profondeur cette articulation au sein du système didactique que je pourrais modéliser de la façon suivante :

- en arrière-plan, le **Didactique** avec tout ce qui se rapporte aux questions liées à l'enseignement/apprentissage dans un contexte situé ;
- au centre, le sujet Enseignant ou Apprenant avec son **identité** didactique ;
- l'identité au centre d'un triangle constitué des trois pôles : **Épreuve** --- **Expérience** --- **Référence**.
- **l'épreuve sportive** comme une épreuve très spécifique, intégrée dans l'Épreuve.



Plaisir de découvrir et de mettre en œuvre d'autres méthodologies complémentaires avec ce que j'ai appelé l'entretien vidéo clinique. Plaisir de découvrir et de travailler avec d'autres chercheurs du même champ pour une multi-interprétation en didactique clinique au sein de l'équipe EDiC, ou associés à d'autres champs comme la socio-analyse (Bajoit, 2009) et la sociologie clinique (De Gauléjac, 2007, 2008) car il y a de grandes proximités entre ces champs et la didactique clinique. Quand on veut comprendre le fonctionnement du psychisme humain, on ne peut évacuer le poids du social, ce que Freud a bien compris en structurant sa deuxième topique avec le surmoi ; selon le philosophe Stéphane Haber (2012), Freud fut un authentique sociologue.

Pour répondre aux questions posées en préambule, et plus particulièrement à celle-ci : « *qu'est-ce qui me pousse vers cette ouverture aux Autres ?* », je dirai finalement qu'il y a la pulsion épistémophilique, ce désir de savoir associé pour moi au plaisir. Mais il y a peut-être une autre explication que j'emprunte à Françoise Labridy lorsqu'elle évoque la fin de la carrière sportive et la reconversion : « Le recyclage est difficile, car il s'agit d'abandonner un style de jouissance. Certains passent par des dépressions, des périodes d'alcoolisme. L'arrêt de cette pratique demande un grand retournement de la position

objective pour parvenir à une reconversion du mode de jouissance » (Labridy, 2014, p. 28). Ce passage de la pratique sportive à la formation, puis à la recherche, permettrait d'expliquer cette reconversion du mode de jouissance.

Dans cette épreuve d'écriture, je parlais d'une certaine manière à la recherche de moi-même comme je l'écrivais en introduction, c'est-à-dire partir aussi à la recherche de mes propres filtres et de mes désirs. Je me suis trouvé ; certains faits ont été mis en mots et m'ont permis d'expliquer cette attirance vers le judo que je n'arrivais pas à comprendre. Cette note de synthèse me l'a permis en clarifiant à la fois des concepts et des méthodologies, mais aussi en me questionnant sur la fonction de directeur de thèse car j'ai toujours cette visée praxéologique qui donne du sens à mes travaux. Ce lien entre formation et recherche traverse cet écrit : lien avec la formation initiale, avec la formation continue et la formation des formateurs. Dans la recherche en didactique clinique, je retrouve ce lien à la formation aussi sous une autre forme car le but n'est pas de former les collègues quand je vais les étudier, mais il apparaît que ces recherches produisent des effets formatifs. Ce sont des effets inattendus, pas forcément recherchés, mais des effets réels si je me réfère à certaines études chez les professeurs de judo (Loizon, Martin, 2006) ou sur les professeurs de karaté (Loizon, 2012a). Grâce à la réflexivité développée chez les praticiens lors des entretiens, le travail de mise en mots de l'activité didactique permet à l'autre de se connaître, de se reconnaître avec ses désirs... Un parallèle avec la cure psychanalytique est même fait par un professeur de judo qui conclut sur sa division entre ce qu'il est et ce qu'il cherche à devenir (Loizon, 2009a). Je pourrai écrire la même chose à propos de ce temps d'écriture que je considère maintenant comme une analyse personnelle. Le cadre théorique et méthodologique a produit des effets.

À l'image de ce que qu'écrit le clinicien Robinson à propos des rapports entre la clinique et la médecine : « *Dans l'évolution des connaissances et des techniques de notre civilisation, l'homme occidental laisse progressivement le soin et l'explication aux médecins de métier, et eux, malheureusement, auront plutôt tendance à laisser à d'autres la rencontre : psychologue, soignants, écoutant, aidant... La connaissance s'est coupée de la rencontre* » (Robinson, 2003, p. 17), je pourrais dire que dans mon métier de chercheur, en didactique clinique, j'ai la chance de « **trouver le savoir grâce à la rencontre** » qui permet de concilier à la fois, l'objectif de la science avec l'explication, et celui de la rencontre qui est de comprendre.

Bibliographie

- Albarello L. (2010) La place paradoxale du praticien-chercheur. *Éducation Permanente*, n°185, 139-149.
- Albarello L. (2012) *Apprendre à chercher*. Bruxelles : De Boeck Université (4^e édition).
- Allaire D. (1988) Questionnaires : mesure verbale du comportement. In M. Robert, *Recherche scientifique en psychologie* (pp. 229-279). Québec : Édisem.
- Altet M. (2002) Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue Française de Pédagogie* n° 138, 85-9.
- Amade-Escot C. (1994) Question à Chantal Amade-Escot. In Dossier EPS n°19, *Techniques Sportives et Éducation Physique* (pp. 125-132). Paris : Revue EPS.
- Artigue M. (1988) Ingénierie didactique, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol 9, n°3, 281-308.
- Assoun P.-L. (2002) *Le vocabulaire de Freud*. Paris, Éditions Éllipses.
- Astolfi J-P., Develay M. (1989) *Didactique des Sciences*. Paris : PUF, Que sais-je ?
- Aubert N. (2004) Que sommes-nous devenus ? *Sciences Humaines*, n°154, 45-48.
- Bajoit, G. (2009). *Socio-analyse des raisons d'agir. Études sur la liberté du sujet et de l'acteur*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même*. Paris : Armand Colin.
- Barbier, J.-M. (2003). *Enseignement supérieur et professionnalisation*, conférence inaugurale au colloque de l'ENSIETA « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur », 23 juin, Brest.
- Bardin L. (1998) *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 9^e édition.
- Barlow M. (1999) *Le métier d'enseignant - Essai de définition*. Paris : Anthropos.
- Battois-Locatelli R. (2016) *Le développement professionnel des futurs enseignants d'EPS vu par les formateurs. Une étude de cas*. Master 2 « Métiers de l'Éducation et de la Formation ». Parcours : tuteur et formateur d'enseignants. ESPE Académie de Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Beck U. (2003) *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*. Paris : Champs Flammarion.
- Beillerot J. (1996) Désir, désir de savoir, désir d'apprendre. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 51-74). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Ben Jomâa H, Terrisse A. (2014) L'effet d'un « déjà-là » sur la pratique d'un enseignant : le point de vue de la didactique clinique de l'EPS. *Recherches en Éducation*, n°20, 116-128.
- Berdot P., Blanchard-Laville C. (1996) Le rapport au savoir de l'enseignant (e) de mathématiques en situation didactique. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir*. (pp. 337-356). Paris : L'Harmattan.
- Berger D., Pizon F., Bencharif L., Jourdan D. (2008) Éducation à la santé dans les écoles élémentaires. Représentations et pratiques enseignantes. *Didaskalia* n°34, 15-25.

- Bernard M. (1976) *Le corps*. Paris : Jean-Pierre Delarge, Éditions universitaires, collection Corps et Culture.
- Bernier P. (2013) Pratiques martiales et formation par l'épreuve. In J. Hébert, *ARTS MARTIAUX, sports de combat et interventions psychosociales* (pp. 45-60). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Blanchard-Laville C. (2002) Plaisirs et souffrance des enseignants. In A. Picquenot (coordination), *Il fait moins noir quand quelqu'un parle, Éducation et psychanalyse aujourd'hui* (pp. 45-54). Dijon : CRDP Bourgogne.
- Blanchard-Laville C. (2005) Les émotions à l'aube de la vie psychique : apports de la psychanalyse. In L. Ria (coordonné par), *Les émotions* (pp. 31-46). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Blanchet A., Gotman A. (2007) *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Boltanski, L. (2009). *De la Critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.
- Bonnefoy G., Portes M. (2011) Introduction. La CP5 et l'apprentissage du « savoir S'entraîner physiquement ». Que proposer à l'étude des élèves en EPS ? *Les Cahiers du CEDREPS* n°10, 7-10.
- Bourdieu P. (2004) *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris, Éditions RAISONS D'AGIR.
- Jean-Pierre Boutinet, « Science du sujet, science de la singularité », *Éduquer* [En ligne], 8 | 2004, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 29 juillet 2015. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/350>
- Bride J. (2015) Le karaté, patrimoine vivant immatériel. Médiation interculturelle des pratiques japonaises/françaises, thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de du Sport, Université de Franche-Comté, Besançon, document non publié.
- Brière-Guenoun F. (2014) *Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menées en éducation physique et sportive*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse.
- Brière-Guenoun F., Musard M. (2012) Analyse didactique des gestes professionnels d'étudiants stagiaires en éducation physique et sportive, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 38, n°2, 275-301.
- Brossais. E, Jourdan I., Savournin F. (2013) L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (Eds.). *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 92-103). Paris : Éditions EPS.
- Bru M., Not L. (1987) *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Buznic-Bourgeacq P. (2009) Le sujet enseignant et la gestion du contrat didactique. Un regard en didactique clinique de l'EPS. In A. Terrisse, M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 101-113). Bruxelles : Édition De Boeck.
- 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., Margnes E. (2010) L'expérience personnelle du professeur d'EPS, approche clinique et implications didactiques : une étude de cas d'une enseignante débutante, *eJRIEPS*, n°11, 20-38.
- Carlier G. (2011) Plaisir d'enseigner : la quête du Graal ? In G. Haye, *Le plaisir*. Paris : Éditions revue EP.S.
- Carnus M.-F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique. Une étude de cas croisés*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paul Sabatier, Toulouse III, document non publié.
- Carnus M.-F. (2003) Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés, in C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 193-224). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Carnus M.-F. (2007) L'« effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes : entre rationalité et subjectivité. Communication au symposium, *Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'une approche clinique d'orientation psychanalytique*, colloque AREF, Strasbourg, du 28 août au 31 août.
- Carnus M.F. (2009). *Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspective pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Paris Ouest Nanterre la Défense.
- Carnus M.-F. (2013) Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In M.-F. Carnus, A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 23-32). Paris : Éditions EP.S.
- Carnus M.-F. (2015a) *L'épreuve en didactique clinique : notion ou concept ? Contribution au débat*. Communication aux Journées d'Études, Caen, 3 et 4 février.
- Carnus M.-F. (2015b) Le rapport au(x) avoir(s) du sujet enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel ». In Vincent V., M.-F. Carnus, *Le rapport au(x) avoir(s) au cœur de l'enseignement* (pp. 61-74). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Carnus M.-F., Terrisse A. (2013) *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question*. Paris : Éditions EP.S.
- Chabault S. (2010) *Les savoirs enseignés en éducation à la santé en EPS dans le second degré*. Mémoire de master 2 SPLI, Université de Bourgogne.
- Champy-Remoussenard F. (2013) La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée, *Recherche & Formation*, n°73, 91-102.
- Charlot B. (1997) *Du Rapport au Savoir, Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Charlot B., Bauthier E. et J-Y. Rocheix (1992) *Écoles et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Chebaux F. (1999) La Perspective sujet. *Les Sciences de l'éducation*, vol 32, 1, 5-8.
- Chevallard Y. (1989) *Le concept de rapport au savoir, rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel*. Actes du séminaire de didactiques des mathématiques et de l'information. Grenoble : LSD Imag et Institut J. Fourier, 211-235.

- Chevallard Y. (1991) *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, avec un exemple d'analyse de la transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage Éditions.
- Chemama R., Vandermersch B. (2007) *Dictionnaire de la psychanalyse*. Paris : Larousse.
- Chonaki R., Loizon D. (2015) Analyse didactique clinique des savoirs enseignés par un entraîneur en basket-ball. *eJRIEPS*, 36, 71-98.
- Ciavaldini-Cartaut S. (2009) *Histoire de l'activité conjointe dans la formation de terrain des enseignants du secondaire : vers une psychologie du développement de l'activité de l'adulte en formation*. Thèse de doctorat Aix-Marseille université, Université de Provence. Mémoire non publié.
- Cifali M., André A. (2007) *Écrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris : PUF.
- Cizeron, M. (2010). Le geste professionnel comme concepts et outils d'analyse. In N. Gal-Petitfaux et M. Cizeron (dir.), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels. Résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats* (pp. 257-266). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Clerc F., Tomamichel S. (2004) Quand les praticiens deviennent chercheur, *Recherches & Éducatives*, n°8, 16-23.
- Cléro J.-P. (2002) *Le vocabulaire de Lacan*. Paris : Éditions Éllipse.
- Clot Y. (2004) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF, 4^e édition corrigée.
- Clot Y. (2014) *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF, 5^e édition.
- Clot Y., Faïta D. (2000) Genre et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes, *Travailler*, n°4, 7-42
- Cogérino G. (1998) *Des pratiques d'entretien corporel aux connaissances d'accompagnement*. Dossier EPS n°37, Paris : Éditions Revue EP.S.
- Cogérino G. (1999) *Apprendre à gérer sa vie physique*. Paris : PUF.
- Cogérino, G. (2000). Curriculum en Éducation physique et Éducation à la Santé: débats autour d'une difficile intégration. *STAPS*, 53, 79-90.
- Cometti G. (1989) *Les méthodes modernes de musculation*. Dijon : Presses de l'Université de Bourgogne.
- Courtois B. (2006) La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In H. Bézille, B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation* (pp. 89-101). Lyon : Chronique Sociale.
- Couturier C. (2005) *Santé et EPS*. Actes du Forum international de l'EP et du sport. Paris. CD Rom.
- De Gauléjac V. (2007) Le sujet en question(s) du point de vue de la sociologie clinique. In M. Wieworka (dir.), *Les sciences sociales en mutation*, 37-48. Auxerre, Éditions Sciences Humaines.
- De Gaulejac V. (2008) La sociologie clinique entre psychanalyse et socioanalyse, *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 27 avril 2008, consulté le 23 août 2013. URL : <http://sociologies.revues.org/1713>

- De Gauléjac V., Roche P., Hanique F. (2012) *La sociologie clinique. Enjeux théoriques et méthodologiques*. Toulouse : éditions éres.
- Delory-Momberger C. (2009) *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.
- Deltand Muriel (2012) *Musique de soi. Du sensible de soi au musicien révélé...Vers un renouveau des formes de biographisation*. Paris : Téraèdre.
- De Luca M. (2009) *L'éducation à la santé chez les formateurs d'IUFM en EPS*, Mémoire de master SPS, UFR STAPS, Université de Bourgogne, document non publié.
- De Luca M., Loizon D. (2010) *Éducation à la Santé et formation. Les pratiques réelles des formateurs en EPS*. Communication présentée au colloque Éducation à la santé, Paris, 21 et 22 octobre.
- Desvages-Vasselín V., Buznic-Bourgeacq P. (2016) L'enseignant et le jeu : de l'expérience de joueur à l'enseignement du jeu ? *Recherches en Éducation*, n°26, 125-142.
- Dhellemmes, R. (2000). *Contenus d'enseignement en EPS pour les lycées*. Dossier EPS N°52. Paris : Editions Revue EP&S.
- Dhellemmes R. (2005) *Santé et EPS. 10 propositions pour amorcer les débats...* Forum International de l'Éducation physique et du Sport. Cité internationale de Paris, 4 au 6 décembre.
- Dubét F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dupin de Saint-André M., Montésinos-Gelet I., Morin M.-F. (2010) Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 13, n° 2, 159-176.
- Durand M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Freud S. (1905)(1987) *Trois essais sur la théorie sexuelle*, trad. M. Blanc. Paris : Odile Jacob.
- Freud S. (1937) Analyse terminée et analyse interminable, *Revue française de psychanalyse*, vol. 39, n°3, 371-402.
- Freud S. (1968) *Psychologie collective et analyse du Moi*. Paris : Petite Bibliothèque Payot (Traduction inédite de l'allemand par S. Jankélévitch, 1921).
- Freud S. (2010) *Le moi et le ça*. Paris : Petite Bibliothèque Payot
- Freud S. (2013) *L'inconscient*. Paris : Petite Bibliothèque Payot (Traduction inédite de l'allemand par Olivier Mannoni).
- Gal-Petitfaux, N. (2010). À partir de leurs gestes professionnels : enjeux, éclairages conceptuels et illustrations. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux, *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels. Résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats* (pp. 11-26). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Gérard L. (2009) *L'accompagnement en contexte de formation universitaire. Étude de la direction de mémoire comme facteur de la réussite en master*. Thèse de doctorat, Université de Nancy 2.
- Gréhaigne J.-F. (1997) L'enseignant : une personne à rationalité très limitée, *Recherche et Formation* n° 25, pp. 33-46.

- Goigoux R. (2007) Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et Didactique*, Vol 1, n°3, 47-70.
- Gréhaigne J.-F., Guillon R., Roche J. (1993) Les savoirs en sports collectifs à l'école. In G. Bui-Xuan et J. Gleyse (sous la direction de), *Enseigner l'éducation physique et sportive* (pp. 27-38). Clermont-Ferrand : AFRAPS.
- Haber S. (2012) *Freud Sociologue*. Paris : Éditions Le bord de l'eau.
- Habersetzer (1968) *Apprenez-vous même le karaté*
- Habersetzer (1971) *Apprenez-vous même la self défense*
- Hébert J. (2011) *ARTS MARTIAUX, sports de combat et interventions psychosociales*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Hébrard P. (2011) L'humanité comme compétence ? Une zone d'ombre dans la professionnalisation aux métiers de l'interaction avec autrui. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n°2, 103-121.
- Heuser F. (2009) *Du savoir enseigné et est évalué à la référence de l'enseignant d'EPS : étude didactique clinique en karaté*, thèse de doctorat, université Paul Sabatier, document non publié.
- Heuser F. (2013) L'après coup à l'épreuve du déjà-là du sujet enseignant : étude de cas croisés. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 33-40). Paris : Éditions EP.S.
- Huber M. (2004) Un dispositif de recherche-formation touchant des enseignants du secondaire professionnel agricole. In J.M. Barbier et O. Galatanu, *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* (pp. 151-167). Paris : L'Harmattan.
- Jazarin J.-L. (1993) *Le Judo, École de Vie*. Paris : Éditions Budostore.
- Jeu B. (1977) *Le sport, l'émotion, l'espace*. Paris : Éditions Vigot.
- Jourdan I. (2005) *L'évolution du rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études car en formation initiale en E.P.S. à l'IUFM Midi-Pyrénées*. Thèse de doctorat non publié, université Paul Sabatier, Toulouse.
- Jourdan I. (2006) Rapport au corps, rapport aux activités physiques sportives et artistiques et logique professionnelle : deux études de cas en formation initiale en EPS, *Aster*, n°42, 57-78.
- Jourdan I. (2009) *Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en E.P.S.* In A. Terrisse, M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Bruxelles, Édition 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 & Formation*, 66, 9-22.
- Kano J. (1998) *Judo Kodokan, la bible du Judo*. Paris : Éditions de l'Éveil-Budo Éditions.
- Kaufmann J.-C. (2013) *L'entretien compréhensif. L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin, 3^e édition.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2013) *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin, 4^e édition.
- Laborde C., Vergnaud G. (1994) Théorie et concepts fondamentaux. In G. Vergnaud (coordonné par), *Apprentissage et didactique, où en est-on ?* (pp. 63-93). Paris : Hachette éducation.

- Labridy F. (2014) *Hors-Corps. Actes sportifs et logique de l'inconscient*. Paris : L'Harmattan.
- Lacan J. (1959-1960) Le séminaire, livre VII. L'éthique de la psychanalyse. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1962-1963) Le séminaire, livre X. L'angoisse. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan J. (1966) *Écrits*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lacan J. (1968) La méprise du sujet supposé savoir. *Silicet*, n°1. In *Autres Écrits*, Paris : Seuil, Vol. VI.
- Lacan J. (1973) *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris : Éditions du Seuil, collection Points essais.
- Lacan J. (1975) *Le séminaire*, livre XX, Encore. Paris : Éditions du Seuil.
- Laplanche J., Pontalis J.-B. (2002) *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF, 3e édition.
- Léal Y. (2012) *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastée en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse II-Le Mirail, Toulouse, document non publié.
- Le Breton D. (2013) *Conduites à risque. Des jeux de mort au jeu de vivre*. Paris : PUF.
- Le Breton D. (2016) *La sociologie du corps*. Paris : PUF, collection *Que sais-je ?* 9e édition.
- Lévêque M. (2010) *Au cœur de la compétition sportive. Approches psychologique et sociale*. Wavre : Éditions Mardaga.
- Loizon D. (1989) *L'entraînement de force excentrique chez le cycliste*. Mémoire de DEA spécialité « Haute performance ». UFR STAPS Dijon, document non publié.
- Loizon D. (1991) *L'enseignement de la boxe anglaise en lycée*, Mémoire de maîtrise « éducation et motricité », UFR STAPS Dijon, document non publié.
- Loizon D. (2000) *Modélisation du système d'attaque et de défense en judo*. Étude prospective pour la partie spécifique du Brevet d'État d'Éducateur Sportif 3ème degré en Judo, Document non publié.
- Loizon D. (2004) *Analyse des pratiques d'enseignement du judo : identification du savoir transmis à travers les variables didactiques utilisées par les enseignants en club et en EPS*, thèse de doctorat de 3e cycle en Sciences de l'Éducation, didactique des disciplines, Université Paul Sabatier, Toulouse, document non publié.
- Loizon D. (2009a) Les filtres personnels dans l'action didactique. In A. Terrisse, M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83-100). Bruxelles, Édition De Boeck.
- Loizon D. (2009b) Les savoirs enseignés en tennis : une étude de cas en formation des professeurs d'EPS. In L. Crognier et E. Bayle (sous la direction de) *Le tennis dans la société de demain. Regards croisés* (pp. 251-262). Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Loizon D. (2009c) Le « savoir analyser » sa pratique professionnelle des enseignants débutants, in R. Goigoux, L. Ria, M.-C. Toczec-Capelle, *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 303-322.

- Loizon D. (2009d) *Expérience et choix didactiques. Études de cas en didactique clinique*. Actes du 1^{er} colloque international de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, Dijon, 2, 3 et 4 décembre.
- Loizon D. (2010a) L'enseignement de la boxe anglaise au lycée : une expérience qui laisse des traces. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (Direction), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels. Résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Loizon D. (2010b) *Le conseil en formation. Regards pluriels*. Dijon, CRDP Bourgogne, collection Documents, Actes et Rapports Pour l'Éducation, 227 p.
- Loizon D. (2010c) Les effets du conseil sur les stagiaires : une étude de cas en EPS. In D. Loizon (direction), *Le conseil en formation. Regards pluriels*. (pp. 137-158). Dijon, CRDP Bourgogne.
- Loizon D. (2010d) Des règles pour faciliter la conduite de l'entretien. In D. Loizon (direction), *Le conseil en formation. Regards pluriels*. (pp. 211-220). Dijon, CRDP Bourgogne.
- Loizon D. (2010e) *Pour une communication non agressive dans la relation d'entretien conseil*. Communication orale au 45^e Congrès national de l'ANCP (Association Nationale des Conseillers pédagogiques) La Londe-les-Maures, 20, 21, 22 mai.
- Loizon D. (2010f) Éducation à la santé : ce qui s'enseigne en EPS dans la formation initiale des professeurs des écoles en IUFM. Le cas de l'IUFM de Bourgogne. In D. Berger (sous la direction de), D. Loizon, L. Dedieu, M. Stallaerts-Simonot, *Éducation à la santé : enjeux et dispositifs à l'école*. Millau : Éditions Universitaires du Sud. 275-287.
- Loizon D. (2011) Éducation physique et Éducation à la Santé : quels savoirs communs ? *Les Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRÉ)* vol. 14, n°2, 27-42.
- Loizon D. (2012a) *L'enseignement des valeurs en karaté. Une étude de cas du sujet enseignant en didactique clinique*. Communication présentée au 11^e colloque international JORRESCAM, *Éthique et sports de combat*, Toulouse, 15 et 16 mars.
- Loizon D. (2012b) Le stagiaire d'éducation physique transparent. In J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani, *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p.17-22). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Loizon D. (2012c) *Recherches en didactique de l'éducation à la santé : comment rendre compte de la complexité des savoirs enseignés en éducation à la santé dans les cours d'éducation physique et sportive ?* Communication présentée au symposium *Les savoirs en éducation à la santé* (D. Loizon), 4^e colloque international d'UNIRÈS, réseau des universités pour l'éducation à la santé, *Éducation à la santé et complexité : recherche, formation et pratiques*, Paris, 18 et 19 octobre.
- Loizon D. (2013a) L'enseignant d'EPS et ses filtres déjà-là. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 13-21). Paris : Éditions EP.S.
- Loizon D. (2013b) *Le sujet enseignant, de l'identité personnelle à l'identité didactique en EPS : un rapport au savoir spécifique*. Conférence introductive au II Congresso

- Internacional de Educação Física do ISMAI, « *Savoirs, Formation et Identité, des concessions aux pratiques* ». Porto, les 1er et 2 juillet.
- Loizon D. (2013c) L'accompagnement des enseignants débutants en éducation physique et sportive (EPS). Une étude de cas avec un professeur stagiaire « transparent ». In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges, *Quand le stage en enseignement DÉRAILLE. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.103-116). Montréal : Presses Universitaires du Québec.
- Loizon D. (2015a) Les déterminants des gestes professionnels en EPS. Une étude de cas en didactique clinique. *Recherches & Éducation*, N°13, Expériences corporelles et gestes professionnels, 11-24.
- Loizon D. (2015b) Quels savoirs enseignés en éducation à la santé dans les séances d'Éducation Physique et Sportive. Résultats de dix années de recherches de l'école élémentaire à l'université. *Éducation, Santé, Société*, Vol. 2, n°1, 13-31.
- Loizon D. (2015c) Intervenir en EPS pour développer l'entretien de soi. Une étude de cas d'un enseignant expérimenté qui débute. *Carrefours de l'éducation*, n°40, 48-62.
- Loizon D. (2016) *Le rapport à l'activité sportive : un filtre singulier de l'activité didactique de l'enseignant d'EPS*. Communication présentée au symposium, Quels usages des concepts de la didactique clinique en formation ? (Loizon D., Buznic P., Carnus M.F). Congrès AREF à Mons, 4 au 7 juillet.
- Loizon D., Biron Y., Demonfaucon A., Fourot C., Givord-Bouvet D., Louvrier V., Pierron P., Puget M. (2010) Analyser ses gestes professionnels en EPS : le cas d'un enseignant débutant. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux (Direction), *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels. Résultats de recherche sur la formation et l'enseignement en EPS, enjeux et débats* (pp. 103-110). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- 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. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens, *Identité professionnelle en éducation physique. Parcours des stagiaires et enseignants novices* (pp. 199-215). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Loizon D., Carnus M.-F. (2014) L'influence des déterminants personnels dans les choix didactiques des enseignants d'EPS. *eJRIEPS*, 33, 30-48.
- Loizon D, Charvy N., Cartierre N. (2013) L'accompagnement dans la professionnalisation du métier d'enseignant. Le point de vue des formateurs. *Revue Phronésis*, Vol 2, n°4, 50-60.
- Loizon D., De Luca M. (2010) *Éducation à la Santé et formation en EPS : une analyse des pratiques déclarées*, Communication orale au colloque ARIS, recherche sur l'intervention en sport, Sherbrooke, 27 au 29 mai.
- Loizon D., Gruet M. (2011) L'enseignement de l'éducation à la santé en écoles élémentaires par des intervenants en EPS. *Carrefours de l'éducation*, n°32, 59-73.
- Loizon D, Margnes E, Terrisse A, (2004). Analyse des pratiques d'enseignement : les pratiques déclarées par les professeurs de judo, *eJRIEPS*, 5, 63-86.

- Loizon D, Margnes E, Terrisse A, (2005). La transmission des savoirs : le savoir personnel des enseignants, *Savoirs* n°8, 107-123.
- Loizon D., Martin D. (2006) Des savoirs enseignés à l'expérience des enseignants, *STAPS*, n°72, 107-118.
- Loyer F. (2003) *Passeport judo*. Paris : Revue EP.S.
- Maingueneau D. (2009) *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil, 2^e édition.
- Maizières F. (2011a) L'Éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ? *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, Vol. 44, n°1, 103-124.
- Maizières F. (2011b) Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe, *Éducation et didactique*, Vol 5, n°2, 53-64.
- Maleyrot E. (2013) Les professeurs des écoles maîtres formateurs saisis par les épreuves professionnelles. *Notes du CREN* n°16, octobre.
- Malglaive G. (1998) *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 3^e édition.
- Malglaive G. (1993) Alternance et compétences, *Les cahiers pédagogiques*, n° 320, 28-35.
- Marc E. (2008) Le face-à-face et des enjeux. In P. Cabin et J.-F. Dortier, *La Communication. État des savoirs* (pp. 87-96). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Margnes E. (2009) Conceptions de l'activité, conceptions de l'enseignement. Étude de cas de deux formateurs de judo en STAPS. In A. Terrisse, M.-F. Carnus (dir.) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 49-61). Bruxelles : Édition De Boeck.
- Martinand J.-L. (1986) *Connaître et transformer la matière*, Berne, Peter Lang.
- Maubant P., Clénet J., Roger L., Mercier B., Caselles-Desjardins B., Gravel N. (2011) Des obstacles et des zones d'ombre dans l'étude des processus de professionnalisation. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n°2, 13-30.
- Melyani M. (2006) Expérience autoformatrice et intuition créatrice. In H. Bézille et B. Courtois, *Penser la relation expérience-formation* (pp. 49-63). Lyon : Chronique Sociale.-Millet V. (2016) *Le développement professionnel des futurs enseignants d'EPS vu par les formateurs. Une étude de cas*. Master 2 « Métiers de l'Éducation et de la Formation ». Parcours : tuteur et formateur d'enseignants. ESPE Académie de Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Morlaix S. (2015) Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, n°40, 201-230.
- Mosconi N. (1996) Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi, *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris : Éditions L'Harmattan.
- Mouchet A. (2014a) L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs, *Recherches & éducations*, 12, 43-56.
- Mouchet A. (2014b) Introduction. In A. Mouchet (dir.) *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (pp. 17-36). Paris : L'Harmattan.
- Mucchielli A. (2013) *L'identité*. Paris : PUF, Que sais-je ? 9^e édition.

- Musard M., Brière-Guenoun F. (2013) *Analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'éducation physique et sportive par des étudiants de stagiaires de Licence 3*. Communication congrès international AREF, Montpellier, du 27 au 30 août.
- Noulin M. (1995) L'analyse de l'activité : connaissance, compréhension, rencontre... *Performances Humaines & Techniques*, Hors Série, 7-10.
- Obin J.-P. (1998) Dépasser l'alternance. In A. Bouvier et J.-P. Obin, *La formation des enseignants sur le terrain* (pp. 203-218). Paris : Hachette Éducation
- Pagoni-Andréani M. (1998) De la description à l'explication : analyse d'un processus de construction des connaissances. In Y. Reuter (éd), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (pp. 105-122). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion (éducation et didactiques).
- Pastré P. (2011) *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris : PUF.
- Paul M. (2009a) Autour du mot ACCOMPAGNEMENT, *Recherche et Formation* n°62, 91-107.
- Paul M. (2009b) L'accompagnement dans le champ professionnel. Note de synthèse, *Savoirs* 20, 13-63.
- Paul M. (2004) *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, L'Harmattan.
- Paveau M.-A. (2010) Présentation. Le désir épistémologique, *Semen*, n°29, 7-14
- Paveau M.-A. (2012) Désir épistémologique et émotion scientifique. In *la pensée du discours, Vases communicants de janvier*
- Perez-Roux T. (2011) *Identité(s) professionnelle(s) des enseignants. Les professeurs d'EPS entre appartenance et singularité*. Paris : éditions EP&S.
- Perrenoud P. (2001) *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF éditeur.
- Poggi M.-P. (2012) *Recherches en éducation physique et sportive : tentatives de problématisation sociologique. Vers une approche socio-didactique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université De Franche-Comté.
- Portugais, J. (1998). Esquisse d'un modèle des intentions didactiques, contribution à la didactique des mathématiques. In J. Brun, F. Conne, R. Floris, M.-L.Schubauer-Léoni (Sous la direction de), *Interactions didactiques, Méthodes d'étude du travail de l'enseignant* (pp. 57-88). Actes des deuxièmes Journées didactiques de La Fouly, Genève, Université de Genève.
- Réseau (2011) L'accompagnement de mémoire et de thèse, *Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université*, Faculté universitaire de Namur, n°77.
- Ria L. (2005) Introduction. In L. Ria, *Les émotions* (pp. 7-10). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Ria L., Recopé M. (2005) Les émotions comme ressort de l'action. In L. Ria (coordonné par), *Les émotions* (pp. 11-30). Paris : Éditions Revue EP.S.
- Ricoeur P. (1990) *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.

- Robinson B. (2003) *Psychologie clinique. De l'initiation à la recherche*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Rodrigues-Martins M. (2010) Le regard de la psychanalyse. In D. Loizon (direction), *Le conseil en formation. Regards pluriels*. (pp. 121-133). Dijon, CRDP Bourgogne.
- Samurçay R., Rabardel P. (2004) Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay, P. Pastré (dir), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Saujat F. (2011) L'activité enseignante. In B. Maggi, *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 241-257). Paris : PUF
- Saujat F., Amigues R., Faïta D. (2007) les compétences pour enseigner comme ressources et produits de l'activité du professeur. In L. Talbot et M. Bru (sous la direction de) *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* (pp. 183-196). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sauvegrain J.-P., Terrisse A. (2003) Analyse de la décision d'élèves à l'épreuve du combat : une étude de cas dans un cycle de lutte en EPS. In C. Amade-Escot, *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (pp. 339-366). Paris : Éditions Revue EPS.
- Schön D. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Schwartz Y. (2004) L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation permanente*, n°158, 11-25.
- Sensévy G. (2002) Des catégories pour l'analyse comparée de l'action du professeur : un essai de mise à l'épreuve. In P. Venturini P., C. Amade-Escot, A. Terrisse, *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (pp. 25-46). Grenoble, La Pensée sauvage éditions.
- Sensévy G. (2007) Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensévy, A. Mercier, *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 13-49). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sensévy G., Mercier A. (2007) *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Serres M. (2001) *Hominescence*. Paris : éditions Le Pommier.
- Serres M. (2002) *Variations sur le corps*. Paris : éditions Le Pommier.
- Simar C., Jourdan D. (2008) La contribution spécifique de l'éducation physique à la lumière de travaux de recherche récents. *Revue EP.S.*, n° 329, 10-12.
- Simon H. A. (1982) *Models of Bounded Rationality. Empirically Grounded Economic Reason*. 2 vol, MIT Press.
- Simondi E., Perrenoud B. (2011) Savoirs et éthique dans l'accompagnement. *Recherche et Formation* n°66, 79-92.
- Spécogna A., Loizon D., Riportella L., Rodrigues-Martins M. & Zapata A. (2010) *Rapport de recherche « Relation Entretien-Conseil dans la formation des enseignants »*, sous la direction d'Antonietta Spécogna. Contrat POLE NORD EST des IUFM, 2006-2009.
- Tavignot P. (2005) La professionnalisation : un paradoxe ou un consensus au service de l'expérience professionnelle. In R. Wittorski (coordonné par) *Formation, travail et professionnalisation* (pp.173-194). Paris : L'Harmattan.

- Terrisse, A. (1994) *La question du savoir dans la didactique des activités physiques et sportives : essai de formalisation*, Habilitation à diriger des recherches, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Terrisse A. (1998) Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherches en EPS. In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, A. Terrisse (sous la direction de), *Recherches en EPS : Bilan et perspectives* (pp. 81-90). Paris : Éditions Revue EPS,
- Terrisse A. (2000) Épistémologie de la recherche clinique en sports de combat. In A. Terrisse (sous la direction de), *Recherches en Sports de combat et Arts Martiaux, État des lieux* (pp. 95-108). Paris : Éditions revue EP.S.
- Terrisse A. (2001) La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines. Les références au savoir* (pp. 119-139). Bruxelles : De Boeck Université.
- Terrisse A. (2007) *Rapport au savoir et enjeux de savoir pour des enseignants d'EPS : « une médiation aisée pour situer le sujet : d'un rapport au savoir »*. Actes du Congrès AREF, Strasbourg.
- Terrisse A. (2008) Le sujet en didactique clinique de l'EPS : conditions et conséquences pour la recherche, *eJRIEPS* n°15, 179-197.
- Terrisse A. (2009) La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse A., M.-F. Carnus (sous la direction de) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 13-31). Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Terrisse A. (2010) L'analyse des pratiques des enseignants d'EPS du point de vue de la didactique clinique. In M. Cizeron et N. Gal-Petitfaux, *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels* (pp. 235-244). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Terrisse A. (2014) La didactique clinique en EPS : intérêt et enjeux pour la formation des enseignants. In M. Quidou, *Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS : Les sciences du sport en mouvement* (pp. 562-582). Paris : L'Harmattan.
- Terrisse A., Carnus M.-F. (2009) *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : Édition De Boeck Université.
- Terrisse A., Quésada Y., Sauvegrain J.P., Hiegel P. (1995) *Le savoir combattre : essai d'élucidation*. Revue EPS, n° 252, 26-29.
- Theureau J. (1992) *Le cours d'action : analyse sémiologique*. Berne : Peter Lang.
- Tokitsu K. (2013) Paroles de Maître. L'éthique dans les jeux sportifs ou dans les arts martiaux ? In F. Heuser, A. Touboul et A. Terrisse, *Éthique et sports de combat et arts martiaux* (pp. 377-382). Toulouse : Presses de l'université Toulouse 1 Capitole.
- Touboul A. (2013) « L'impossible à supporter » chez une enseignante novice en EPS. In M.-F. Carnus et A. Terrisse (sous la direction de), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (pp. 41-50). Paris : Éditions EP.S.

- Turcotte S., Otis J., Gaudreau L. (2007) Les objets d'enseignement-apprentissage : éléments d'illustration de l'inclusion de l'éducation à la santé en éducation physique, *STAPS* n°75, 115-129.
- Van Der Maren J.-M. (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 2e édition.
- Vermersch P. (1994) *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch P. (2012) *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch P. (2014a) À propos de l'entretien d'explicitation. *Revue EP.S.*, n° 359, 10-13.
- Vermersch P. (2014b) Préface. In A. Mouchet (dir.) *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (pp. 13-16). Paris : L'Harmattan.
- Vincent V., Carnus M.-F. (2015) *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*. Bruxelles : De Boeck.
- Vincent V., Carnus M.-F. (2015) Introduction. In V. Vincent et M.-F. Carnus, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité* (p. 9-22). Bruxelles : De Boeck.
- Vergnaud G. (1996) Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (direction), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vial M. (2001) *Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.
- Vigarelo G. (1988) *Une histoire culturelle du sport, Techniques d'hier... et d'aujourd'hui*. Paris : Éditions Robert Laffont S.A. et Revue EP.S.
- Weisser M. (2014) *Le chercheur, sa recherche, ses méthodes. De quelques questions épistémologiques aux Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Yelnik C. (2005) L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation, *Recherche et Formation*, n°50, 133-146.
- Zatsiorski V.M. (1966) *Les qualités physiques du sportif*. In traduction INSEP.
- Zeitler A., Barbier J.-M. (2012) Autour des mots de la formation « Expérience », *Recherche & Formation*, n°70, 107-118.