

L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive

Pour une didactique clinique de l'EPS

Marie-France Carnus

« Le véritable commencement de toute activité scientifique consiste plutôt dans la description de phénomènes (...). Ce n'est qu'après un examen plus approfondi du domaine des phénomènes considérés que l'on peut saisir plus précisément les concepts scientifiques fondamentaux qu'il requiert et les modifier progressivement pour les rendre largement utilisables ainsi que libres de toute contradiction. »¹

1. Freud S. (1915), *Métapsychologie*, Paris, 1968, Gallimard, p. 11-12.

Introduction

L'orientation scientifique dans laquelle j'inscris aujourd'hui mon activité de recherche est la didactique clinique de l'EPS. Cette orientation se situe dans la croisée de la didactique de l'éducation physique et sportive (EPS) et d'une clinique du sujet. La didactique de l'EPS correspond à mon ancrage d'origine. C'est un domaine en évolution depuis les années 70-80 dans lequel se développent des recherches autour de problématiques élaborées au regard de la spécificité de contenus disciplinaires résultant de la transposition, dans le champ scolaire, de pratiques sociales de référence : les activités physiques sportives et artistiques. Ces contenus, essentiellement mais non exclusivement moteurs, enrichissent l'expérience corporelle de chaque élève et contribuent à la formation d'un citoyen lucide, cultivé, autonome et responsable. Cette orientation intègre une clinique du sujet d'inspiration psychanalytique reprenant à son compte « l'hypothèse freudienne » (Sauret, 2000) selon laquelle « le moi n'est pas maître dans sa propre maison » (Freud, 1917). Ce positionnement, progressivement et collectivement construit au cours de ces quinze dernières années repose sur le constat de l'insuffisance des cadres didactiques actuels pour lire certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs en EPS comme peut en témoigner la vignette clinique suivante :

Vignette clinique n°1 : Au cours d'une leçon de gymnastique en collège, alors que tout semble se dérouler « normalement », je constate que Madame « A », enseignante d'EPS expérimentée et spécialiste en gymnastique, volontaire pour participer à ma recherche, modifie soudainement l'agencement du milieu didactique en déplaçant un tapis². Au cours de l'entretien réalisé dans l'après-coup plusieurs semaines après, l'enseignante justifie cette décision par ce qui m'apparaît comme un « impossible à supporter » constitutif de l'épistémologie personnelle et professionnelle de cette enseignante qui redoute en permanence l'accident. Le croisement des différentes analyses met en évidence que si cette décision a pour conséquence de compromettre la construction des savoirs

2. Observation réalisée en mars 1998 dans le cadre de l'élaboration de ma thèse (Carnus, 2001)

initialement visés, elle semble néanmoins permettre à l'enseignante de gérer, sur le moment, l'angoisse provoquée par la lecture des comportements de certains élèves dans une situation qu'elle a elle-même mise en place conformément à son intention.

Ce phénomène semble relever de mécanismes inconscients à l'œuvre dans le fonctionnement didactique et illustre de manière empirique le positionnement de cette orientation scientifique dans une double filiation : celle la didactique de l'EPS et celle de la clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation.

Je souhaiterais ici retracer, à travers mon histoire singulière de chercheuse, la genèse de cette orientation de nature à renouveler les problématiques de recherches dans le champ de la didactique - plus particulièrement en EPS - et plus largement en sciences de l'éducation. Ce témoignage pourrait faire écho aux interrogations soulevées par Claudine Blanchard-Laville relatif à la « dénégation de l'ordre du subjectif et de la dimension de l'inconscient en didactique des mathématiques » (Blanchard-Laville, 1989, p. 65) et à l'éventualité de « réintroduire progressivement les dimensions exclues d'emblée en fertilisant la théorie actuelle par une inspiration venue d'ailleurs » (p. 67). Sans trancher sur ces questions, elle avançait alors il y a plus de vingt ans : « il me semble qu'un certain temps sera nécessaire pour y voir plus clair et il sera sûrement nécessaire d'attendre l'arrivée de chercheurs de "la deuxième génération" dont l'histoire épistémologique très différente de la nôtre permettra sans doute qu'ils puissent mieux situer ce genre de recherches à l'intérieur du champ scientifique » (p. 67).

L'inscription clinique en didactique de l'EPS

Dans notre ouvrage collectif (Terrisse et Carnus, 2009), André Terrisse écrit que mes travaux ont été « le déclencheur » de cette orientation co-construite. « Le véritable déclencheur de l'option "clinique" de la didactique s'avère identifié à partir de la soutenance de la thèse de Marie France Carnus quand elle rend compte de la transformation constante des contenus d'enseignement en gymnastique sportive et lorsqu'elle écrit que les enseignants qu'elle observe transforment quelquefois ces contenus "à leur insu". Bien entendu, il fallait pouvoir l'entendre, l'identifier comme un déterminant de la pratique et l'intégrer comme outil d'analyse de ces pratiques d'enseignement. Mais, centrée sur la question du devenir du savoir, de son origine jusqu'à l'utilisation qu'en fait l'élève en classe, la recherche en didactique de l'EPS ne pouvait exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions » (p. 14).

Au fil des relectures dans l'après-coup de mon mémoire de doctorat soutenu en 2001 et même avant en 1995 où je situe dans ma trajectoire de chercheuse ce que j'ai appelé la « bascule » en sciences de l'éducation, je me suis aperçue qu'en fait cette sensibilité clinique m'habite depuis longtemps. C'est certainement la raison pour laquelle l'adhésion à l'option scientifique promue par André Terrisse et développée dans notre équipe AP3E³, récemment rebaptisée EDiC³, s'est faite « naturellement », comme un passage obligé dans lequel je me suis engouffrée sans résistance et, qu'avant la rédaction de ma note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches (Carnus, 2009a), je n'avais jamais réellement questionnée. En effet, pour l'avoir éprouvée, je partage l'idée que « l'option scientifique dans laquelle s'engage un chercheur ne peut s'envisager sans tenir compte de son propre itinéraire lui-même. Ce type de choix peut se concevoir

3. Analyse des pratiques des enseignants et de leurs effets sur les élèves ;
Équipe de didactique clinique de l'EPS.

comme une rencontre, toujours contingente, sur le mode du hasard, entre un sujet et une problématique de recherche. Mais, si on se réfère à la clinique, le hasard lui-même peut être interrogé : pourquoi s'y reconnaître, pourquoi y rester et continuer à y travailler ? » (Terrisse, 2009, p. 13).

Alors pourquoi et comment je m'inscris dans cette orientation, pourquoi je désire aujourd'hui y poursuivre et y développer mes activités de recherche, accompagner et soutenir celles et ceux qui souhaiteront s'y engager ? A l'intérieur de l'aventure collective qui a permis, à moment donné, de donner naissance à la didactique clinique de l'EPS, « une petite histoire personnelle de cette orientation s'impose » ici (Terrisse, 2009). Cette « petite histoire » témoigne avant tout de la construction d'un cheminement singulier au confluent de trois épistémologies étroitement entremêlées : celle de la chercheuse que je suis devenue aujourd'hui, celle de mes travaux de recherche et de leurs assujettissements aux différentes institutions que j'ai traversées, et celle d'une option scientifique à risque(s), une clinique du sujet en didactique de l'EPS. Un cheminement singulier, authentique, qui montre bien à la fois le désir et la difficulté à assumer, investiguer et s'approprier la dimension clinique en didactique de l'EPS, telle que nous la concevons dans l'EDiC, c'est-à-dire bien au-delà d'une acception courante, caricaturale et parfois galvaudée, réduite à l'étude de cas et/ou à l'analyse qualitative. Une dimension qui relève, d'une part, de la recherche de congruence entre des options conceptuelles et méthodologiques et, d'autre part, d'une impérieuse nécessité d'en préciser les contours pour en assoir la scientificité.

Mes recherches, à commencer par l'analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique montrent que du savoir à enseigner au savoir effectivement enseigné et au savoir appris, les écarts constatés, en termes de « remaniements », témoignent d'une complexité extrême que les seules contraintes externes au système enseignant et/ou enseigné ne peuvent permettre d'expliquer ni même de comprendre. Cette curiosité appréhendée à différents niveaux de la transposition didactique pointe les limites des cadres et théories didactiques actuels pour rendre compte de certains phénomènes relatifs à la transmission/appropriation de savoirs. Aux influences extérieures agissant sur le système didactique, s'ajoutent des facteurs internes, inhérents aux logiques épistémiques propres des sujets engagés dans une relation asymétrique qui n'a de sens que par la médiation des savoirs qu'elle autorise et, parfois, qu'elle entrave. Ce constat invite à entrer dans un domaine d'investigation plus intime prenant en compte la singularité des sujets dans leurs rapports aux savoirs et à leurs interrelations. C'est ce parti pris de redonner aux sujets enseignants et apprenants une place centrale dans la relation didactique, qui caractérise la dimension clinique de mes travaux. Cette dimension a pour conséquence de sortir de l'ombre l'activité des protagonistes du système didactique, enseignants et élèves, dans leur singularité, en tant que sujets entièrement engagés dans la relation didactique, avec ce qu'ils sont et ce qu'ils savent ou sont supposés savoir.

Au regard des évolutions et des inflexions de ma trajectoire de chercheuse, j'ai identifié de manière diachronique et intégrative trois « étapes » jalonnant mon inscription dans cette dimension : l'approche clinique, la démarche clinique et la posture clinique.

L'approche clinique en didactique de l'EPS

Cette première « étape » au sein de mes travaux se caractérise par

l'intégration, *a priori*, de la dimension du sujet, « un sujet singulier en situation, cette interaction entre sujet et situation impliquant une dynamique à la fois psychologique et sociale » (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi, 1996, p. 8). Elle révèle dans mon activité de chercheuse la permanence d'une préoccupation à placer le sujet au cœur de la recherche pour décrire et comprendre la logique de ses choix tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Focalisée dans mes tout premiers travaux (Carnus, 1994 ; 1995) sur le sujet apprenant et la variable intrinsèque relative au repérage, processus à l'œuvre dans les apprentissages moteurs et en particulier gymniques, cette centration sur le sujet s'est déplacée vers le sujet enseignant et son processus décisionnel. Dans la continuité des travaux pionniers de Jackie Marsenach et de Robert Mérand, donnant naissance dans les années 80 à une didactique de l'EPS, les études de cas menées dans le cadre de ma thèse mettent en avant le caractère fluctuant, contingent et émergent de ce qui s'enseigne en EPS (Marsenach et Mérand, 1987) et rendent compte de la dynamique animant les contenus d'enseignement, produits d'une épistémologie professionnelle, constamment remaniés par les enseignants (Carnus, 2003). Les entretiens, menés dans l'après-coup auprès des quatre professeurs d'EPS expérimentés et volontaires que j'ai observé pendant plusieurs séances de gymnastique ont révélé entre autre, qu'une part de ces remaniements se sont opérés à leur insu. Ils étaient pourtant tous les quatre spécialistes dans cette activité. Ainsi, le repérage de certaines manifestations de l'inconscient du sujet-enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage a ouvert une brèche supplémentaire dans le champ de la didactique de l'EPS qui « n'échappe pas plus que d'autres champs à la multiplication des points de vue, des écoles, des courants [...] L'optique est alors d'en mesurer l'intérêt, l'apport, voire éventuellement la complémentarité d'études qui chacune, de son point de vue théorique et méthodologique, est susceptible d'éclairer la compréhension des pratiques d'éducation physique » (Amade-Escot, 1998, p. 71).

La ternarité revisitée

Intégrer la singularité du sujet dans mes recherches en didactique de l'EPS centrées sur le processus décisionnel de l'enseignant m'a amenée à revisiter ce que l'on a coutume d'appeler « le triangle didactique », figure emblématique, qui introduit une ternarité dans un jeu de relations entre savoir(s), enseignant et apprenant(s). Ainsi, à l'interface de la didactique et de l'approche clinique tout enseignement/apprentissage peut être repensé dans le cadre d'un « modèle didactique systémique » (Astolfi et Develay, 1989) articulant trois « logiques » distinctes et interdépendantes : celle de la discipline à enseigner, qui ne peut échapper à une transposition permettant à l'élève l'accès à des savoirs socialisés ; celle du sujet-enseignant qui a des intentions relatives aux savoirs à enseigner et prend, dans l'interaction, des décisions d'où émergent les savoirs effectivement enseignés ; celle du sujet apprenant qui a également des intentions relatives aux savoirs à apprendre et prend, dans l'interaction des décisions qui révèlent les savoirs effectivement appris.

Ainsi et en amont des choix méthodologiques, la nécessité d'une approche clinique en didactique de l'EPS m'a conduite à revisiter la ternarité constitutive du didactique. Cette première nécessité a engendré une réflexion épistémologique relative aux concepts convoqués assortie d'une recherche de convergence – voire d'une congruence – entre les options

conceptuelles et les options méthodologiques retenues. Je suis alors entrée dans une démarche clinique dans la recherche en didactique de l'EPS.

La démarche clinique en didactique de l'EPS

À partir de septembre 2001, et parallèlement à l'évolution de mes problématiques de recherche vers des questions relatives à la formation des enseignants, en lien avec mes nouvelles préoccupations professionnelles, les réunions de la composante AP3E m'ont progressivement engagée au sein du petit collectif que nous formions alors⁴ à une réflexion de nature épistémologique sur l'orientation clinique en didactique de l'EPS.

Rendre visible cette orientation de recherche présupposait alors que soient discutés entre les protagonistes les choix plus ou moins implicites, plus ou moins assumés, plus ou moins maîtrisés, en matière de concepts et de méthodologies convoqués et mobilisés. Dès nos premières réunions, je retiens la sensation que nos engagements respectifs dans les dimensions didactique et clinique étaient fluctuants. Chacun d'entre nous y ayant cheminé différemment s'était construit ses propres cadres autour d'objets et de problématiques singuliers. Nos premières réunions ont consisté à « mettre à plat » nos choix en matière de concepts et de méthodologies dans les deux dimensions afin de dégager un « dénominateur commun » autour duquel la réflexion collective pourrait se construire, s'organiser, se développer sans inhiber ou phagocyter le travail de chacun d'entre nous. Ces premiers échanges ont permis également de créer un climat favorable pour l'élaboration collective, un climat de confiance à la fois convivial et studieux.

Cette façon de procéder nous a, en quelque sorte, contraints à « tenir » les deux dimensions plus ou moins juxtaposées dans nos travaux et que nous cherchions à imbriquer davantage. Concernant la dimension didactique, notre formation initiale commune en Staps et notre appartenance à un laboratoire de didactique des disciplines scientifiques et technologiques⁵, nous avaient acculturés à un bagage collectif dont le langage tournait autour du concept princeps de transposition didactique comme principal outil d'analyse des savoirs en jeu. Par ailleurs, nos méthodologies d'investigation avaient recours à l'analyse plus ou moins instrumentée de pratiques enseignantes (observées et/ou déclarées) afin de suivre le fil du savoir et d'en rendre compte. Néanmoins, nos évolutions personnelles nous avaient conduits à convoquer différemment certains concepts ou notions comme ceux de milieu didactique, de contrat, de dévolution ou d'ostension en référence à la théorie des situations didactiques élaborée par Guy Brousseau ou encore les notions de mésogenèse ou d'assujettissements institutionnels empruntées aux travaux d'Yves Chevallard, dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique. Ce premier constat nous a fait prendre collectivement conscience d'une importation massive plus ou moins questionnée de concepts et notions issus de la didactique des mathématiques et de la nécessité de revisiter ces concepts.

Concernant la dimension clinique, notre bagage commun tournait autour de la reconnaissance de l'histoire et de la singularité du sujet comme élément incontournable dans nos analyses. Certains utilisaient de manière plus ou moins maîtrisée un certain nombre de notions issues du langage psychanalytique freudien ou lacanien, les plus utilisées étant l'après-coup, la division, le désir, l'inconscient, l'insu, le remaniement, le sujet supposé savoir. Contrairement à la dimension didactique, notre formation initiale ne nous avait pas (ou peu) acculturés aux différentes théories

4. Jean-Paul Sauvegrain, Eric Margnes, Denis Loizon, Anne-Laure Diaz et Isabelle Jourdan (par ordre d'entrée dans le collectif dirigé par André Terrisse).

5. Le Lemme (laboratoire d'étude des méthodes modernes d'enseignement), université Paul Sabatier, Toulouse 3.

psychanalytiques, leurs fondements et leurs langages. Il est ressorti de nos diverses réunions qu'il appartenait à chacun d'investiguer ces différentes théories afin d'en « maîtriser » davantage les fondements et de les questionner au regard de nos objets et de nos problématiques de recherche. Dans la lignée des travaux d'André Terrisse, notamment dans les sports de combat, nous avons recours à une méthodologie en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup (Terrisse, 2000). A chaque étape de cette temporalité, le point de vue des sujets avait une place centrale pour suivre le fil du savoir. L'observation et l'entretien étaient les principales méthodes d'investigation et le traitement du matériel de recherche à dominante qualitative.

Poser comme point de départ incontournable et irréductible la singularité des sujets entraîne de fait une rupture avec l'idée d'un sujet générique, épistémique, tel qu'il est conçu ou envisagé dans la plupart des travaux existants en didactique ou plus largement sur les pratiques d'enseignement/apprentissage. Ce présupposé augure l'élaboration d'une théorie du sujet de nature à questionner et orienter les choix conceptuels et méthodologiques des recherches engagées. Il entraîne de fait une rupture de nature épistémologique avec les cadres didactiques actuels, notamment ceux irriguant un grand nombre de travaux en didactique de l'EPS et nécessite que soit précisé notre positionnement théorique (figure 1) au regard de la recherche en didactique de l'EPS, des autres didactiques (notamment celle des mathématiques particulièrement influente dans notre laboratoire ainsi que la didactique comparée en émergence depuis ces dix dernières années). L'ancrage didactique du champ conduit en effet à des emprunts, des importations de concepts et de méthodes qui méritent nécessairement d'être revisités. Nous avons aussi à nous positionner au regard des recherches cliniques d'orientation psychanalytique. Dans cette partie du chantier, un certain nombre de productions de chercheurs du Cref de Nanterre (Beillerot et al. 1989 ; 1996) ainsi que nos participations à différents symposiums impulsés et animés par Claudine Blanchard-Laville⁶ nous ont permis de faire avancer la réflexion relative aux proximités et différences dans notre manière de concevoir la recherche clinique d'orientation psychanalytique (Blanchard-Laville, 2007). En effet, « chacun sait combien il est difficile de se comprendre (ou de s'entendre) entre des chercheurs qui ne reconnaissent pas de pertinence à la langue analytique et des chercheurs qui *a contrario* l'utilisent mais cette entente est difficile aussi entre ceux qui, l'utilisant, n'emploient pas la même langue. » (ibid). Toutefois, « se référer toutes et tous à la psychanalyse signifie que nous acceptons le postulat de l'existence d'un *inconscient au sens freudien* : un inconscient qui divise ou clive les sujets qui, dès lors, n'apparaissent plus maîtres dans leur maison, selon la formulation de Freud » (ibid). Par ailleurs, « la référence à la psychanalyse nous convoque à une réflexion sur notre *épistémologie* de recherche qui ne soit pas clivée de la réflexion sur les *méthodologies* d'investigation que nous adoptons, et qui nous entraîne à ne jamais lâcher non plus le questionnement *éthique* » (ibid). Nous avons aussi à différencier notre positionnement au regard des autres approches cliniques dans les recherches sur les pratiques enseignantes, et en particulier dans le champ de la psychologie du travail et de l'ergonomie, d'une approche clinique de l'activité développée au Cnam par Yves Clot, particulièrement influente dans le champ de l'EPS, notamment par les méthodes d'investigation qu'elle promeut autour de différentes techniques d'entretien (auto-confrontation, auto-confrontation croisée, instruction au sosie) (Clot et al., 2001) et une clinique des situations dans le cadre d'une « clinique/expérimentale du didactique ordinaire », à l'origine développée

6. 5^e congrès AREF, Paris, 2004 ; 6^e congrès AREF, Strasbourg, 2007.

par l'équipe genevoise (Leutenegger, 2000 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger, 2002) qui s'étend plus largement dans le champ de la didactique comparée (Mercier, Schubauer-Leoni et Sensevy, 2002). Ce point fait actuellement l'objet d'approfondissements et devrait donner prochainement lieu à publications.

Ce « chantier » épistémologique est ouvert. Il représente à mes yeux tout un programme pour les années qui viennent.

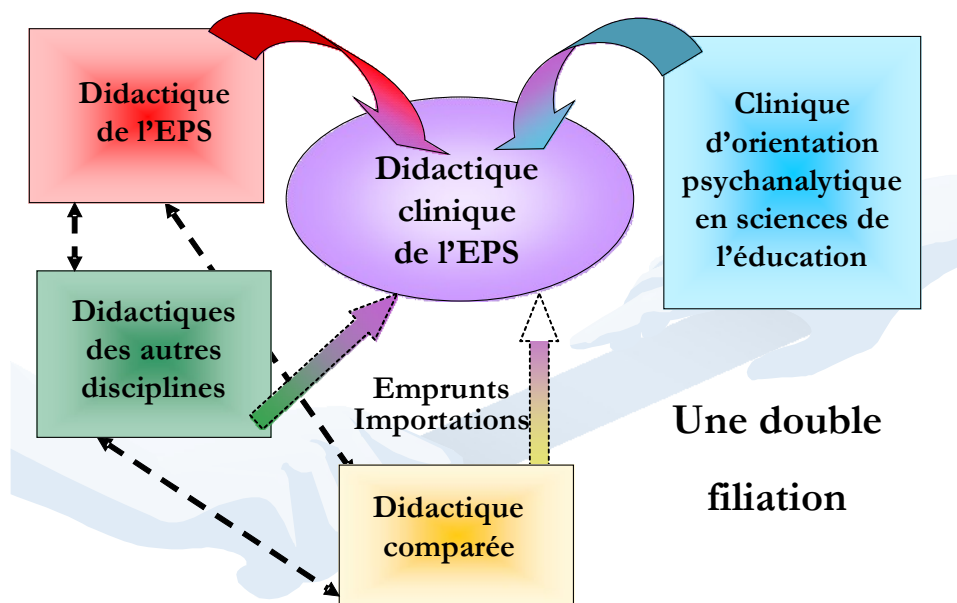


Figure 1 : le positionnement théorique de la didactique clinique de l'EPS

Vers une théorie du sujet didactique.

Dans cette dynamique collective, postuler la singularité du sujet enseignant et le mettre au cœur de mes analyses didactiques m'a amenée à élaborer une théorie du sujet didactique autour de trois présupposés non hiérarchisés (Carnus, 2004).

- Le sujet-enseignant est singulier, autonome et responsable. Au-delà des contraintes institutionnelles et contextuelles, l'enseignant se crée un espace de liberté et y évolue. Son histoire, son épistémologie, à la fois privée et professionnelle, sont des éléments centraux dans ses décisions.

- Le sujet-enseignant est assujéti. En accord avec certains travaux (Wozniak, 2007), les multiples assujétissements institutionnels sont de nature à engendrer un jeu de codéterminations à la fois ressources et contraintes pour l'enseignant. A travers l'analyse didactique de pratiques d'enseignants d'EPS, l'étude clinique de cet ensemble de codéterminations met en avant la variabilité intra et interindividuelle dans ces multiples assujétissements en relation avec la singularité et la subjectivité des acteurs.

- Le sujet-enseignant est divisé. Divisé d'une part, entre une « sphère privée » et une « sphère publique » qui constituent son épistémologie professionnelle ; divisé entre des motifs raison et des mobiles désir ; divisé dans et par son inconscient (ce qu'il dit qu'il fait et ce qu'il fait, ce qu'il

faudrait qu'il fasse dans le cadre de son enseignement et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire et qu'il ne maîtrise pas, etc.). Ainsi, cette élaboration théorique intègre de manière explicite la dimension de l'inconscient et permet, entre autres, d'éclairer une part d'insu dont j'ai pu faire à maintes reprises le constat, notamment dans le remaniement des contenus d'enseignement. Je prendrai appui sur une deuxième vignette clinique pour illustrer mes propos :

7. Observation réalisée en mars 1998 dans le cadre de l'élaboration de ma thèse (Carnus, 2001)

Vignette clinique n°2 : A la fin d'une leçon de gymnastique en collège, alors que la dispersion de certains élèves s'est accrue, je constate que Madame « C », enseignante d'EPS, expérimentée et spécialiste en gymnastique, volontaire pour participer à ma recherche, demande fermement à un élève déviant d'aller s'asseoir sur un banc jusqu'à la fin du cours. L'élève en question obéit à cette injonction ce qui met un terme à cette situation devenue à moment donné insupportable pour l'enseignante qui peut ainsi reprendre le contrôle de la classe⁷. Cette décision a aussi pour conséquence de mettre l'élève en question à l'écart de tout apprentissage possible. Dans l'entretien réalisé dans l'après-coup plusieurs semaines après, l'enseignante reviendra sur cet épisode frustrant en disant : « *je sais bien que ce gosse a des problèmes, mais en classe il est ingérable... J'aurai bien envie de l'aider mais je ne suis pas là pour ça* » ; et un peu plus tard : « *il y a pourtant rien de pire que l'exclusion* ». Divisée entre une sphère privée et une sphère publique, l'enseignante tente de justifier cette décision prise dans l'urgence en mettant en avant son rôle et son statut d'enseignante.

En parallèle de cette construction théorique, la recherche de congruence entre options conceptuelles et méthodologiques m'a confortée dans la poursuite du questionnement des concepts empruntés le plus souvent à la didactique des mathématiques. Après celui de ternarité, j'ai revisité celui de transposition didactique et celui de milieu didactique (Carnus et al., 2008 ; Carnus, 2009b).

Conséquences méthodologiques

Plusieurs options méthodologiques découlent de ces orientations conceptuelles. La première est l'étude « au cas par cas, au un par un » (Terrisse, 1999) constitutive de l'approche clinique. Pour Jean-Claude Passeron et Jacques Revel, « le cas trouve une première définition subjective dans l'interruption qu'il impose au mouvement coutumier de l'expérience perceptive comme au parcours prévu d'un discours descriptif » (Passeron et Revel, 2005, p. 16). Pour Freud, il se présente comme une énigme, « le cas, c'est l'obstacle » car « on ne peut apprendre du nouveau que par des analyses présentant des difficultés particulières » (Freud, 1948, p. 327-328). Il donne l'occasion de mettre en relation des éléments disjoints d'une configuration au départ indéchiffrable (Passeron et Revel, 2005). « Fidèle à une observation la plus précise possible de l'enseignant, le recueil des données le suit dans son activité, sans pour autant se confondre avec elle. Nous utilisons donc une méthodologie « temporelle », selon les trois temps de l'activité professorale » (Terrisse, 2009, p.26) : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup.

Le déjà-là

La prise en compte de la singularité du sujet didactique pour suivre et analyser le devenir du savoir requiert la construction ou la reconstruction d'une temporalité dont les descripteurs jalonnent l'histoire dont il est le produit. Cette option amène à remonter dans l'histoire des sujets didactiques observés aussi loin qu'il est possible et nécessaire. Déjà repéré et investigué dans mon travail de thèse, « le déjà-là décisionnel » est une partie cachée du processus décisionnel de l'enseignant qui lui fournit, à moments donnés, des motifs et mobiles possibles dans le cadre de son activité professionnelle. Influençant de manière latente et constante les décisions, ce déjà-là décisionnel est constitué de trois pôles qui représentent trois instances majeures à l'origine de toute décision : le déjà-là conceptuel, le déjà-là intentionnel et le déjà-là expérientiel (Carnus, 2002). Ces instances agissent comme des « filtres de l'action didactique » (Loizon, 2004). Les différentes études menées dans le cadre de mes travaux portant sur l'enseignement de la gymnastique montrent que les liaisons fonctionnelles s'exerçant entre la cognition, la conation et l'action effective de l'enseignant ne relèvent pas d'une logique directement accessible et lisible comme peut en rendre compte la vignette clinique n°3 :

Vignette clinique n°3 : L'enseignant d'EPS « B », expérimenté et expert en gymnastique, enseigne dans un contexte qu'il estime « plutôt favorable ». Suite aux questionnaires et aux entretiens préalables, j'ai pu esquisser le « déjà-là décisionnel » de cet enseignant. En même temps qu'une recherche permanente de plaisir chez les élèves (« *il faut aussi qu'ils prennent du plaisir...c'est ça le plus important, qu'ils viennent avec l'envie de se faire plaisir et qu'ils repartent contents* »), « B » demande aux élèves de consentir un effort conséquent (« *alors moi... pas de temps mort...ça bouge, il faut du mouvement... il faut qu'ils se donnent à fond..., moi, quand je ne les vois pas transpirer, j'ai pas l'impression d'avoir fait mon boulot* »). En amont de l'action effective, l'étude du déjà-là décisionnel révèle la multiplicité, la complexité et la singularité des influences internes à la prise de décision qui engendrent un ensemble de tensions de nature à agir à l'insu de cet enseignant.

L'épreuve

Lieu d'urgence et d'émergence des décisions interactives, l'épreuve représente un moment de vérité⁸ qui nourrit l'expérience professionnelle de l'enseignant. Au-delà de son caractère social, elle revêt un aspect privé et personnel car elle est différemment appréhendée et vécue par les acteurs. Elle reste à chaque fois une aventure singulière dans laquelle l'imprévisibilité des événements contraint l'enseignant à une prise de risque plus ou moins intense. L'épreuve est aussi un espace où se rencontrent deux sources potentielles d'incertitudes, interne liée au sujet enseignant et externe relative au contexte dans lequel il prend des décisions. L'épreuve est enfin le lieu où se déroule réellement et de manière contingente la transmission/appropriation des savoirs.

Le recueil des données de l'interaction repose sur un filmage intégral des mises à l'épreuve du savoir et impose des précautions éthiques et déontologiques, notamment la demande d'autorisation de filmer et l'explicitation – *a minima* – d'un contrat de recherche avec des enseignants volontaires⁹. Au filmage des séances se couplent souvent des entretiens « *ante* » et « *post* » permettant d'enrichir le recueil de données lors de

8. Pour André Terrisse (2004), l'épreuve renvoie à la rencontre avec le Réel, « un impossible à supporter » en référence aux travaux de Jacques Lacan.

9. Ce contrat précise les rôles respectifs des principaux protagonistes. Les élèves sont informés de la présence du chercheur et de la durée de l'observation.

l'épreuve. Quelles que soient les techniques utilisées, les travaux menés en didactique clinique de l'EPS se fondent sur le nécessaire investissement des enseignants associés à la recherche.

L'après-coup

« Terme fréquemment employé par Freud en relation avec sa conception de la temporalité et de la causalité psychiques : des expériences, des impressions, des traces mnésiques sont remaniées ultérieurement en fonction d'expériences nouvelles, de l'accès à un autre degré de développement. Elles peuvent alors se voir conférer, en même temps qu'un nouveau sens, une efficacité psychique » (Laplanche et Pontalis, 1971, p. 33). Dans un récent article, Philippe Chaussecourte montre comment « le travail de l'après-coup est une modalité de la réalité psychique » (Chaussecourte, 2010, p. 47). Entre « le temps où ça se passe et le temps où ça se signifie », il y a tout le processus de l'après-coup et « le temps où ça se signifie est toujours appréhendé rétroactivement » (Green, 1992, p. 149). Ce troisième temps de notre méthodologie s'avère, au fil de nos avancées collectives et individuelles, à la fois nodal et crucial. En effet, il « est pour nous le moyen par lequel se reconstruit la situation d'enseignement, dont les traces sont conservées, mais qui exige de l'enseignant une véritable reconstruction de sa position » (Terrisse, 2009, p. 27). Ainsi, l'après-coup peut être considéré comme un processus de reconstruction rétroactive. Nous partageons l'hypothèse que ce dispositif de mise à distance, dans le temps d'une part, et celui de répétition d'autre part, va créer les conditions de cette reconstruction. La principale méthode d'accès à l'après-coup est l'entretien semi-dirigé ou libre dans lesquels les sujets didactiques sont amenés à revenir sur certains événements et/ou à expliciter, développer ou approfondir leur point de vue sur des questions préalablement repérées par le chercheur au regard de sa problématique. De par leur essence, les « entretiens d'après coup » ne sont pas à confondre avec les « entretiens post » qui, lorsqu'ils existent, enrichissent les données de l'observation en les précisant. Les données des entretiens d'après-coup viennent d'ailleurs parfois contredire celles des entretiens post. Ce constat, maintes fois établi dans les travaux de notre équipe, renforce l'idée d'une vision non linéaire de l'histoire des sujets et ouvre, me semble-t-il, des pistes heuristiques en matière de formation professionnelle des enseignants. La vignette clinique n°4 est de nature à illustrer certains remaniements opérés dans l'après-coup chez une enseignante d'EPS, observée au cours d'un cycle de gymnastique et interrogée environ six semaines après l'observation afin de revenir sur certains événements vécus et d'accéder au point de vue du sujet enseignant ainsi qu'à la part d'insu dans les remaniements des contenus d'enseignement. Dans l'extrait qui suit, la discussion entre praticien et chercheur aborde une option de l'ingénierie négociée avec l'enseignante qui porte sur l'emploi de certaines notions, notamment celles de maintien et de repérage. Cette option n'avait pas été remise en question lors des entretiens de négociation.

Vignette clinique n°4 : Divisée entre son habitus et l'envie de collaborer, l'enseignante « D » tente de justifier son choix insu d'aborder ces notions de manière implicite avec les élèves. Le remaniement des traces mnésiques de cette expérience l'amène à une prise de conscience sur son habitus professionnel :

Mme D : c'est vrai que les notions de repères et de maintien... qui étaient pourtant dans ce lot... que je voulais aborder... c'est vrai que je les ai pas abordées de la même façon... parce qu'en fait pour moi,

*ça c'est implicite ça... ça fait partie peut être des choses qui sont implicites et que... le gamin doit trouver par lui-même, je sais pas...
 Chercheur : Donc, tu penses que c'est implicite
 Mme D : Et bien tu vois, je suis assez surprise là... et ben si je ne l'ai pas dit c'est que... ben oui, je pense que c'est implicite... et ben... Ah oui... je suis surprise... totalement... finalement en fait, quand on parle... on n'est pas toujours conscient de ce qu'on raconte aux élèves.. ; tout à fait... et il y a des choses sur lesquelles on insiste et des choses sur lesquelles on n'insiste pas mais en fait... te dire pourquoi... c'est sûr que si j'avais approfondi davantage... en fait, ces notions là sont moins évidentes à... à définir... mais en dehors d'aujourd'hui, je n'avais jamais fait cette analyse.*

La posture clinique en didactique de l'EPS

C'est à ce « stade » où j'en étais en octobre 2003, lorsque se sont constitués des sous-groupes thématiques pour diversifier les modes de travail des équipes du réseau OPEN. Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte, à la suite d'une discussion provoquée par Jacky Beillerot dans une rencontre à l'INRP de l'ensemble des équipes d'OPEN autour d'un texte concernant l'usage des méthodologies statistiques en sciences humaines, ont proposé d'animer le sous-groupe. Le faible effectif de ce sous-groupe, constitué d'une grande majorité de cliniciens, « s'est avéré bénéfique pour que chacun ait le loisir de s'exprimer assez largement »¹⁰. Sur ce mode, la réflexion collective s'est appuyée, entre autres, sur mon travail de thèse dans lequel ont été repris certains entretiens menés au tout début de ce travail avec une des enseignantes qui faisait partie de l'échantillon d'enseignants avec lequel j'avais mis en place mon protocole d'investigation.

Cette reprise « après-coup » a révélé de nombreux effets suscités par la situation d'entretien qui n'est autre en fait qu'une situation d'interaction entre deux sujets qui n'ont pas le même statut dans la recherche. De plus, le chercheur didacticien incarne plusieurs statuts : chercheur, formateur, enseignant, expert, etc., dont il est amené à changer au gré des évolutions de l'échange, souvent à son insu. Cette prise de conscience m'a engagée dans la construction d'une posture clinique consistant à intégrer explicitement *a priori* et *a posteriori* la subjectivité du chercheur – lui aussi sujet – à plusieurs niveaux : ses choix d'objets de recherche, ses options conceptuelles et méthodologiques, ses hypothèses interprétatives. Cette construction conduit à envisager, du point de vue épistémologique, la part respective de la subjectivité et de la rationalité du chercheur « lorsqu'il s'applique à démêler l'écheveau de son objet de recherche » (Prodhomme, 2002).

Depuis 2007, cette construction me fournit l'occasion d'une introspection qui m'a permis d'effleurer puis de faire affleurer la charge subjective que j'avais mise dans ma recherche. Or, « la charge subjective qu'injecte tout chercheur dans sa recherche est aussi un défi à relever du point de vue de la rationalité. Empreinte de mythes, d'idéologie, de croyances ou encore de tabous, cette subjectivité, nous l'avons dit, n'est pas pour autant mutilante... Cela dit, comment rationalité et subjectivité interagissent-elles dans le processus de la connaissance ? L'épineuse question, en dépit des efforts fournis par les épistémologues, est loin d'être résolue » (Prodhomme, 2002).

10. Extraits du bilan du sous groupe, 31 août 2006

11. En référence à Georges Devereux (1980).

Ainsi, la posture clinique dans la recherche sur les pratiques enseignantes peut être caractérisée par la prise en compte plus ou moins explicite et assumée des « perturbations »¹¹ occasionnées chez les praticiens par les dispositifs mis en place par le chercheur pour recueillir et traiter le matériel de recherche, autrement dit par la reconnaissance d'un « effet-chercheur » sur, dans et pour la recherche. La conscience et l'analyse de cette posture pourrait permettre alors de contrôler davantage l'inférence dans le recueil et le traitement des informations et ainsi de relativiser la portée des résultats produits (Carnus, 2007). Car, « même lorsque nous n'utilisons pas le terme de contre-transfert, je crois que chacun de nous ici accepte l'hypothèse de l'existence de mouvements psychiques sous-tendant notre lien aux questions de recherche ainsi que nos liens aux sujets que nous sommes amenés à observer ou à interviewer ; les questions sont alors : ces mouvements psychiques sont-ils identifiés, utilisés dans le processus de recherche, pris en compte et ce, à quel titre, sont-ils étudiés, élaborés, montrés ? Est-il nécessaire de les rendre publics ? » (Blanchard-Laville, 2007).

Ainsi, le chercheur fait partie intégrante des dispositifs de recherche qu'il conçoit et met en œuvre et « tout spécialiste du comportement dispose de certains cadres de référence, de certaines méthodes et de certains procédés qui peuvent incidemment aussi réduire l'angoisse éveillée par ses données et, partant, lui permettre de fonctionner de manière efficace » (Devereux, 1980, p. 129).

En reprenant une partie de la genèse de mes travaux, j'ai alors pointé un certain nombre de mouvement transférentiels et contre-transférentiels pour reprendre les termes de Claudine Blanchard Laville (2007). A titre d'illustration, je prendrai appui sur mon étude relative au processus décisionnel de l'enseignant d'EPS. L'enseignement/apprentissage de la gymnastique en milieu scolaire y est central. Les prémices de cette recherche remontent en 1996, année au cours de laquelle j'ai pris la décision de m'engager dans une thèse que j'ai soutenue en mars 2001. La relecture dans l'après-coup du préambule du mémoire de thèse en dit long sur la relation intime qui lie le chercheur à sa recherche et met en exergue sa part de subjectivité dans la construction de son objet de recherche. De l'élève gymnaste, à l'étudiante en Staps¹², à l'enseignante d'EPS puis à la formatrice, mes expériences accumulées dans les différentes institutions traversées dans le plaisir et parfois la souffrance ont tissé la trame d'un déjà-là expérientiel agissant en arrière plan d'une nouvelle posture en cours de construction, celle de chercheur. J'en livre ici quelques courts extraits : « *En tant qu'élève gymnaste, j'ai découvert cette activité physique et sportive et j'ai alors développé un goût certain à la pratiquer à l'école et également à l'extérieur dans différents clubs sportifs. Malgré la rigueur nécessaire et les efforts consentis, les apprentissages ont toujours été synonymes de plaisir. C'est certainement "l'amour" pour la gymnastique qui a fait naître en moi la vocation pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive...* ». Et de conclure le préambule par : « *Ainsi, le travail présenté dans ce mémoire plonge ses racines dans plus de trente ans d'activités et d'expériences diverses liées à la gymnastique. Activités autant impossibles à dissocier qu'à oublier* ».

Plus récemment, dans le cadre de la rédaction de ma note de synthèse, j'écrivais encore : « *depuis ma rencontre avec la gymnastique sportive, en 1965, cette activité fait toujours partie de ma vie* » et, un peu plus loin : « *de ces années d'expérience corporelle en gymnastique, je garde encore des souvenirs presque intacts teintés de souffrance dans le plaisir et de plaisir dans la souffrance, qui m'ont laissé des traces indélébiles* ». Cet

12. Sciences et techniques des activités physiques et sportives.

« amour pour la gymnastique » s'origine dans un rapport au corps, un rapport intime, un savoir en « je », profondément enraciné. Dans une récente publication, j'ai poussé l'introspection à l'analyse du dispositif méthodologique, véritable rempart défensif conçu et mis en œuvre par le chercheur ainsi qu'à l'interprétation des résultats, part subjective certainement la plus assumée, car la plus socialement légitimée dans le processus de recherche, qui n'en demeure pas moins que le point de vue, à un moment donné, du chercheur (Carnus, 2009). J'ai bien conscience aujourd'hui de n'avoir qu'effleuré la question de la tension entre rationalité et subjectivité dans la recherche sur les pratiques enseignantes. Si l'on pense qu'il est nécessaire de rendre publics certains mouvements psychiques à l'œuvre dans la recherche, il y a là un nouveau chantier à explorer. Dans l'attente de futurs développements, je fais l'hypothèse que l'objectivité est à chercher dans la reconnaissance et la gestion de cette tension constitutive de toute recherche. De l'objet de recherche à l'interprétation des résultats, cette tension s'exerce en amont et en aval des choix méthodologiques. À l'instar de Georges Devereux, je pense avoir acquis aujourd'hui la conviction que « ce n'est pas l'étude du sujet, mais celle de l'observateur qui donne accès à l'essence de la situation d'observation ». La reconnaissance d'un « effet chercheur » dans l'observation des pratiques enseignantes peut conduire alors à considérer trois types de données : « le comportement du sujet ; les "perturbations" induites par l'existence de l'observateur et par ses activités dans le cadre de l'observation ; le comportement de l'observateur : ses angoisses, ses manœuvres de défense, ses stratégies de recherche, ses "décisions" (Devereux, 1980, p. 19).

Cette réflexion se poursuit depuis lors pour moi. Si la démarche clinique ouvre la porte à la posture clinique telle que je les ai esquissées, il me reste encore du chemin à parcourir. Par ailleurs, il en est de la responsabilité et du désir de chacun d'en franchir le seuil. Dans une même orientation, chacun trace son sillon avec les outils qu'il s'autorise à utiliser. Quoi qu'il en soit, prendre en compte la posture du chercheur dans son rapport à sa recherche amène à questionner de l'intérieur les dimensions éthique et déontologique de la recherche sur les pratiques enseignantes (Carnus, 2007).

Conclusion : pour une didactique clinique de l'EPS.

Il est temps de conclure ce témoignage qui rend compte de l'émergence et de la construction de la didactique clinique de l'EPS en même temps que de mon propre cheminement de chercheuse dans cette orientation qui soutient aujourd'hui mon désir. Si l'inscription clinique en didactique de l'EPS ne va pas de soi, si elle relève d'un parcours singulier et qu'il reste encore un long chemin à parcourir, « la connaissance progresse ainsi entre des questions qui n'obtiennent pas de réponses fermes et des faits établis fermement mais dont l'interprétation est à revoir » (Brousseau, 2009, p. 8). Le parti pris de la prise en compte de la subjectivité des acteurs, y compris du chercheur, éclaire de l'intérieur l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, développe d'autres réseaux de significations et contribue ainsi, à sa manière, à étendre la connaissance dans le champ des recherches en didactique de l'EPS. L'ouvrage collectif paru en mai 2009 marque une étape importante pour la didactique clinique de l'EPS et, plus généralement, pour la didactique de l'EPS. Daniel Bouthier qui nous a fait l'amitié d'écrire la postface, en cerne une partie des enjeux lorsqu'il écrit :

« pas d'hégémonie, mais pas non plus de repli étroit autour d'une conception didactique réductrice unique. L'avancée du développement des recherches didactiques se fait dans un contexte peu favorable aux recherches en Sciences Humaines et Sociales en général, et aux Sciences de l'Éducation en particulier. Il est donc compréhensible que certains cherchent à durcir l'objet central d'étude, à parer ses méthodes d'investigation de la rigueur des approches expérimentales quantitatives, et à l'imposer à tous. C'est l'originalité et la fraîcheur de cet ouvrage que de contester une conception trop restrictive du didactique et de faire la démonstration de l'intérêt scientifique d'une perspective plus ouverte [...] en focalisant ici sur le didactique en EPS d'un point de vue singulier, les contributeurs à cet ouvrage nous indiquent bien que "d'autres points de vues sur d'autres panorama didactiques" sont possibles et souhaitables » (Bouthier, 2009, p. 163-164).

Est-il encore besoin de souligner la pertinence d'un regard clinique dans la recherche sur les pratiques enseignantes ? Dans un certain nombre d'écrits, Claudine Blanchard-Laville souligne la « puissance de la mise en sens » de l'orientation clinique autorisant à interpréter des « phénomènes restés imperméables à d'autres approches ». Alors, non pas en réponse mais en réaction aux questions qu'elle a posées à la didactique des mathématiques il y a plus de vingt ans, la chercheuse de « deuxième génération » que je suis devenue a souhaité ici situer sa recherche en soulignant l'intérêt d'introduire « l'ordre du subjectif et la dimension de l'inconscient » en didactique de l'EPS, cette discipline scolaire « à part entière et entièrement à part » (Hébrard, 1986) qui met les corps en jeu en s'appuyant sur la valeur éducative d'un patrimoine culturel : les activités physiques sportives et artistiques. Car, au-delà du rapport à ces activités, le rapport au savoir des enseignants d'EPS et celui des élèves s'ancre dans un rapport intime au corps fortement marqué par l'histoire des sujets dans les institutions qu'ils traversent et ont traversées. Cette orientation apporte une autre lecture du fonctionnement didactique en EPS en ouvrant sur des réseaux de signification différents et complémentaires des enjeux de savoir qui circulent lors des interactions. Une autre lecture guidée par l'histoire et la singularité des sujets enseignants et apprenants. Passé le seuil des gymnases, des stades ou encore des piscines, cette singularité, construite au carrefour de l'intime et du public continue d'influencer plus ou moins consciemment les choix des protagonistes de la relation didactique. Les enjeux de savoir prennent alors une coloration privée lorsque l'alchimie mystérieuse de la transmission / médiation / construction / appropriation a lieu, de l'autre à soi, de soi à soi qui devient un autre soi. « Du savoir "en jeu" aux "enjeux" de savoir au savoir "en je", nul ne sort indemne de cette épreuve » (Carnus, 2009c, p. 159).

Arrivée au terme de ce témoignage, j'ai conscience du potentiel heuristique de l'héritage co-construit par chacun les membres de l'EDiC. A chacun de ses membres de tracer son sillon singulier dans ce champ en développement.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1998). *L'enseignant d'éducation physique et sportive dans les interactions didactiques. Itinéraire de recherche*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse 3.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions universitaires.

- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. et Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. (1989). Questions à la didactique des mathématiques. *Revue Française de pédagogie*, 89, 63-70.
- Blanchard-Laville, C. (2007). Introduction au symposium : Regards croisés sur le processus de recherche dans le contexte d'approche clinique d'orientation psychanalytique. *Actes du colloque international de l'AREF*, Strasbourg.
- Bouthier, D. (2009). Postface. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 163-164). Bruxelles : De Boëck.
- Brousseau, G. (2009). Préface. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 7-8). Bruxelles : De Boëck.
- Carnus, M.-F. (1994). *L'évolution des perceptions visuelles et stathestésiques au travers de l'apprentissage de l'appui tendu renversé*. Mémoire de maîtrise STAPS, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.-F. (1995). Stratégies de repérage et didactique de la gymnastique sportive. Le cas de l'appui tendu renversé. Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Carnus, M.-F. (2002). Croyances, conceptions, intentions et pratiques effectives dans l'enseignement de la gymnastique : Le cas de l'ATR et du repérage. in J.-F. Robin et A. Durny (dir), *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques* (p. 160-164). Dossiers EPS, 57, Paris.
- 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 (dir), *Didactique de l'éducation physique, état des recherches* (195-224). Revue EPS, Paris.
- Carnus, M.-F. (2004). La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés, limites. *5^e congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche*, Paris.
- Carnus, M.-F. (2007). L'effet chercheur dans l'observation des pratiques enseignantes. *Actes du colloque international de l'AREF*, Strasbourg.
- Carnus, M.-F. (2009a). *Pour une didactique clinique de l'Éducation Physique et Sportive (EPS). Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Université Paris 10 Nanterre, 8 décembre.
- Carnus, M.-F. (2009b). Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en Education Physique et Sportive (EPS) : l'éclairage du concept de milieu. *Education et Didactique*, Presse Universitaires de Rennes.
- Carnus, M.-F. (2009c). Esquisse d'une conclusion qui n'en est pas une. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, Quels enjeux de savoirs ?* (p. 157-161). Bruxelles : De Boëck.
- Carnus, M.-F., Garcia-Debanc, C. et Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approche didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L (2001). Les entretiens en auto confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-27.
- Chaussecourte, P. (2010). Temporalités dans la recherche clinique ; Autour de la notion d'après-coup. *Cliopsy*, 3, 39-54.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris : Flammarion.
- Freud, S. (1981). Une difficulté de la psychanalyse (1917). *Revue française de psychanalyse*, 45, 6.
- Freud, S. (1948). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Green, A. (1992). A propos de l'observation des bébés, interview par Pierre Geissmann. In *Journal de la psychanalyse de l'enfant, L'observation du bébé, Points de vue psychanalytiques*, 12, 133-153.
- Hébrard, A., (1986). *L'éducation physique et sportive, réflexions et perspectives*. Paris : coéditions Revue STAPS et Éditions Revue EPS.
- Laplanche, J. et Pontalis, J.-B. (1993). *Vocabulaire de la psychanalyse*. Paris : PUF.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20/2, 209-250.

- 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 sous la direction d'André Terrisse, Université Paul Sabatier, Toulouse.
- Marsenach, J. et Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges, Rapport scientifique n° 2*. Paris : INRP.
- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L. et Sensevy, G. (2002). *Vers une didactique comparée*, Revue Française de pédagogie, 141.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : EHESS.
- Prodhomme, M. (2002). La subjectivité : élément pour une éthique de la recherche. *Journée d'étude sur la relation du sujet chercheur à la recherche*, Lyon, 7 juin.
- Sauret, M.-J. (2000). *Freud et l'inconscient*. Toulouse : Les éditions Milan.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique «ordinaire». In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement – apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefour de l'éducation*, 7- 62-87.
- Terrisse, A. (2000). Epistémologie de la recherche clinique en sport de combat. In A. Terrisse (dir). *Recherches en sports de combat et en arts martiaux* (p. 95-108). Revue EPS, Paris.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse et M.-F. Carnus (dir). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. et Carnus, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Wozniak, F. (2007). Conditions and constraints in the teaching of statistics: the scale of levels of determination. *Actes de European Society for Research in Mathematics Education*. CERME 5, Larnaca, University of Cyprus.

Marie-France Carnus

maître de conférences HDR, sciences de l'éducation,
Gridife, ERT 64

IUFM Midi-Pyrénées, école interne de l'Université de Toulouse 2 Le Mirail
& Didist Crefi-T EA 799 Université de Toulouse 3

Pour citer ce texte :

Carnus, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, n° 4, 73-88.