



HAL
open science

L'analyse sensorielle des vins, un savoir impossible à institutionnaliser

Dominique Alvarez, Marie-France Carnus

► **To cite this version:**

Dominique Alvarez, Marie-France Carnus. L'analyse sensorielle des vins, un savoir impossible à institutionnaliser. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique - La TACD en questions, questions à la didactique, Jun 2019, Rennes, France. hal-03718768

HAL Id: hal-03718768

<https://hal.science/hal-03718768>

Submitted on 9 Jul 2022

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.

L'analyse sensorielle des vins, un savoir impossible à institutionnaliser

Dominique ALVAREZ

Marie-France CARNUS

UMR EFTS, Éducation, Formation, Travail, Savoirs, Université Toulouse II
ESPE Toulouse, Midi Pyrénées

Mots clés : Institutionnalisation, analyse sensorielle des vins, didactique clinique, lycées professionnels et technologiques, hôtellerie restauration

L'analyse sensorielle des vins est un savoir à enseigner omniprésent dans les lycées professionnels et technologiques du domaine de l'hôtellerie-restauration. Le cadre théorique de la didactique clinique permet de mettre en lumière comment ce savoir semble difficile voire impossible à institutionnaliser. Grâce à la vignette didactique clinique de Nadia, enseignante débutante du domaine, nous montrons les écarts qui existent entre le savoir incorporé de l'enseignante et le savoir enseigné qu'elle peine à donner à voir en classe.

Key-words: Institutionalization, sensory analysis of wines, clinical didactics, vocational high schools, hotel and catering

The sensory analysis of wines is an omnipresent knowledge to teach in professional and technological high schools in the field of hospitality. The theoretical framework of clinical didactics makes it possible to highlight how this knowledge seems difficult or even impossible to institutionalize. Thanks to the clinical teaching vignette of Nadia, a beginner teacher in the field, we show the gaps that exist between the teacher's embodied knowledge and the knowledge she teaches that she has trouble showing in the classroom.

L'analyse sensorielle des vins est un savoir à enseigner omniprésent dans les lycées professionnels et technologiques du domaine de l'hôtellerie-restauration. Dans un premier temps, nous définissons cet objet au cœur de notre recherche et justifions la pertinence. C'est le cadre théorique de la didactique clinique, associé à des emprunts à la TACD qui nous permettent de présenter la vignette didactique clinique de Nadia, enseignante débutante du domaine, pour montrer les écarts qui existent entre son savoir incorporé et le savoir enseigné qu'elle peine à donner à voir en classe. Nous mettons enfin en discussion l'impossibilité d'institutionnaliser certains savoirs.

L'analyse sensorielle des vins

Nous présentons et définissons, dans un premier temps, l'analyse sensorielle des vins, pour montrer, dans un second temps, en quoi son enseignement constitue un objet de recherche pertinent en sciences de l'éducation et de la formation.

Présentation de l'objet d'étude

Dans les lycées professionnels et technologiques du domaine de l'hôtellerie restauration, l'analyse sensorielle des vins (AS) est un enseignement omniprésent dans l'ensemble des diplômes (d'après les différents programmes des référentiels¹).

L'AS du vin peut être définie, en convoquant plusieurs auteurs référents, comme l'acte de goûter attentivement, pour définir la nature et la qualité des caractères organoleptiques de ce vin (Coutier, 2007). C'est une opération complexe qui nécessite méthode et techniques pour percevoir, identifier et apprécier² le vin (Peynaud, 1980). L'AS nécessite une éducation, une instruction, une formation (Léglise, 1984) car elle stimule tous les sens (ouïe, vue, odorat, goût et toucher) (Casamayor, 2001).

L'AS s'appuie sur une méthode en trois temps chronologiques (Peynaud, 1980). La phase visuelle consiste à décrire la brillance, la limpidité, la couleur et la nuance du reflet du vin. La phase olfactive permet d'évoquer la qualité, l'intensité, la complexité et la finesse aromatique au nez³. La phase gustative, enfin, concourt à présenter la structure du vin en

¹ Certificat d'Aptitudes Professionnelles commercialisation et services en hôtel-café-restaurant ; Mention Complémentaire employé barman ; sommellerie ; organisateur de réception ; Baccalauréat professionnel commercialisation et services en restauration ; Baccalauréat technologique STHR (sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration) ; BTS (brevet de technicien supérieur) management en hôtellerie-restauration : option A management d'unité de restauration.

² Dans le sens d'évaluer

³ Il s'agit de la perception orthonasale, par voie olfactive directe.

bouche, son équilibre ainsi que sa complexité et sa persistance aromatique⁴.

L'AS vise plusieurs buts pour les différents intervenants lors de l'élaboration du vin : du suivi des maturités du raisin à la détermination de la date des vendanges pour le viticulteur, aux suivis des fermentations pour le maître de chai, en passant par les AS de l'œnologue qui visent à éviter ou à supprimer les défauts. Notre propos concerne uniquement l'AS des sommeliers, ou personnel en charge du service des vins, dans le cadre de la restauration. L'un des principaux objectifs de l'AS est alors de décrire et de valoriser le vin lors d'interactions commerciales entre sommelier et clients d'un restaurant (Hugol Gential, 2011).

Cette compétence est très explicite dans le référentiel des diplômes du domaine, comme par exemple dans le programme du baccalauréat professionnel commercialisation et service en restaurant qui prévoit de former « un professionnel qualifié, opérationnel dans les activités de commercialisation et de service en restauration (dont le service du vin), pour réaliser une analyse sensorielle d'un vin et valoriser un argumentaire de vente » (Arrêté du 31 mai 2011 portant création de la spécialité Commercialisation et Services en Restauration du baccalauréat professionnel, p 67).

Pertinence de l'objet d'étude

L'AS des vins est un objet d'étude quasiment absent des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, comme le montre une recherche dans le moteur en ligne « thèse.fr⁵ » qui recense les thèses soutenues, ou en préparation, depuis 1985. En effet, une requête sur ce site avec les mots clefs « vin(s) » et « analyse sensorielle » donne deux réponses⁶ sur 503 réponses au total, toutes disciplines confondues. Cette question concerne pourtant 1 482 enseignants « Hôtellerie⁷ : services, tourisme » des lycées technologiques et professionnels ayant l'injonction institutionnelle d'enseigner l'analyse sensorielle des vins à leurs élèves et étudiants dans le domaine de l'hôtellerie restauration. Ainsi notre position de chercheur formateur dans le domaine nous pousse à développer cette approche dans les formations initiales et continues des enseignants.

⁴ Il s'agit de la perception rétronasale, par voie indirecte, les arômes de bouche.

⁵ La base recense 456 518 thèses, [en ligne], accessible à l'adresse : <http://www.theses.fr>, consulté le 24 avril 2019

⁶ Notre thèse et celle de Laurence Marie-Claire Zigliara, « Le moment du vin, une éducation tout au long de la vie ».

⁷ D'après les statistiques de l'éducation nationale (sources : MEN-MESRI-DEPP, Bases relais) « Répartition des enseignants en charge d'élèves à l'année dans le second degré par groupe de disciplines en 2017-2018 », [en ligne] accessible grâce à l'adresse : <https://www.education.gouv.fr> consultée le 25/04/2019

Présentation du cadre théorique

Une recherche en didactique clinique

Cette communication s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique clinique (DC) qui est au carrefour d'une didactique prospective et critique (Martinand, 1992), où le savoir est le principal organisateur de la pratique enseignante, et d'une clinique du sujet prenant à son compte l'hypothèse freudienne de l'inconscient (Carnus, 2010). La DC, grâce à sa double filiation, autorise une lecture renouvelée des phénomènes didactiques, en suivant le fil du savoir (dimension didactique) à travers la logique du sujet (dimension clinique), en particulier ici l'enseignant⁸. Nous nous focalisons en effet sur le sujet enseignant comme l'acteur, parfois à son insu, de ses choix. La DC le considère comme un sujet singulier, assujetti et divisé. Compte tenu du fait qu'il existe une importante variabilité intra et interindividuelle dans l'activité décisionnelle des enseignants (Carnus, 2013), la DC postule d'observer des sujets enseignants singuliers tout en convenant qu'ils sont autonomes et responsables devant leurs choix (Carnus, 2015). Le sujet *pris dans le* didactique est assujetti (Carnus, 2015). En s'inspirant de l'approche ternaire, il se retrouve au centre de plusieurs sources d'influences : le savoir (enjeu de la transmission / appropriation), l'institution (ensemble de codéterminations qui vont de la plus générique « l'école, l'établissement » à la plus spécifique « la discipline scolaire, le programme ») et l'épreuve (rencontre avec la contingence de toute situation d'enseignement / apprentissage). Le sujet est divisé dans et par son inconscient, il y a une part d'insu qui échappe à sa conscience, notamment entre ce qu'il sait qu'il faudrait qu'il fasse et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (Carnus, 2015).

Les emprunts à la TACD

Le corpus de cet article, issu d'un travail de thèse, est pour partie étudié grâce à des analyseurs dont plusieurs sont empruntés à la TACD. À l'instar des concepts de topo, méso et chronogenèse (Sensevy, Mercier, 2007), nous nous focalisons, ici, sur les quatre moments didactiques. Selon la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) et la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), l'action de l'enseignant peut se manifester de quatre façons, par les actions différentes suivantes : définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser. « Définir » est le moment durant lequel l'enseignant transmet des règles que les élèves doivent comprendre pour s'engager dans l'activité. « Dévoluer » est le moment

⁸ Notre choix dans cet article est de nous pencher exclusivement sur le sujet enseignant alors que d'autres chercheurs en DC investiguent aussi les sujets élèves, étudiants ou apprenants au sens large.

durant lequel l'élève assume la responsabilité d'affronter seul le problème posé par la situation a-didactique (Brousseau, 1998). Il accepte, et l'enseignant aussi, la responsabilité de l'acquisition du savoir. « Réguler » est le moment durant lequel l'enseignant influe sur la stratégie des élèves. « Institutionnaliser » est le moment durant lequel l'enseignant reconnaît et fixe les comportements légitimes adéquats à la situation didactique, il stabilise le savoir à retenir.

Nous choisissons de nous focaliser sur le moment didactique de l'institutionnalisation. D'après le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter et al, 2013), l'institutionnalisation peut être considérée comme un moment et comme un processus pour légitimer un savoir officiel. L'institutionnalisation est d'abord le moment de la séance durant lequel le savoir « officiel » est instauré. Ces contenus d'enseignement (savoir, savoir-faire, savoir-être...) sont rendus publics, ils sont repérés comme importants, ils doivent être appris par les élèves et deviendront des objets d'évaluation. Ce moment peut d'ailleurs précéder les apprentissages, notamment dans une approche magistrale de l'enseignement. Institutionnaliser est aussi le processus par lequel l'enseignant conduit les élèves à reconnaître les apprentissages réalisés. Dans ce cas l'enseignant légitime les savoirs acquis consécutivement à la phase de découverte des élèves.

Dans cet article nous questionnons le concept d'institutionnalisation car nous avons repéré que certains savoirs semblaient impossibles à institutionnaliser. Le passage de la sphère privée (de l'enseignant) à la sphère publique (de la classe), dans une situation didactique, ne pose-t-elle pas parfois problème pour rendre officiels certains savoirs ?

Présentation des options méthodologiques

Pour tenter de répondre à cette problématique nous mobilisons les trois temps méthodologiques de la DC pour collecter et analyser les données⁹. Nous présentons ensuite la construction¹⁰ du cas de Nadia, enseignante du domaine, grâce à une vignette didactique clinique.

Les trois temps en didactique clinique

Les données sont collectées autour des trois temps méthodologiques de la didactique

⁹ Ces données sont tirées d'un travail de thèse.

¹⁰ L'expression « construire le cas » est différente de « l'étude de cas ». Ce sont l'analyse du discours de l'enseignant et l'observation *in situ* « qui posent les bases de la construction du cas, au sens freudien du terme, c'est à dire d'élaborations hypothétiques, par un chercheur lui aussi sujet, qui créent des liens entre diverses sources de données et proposent une compréhension globale de ce qui s'enseigne » (Carnus, 2015, p 11).

clinique (Carnus, Terrisse, 2013). Un entretien *ante* qui vise l'accès au « déjà-là » de l'enseignant, le filmage de la leçon considérée comme une « épreuve » interactive et un entretien *post* qui se déroule plusieurs semaines après la séance, dans l'après-coup. L'entretien d'accès au déjà-là (DL) de l'enseignante permet d'appréhender les éléments expérientiels, conceptuels et intentionnels qui influencent, même inconsciemment, ses pratiques didactiques (Carnus, 2009). Le DL expérientiel est constitué des expériences professionnelles de l'enseignante (dans la restauration et la sommellerie), de ses expériences dans l'enseignement en général et dans l'enseignement de l'objet d'étude en particulier. Le DL conceptuel rassemble les conceptions de Nadia, sur son métier et sur l'AS. Le DL intentionnel évoque ses intentions d'enseignement en général et d'enseignement de l'AS en particulier. L'entretien de DL est transcrit et le verbatim est codé puis analysé (Bardin, 1977). Nous lui demandons ensuite de nous donner à voir sa leçon de l'AS des vins avec ses élèves. La vidéo est transcrite, un syllabus est élaboré pour mettre en lumière les différents moments didactiques avec des repères chronométriques. Une analyse de contenu est également conduite. Nous entendons enfin Nadia dans un dernier entretien, plusieurs semaines après sa leçon (entretien d'après-coup), pour l'amener à réaliser un remaniement, un retour et un sens nouveau sur sa pratique professionnelle (Carnus, Terrisse, 2013).

La vignette didactique clinique

Dans cette communication est présentée la vignette didactique clinique de Nadia. Nous mettons en relief des éléments saillants qui questionnent la façon avec laquelle elle enseigne l'AS. La vignette didactique clinique est la cristallisation et la synthèse qui rassemble les éléments majeurs, des entretiens et de la leçon, sélectionnés pour leur pertinence et leur bien fondé par rapport à la problématique de la recherche. La construction du cas procède à rebours, partant de la description des effets observés (par le chercheur) et déclarés (par l'enseignant) pour tenter de mettre en relief des indices et des causalités possibles (Carnus, 2015). « La validation scientifique repose moins sur un processus de généralisation que sur la rigueur de l'étude de cas qui a pour finalité d'élever le cas au stade de paradigme » (Terrisse, 2009, p 31).

Nadia : « faire appel à ses références d'enfance¹¹ »

Nadia est une enseignante débutante, elle enseigne depuis quatre ans et elle possède une certaine expertise dans le domaine de l'AS. Elle a accumulé plusieurs expériences professionnelles dans le domaine du service du vin en restauration et elle a suivi plusieurs formations à l'AS. Elle déclare tirer ses compétences olfactives de son enfance « *relations enfantines (...) ce qui rappelle notre enfance (...) en famille* » et d'une culture où les odeurs sont riches et variées « *dans ma culture d'origine (...) cuisine maghrébine (...) aliments très parfumés (anis, cannelle, épices)* ». Nadia est convaincue de l'importance de la valorisation du vin dans son enseignement même si elle trouve l'AS difficile à enseigner car elle dépend des références de chacun : « *une part de la personne (...) ses références personnelles d'enfance (...) recherche de leurs propres descripteurs* ».

Les références d'enfance de Nadia

Durant la leçon de l'AS, Nadia apporte les phases méthodologiques pour permettre à ses élèves de réaliser la description, grâce à l'AS, d'un vin. Ils réalisent l'activité en autonomie, phase de dévolution, puis Nadia passe à une phase d'institutionnalisation. Lorsqu'elle évoque la description de la partie olfactive du vin blanc support de l'activité, elle dit, après avoir réalisé le deuxième nez¹² : « *vous ne trouvez pas que ça sent la terre mouillée, la roche grattée avec un couteau ?* » (verbatim de la leçon) devant des élèves dubitatifs. Elle ne peut s'empêcher d'évoquer un savoir qu'elle puise dans son enfance. Ce savoir en « je » génère visiblement un syndrome proustien : « *parce que quand j'étais enfant il faisait très chaud alors parfois on arrosait devant la maison pour un petit peu rafraîchir (...) et puis quand j'étais enfant aussi on jouait avec des pierres, pour faire des dessins sur les pierres on les grattait pour avoir des petits reliefs* » (entretien d'après-coup). Elle semble pourtant persuadée que l'approche olfactive ne peut être que personnelle pour ses élèves : « *L'olfaction (...) dépend de chaque élève (...) l'enseignant laisse la liberté (...) recherche de leurs propres descripteurs* » (entretien de « déjà-là »). De plus, Nadia indique que ses élèves ne stimulent pas leurs références olfactives personnelles car ils n'apprécient pas spontanément cette approche concernant le vin : « *en général ils disent ça sent mauvais (...) ils n'aiment pas trop (...) généralement les adolescents n'aiment pas trop les odeurs du vin* ».

¹¹ Nous retenons cette formule, extraite de l'entretien d'accès au déjà-là de Nadia, car nous la considérons signifiante dans la construction du cas (Terrisse, 2013).

¹² Le deuxième nez consiste à sentir les odeurs présentées au-dessus du verre consécutivement à une rotation de celui-ci.

Dans sa volonté de conduire ses élèves sur le chemin de l'apprentissage de l'AS, Nadia mobilise, naturellement et instinctivement, ses références personnelles tout en étant convaincue que celles-ci sont intimes voire égotique. En effet l'enseignante ne parle-t-elle pas plus d'elle-même que du savoir à enseigner ? L'AS n'est-elle pas si personnelle qu'elle serait impossible à institutionnaliser ?

Le rapport au savoir boire de Nadia

Tout en conduisant sa leçon de l'AS, Nadia se trouve confrontée à l'enseignement implicite du « savoir-boire ». C'est un élément qui appartient à un curriculum caché ou latent (Pastiaux, 1997), car il est présent dans l'enseignement de l'AS sans être explicitement enseigné et sans faire partie d'aucun référentiel du domaine. En effet, l'enseignante confie à ses élèves de seconde¹³ baccalauréat professionnel la mission de réaliser, conformément aux phases fixées dans la première partie du cours, l'AS d'un vin c'est-à-dire d'un produit alcoolisé. Bien que ses élèves soient tous mineurs, Nadia ne semble pas interdire strictement la consommation d'alcool lors de la séance d'AS : « *vous avez le droit de cracher* », indique-t-elle comme une proposition et non comme une injonction. L'action de « cracher¹⁴ » semble être une possibilité offerte par l'enseignante aux élèves seulement dans le cas où ils n'aiment pas le vin : « *vous allez cracher si vous n'aimez pas* ». Pour Nadia, cracher n'est pas obligatoire : « *pour ceux qui n'aiment pas avaler le vin, vous pouvez cracher* ». Par contre l'enseignante, durant la leçon, crache à chaque fois, systématiquement. Nadia pense même qu'il faudrait ne pas cracher, que cela n'est pas nécessaire : « *normalement on devrait pas, on devrait pas parce que c'est un produit qui est bien fait (...) moi je vois pas pourquoi est-ce qu'on cracherait* ». Elle recommande même de ne pas le faire : « *oui bien sûr il faut pas, il faut pas le gaspiller* », nous dit-elle dans l'entretien d'après-coup. Il existe un décalage entre le rapport au savoir boire de l'enseignante et celui de ses élèves. Ils vivent leur adolescence dans une culture du boire beaucoup et vite, Nadia le déplore : « *tout ce qui est binge drinking ça, ce n'est pas marrant* » (entretien d'après-coup). Elle imagine qu'ils ont déjà franchi un stade : « *est-ce qu'ils sont alcoolisés déjà à la base ou quoi ?* ». Nadia ne comprend pas ce rapport à l'alcool durant l'AS : « *il y en a quand même qui essayent de finir le verre, je sais pas pourquoi d'ailleurs* ».

Nadia se retrouve dans une situation impossible à institutionnaliser, elle ne peut se

¹³ Élèves débutants dans le domaine de la restauration.

¹⁴ Cette action typique de la pratique sociale de référence de la sommellerie évite l'absorption d'alcool, néfaste pour la santé et risquant de faire perdre le discernement nécessaire à la situation professionnelle.

résoudre à obliger ses élèves à cracher, leur proposant l'AS d'un produit noble « *qui fait partie de la culture, de la gastronomie française* ». Elle s'oblige elle-même à cracher, un élève s'en étonne: « *vous ne buvez pas madame ?* », ce à quoi répond Nadia : « *Je ne vais pas goûter à toutes les tables sinon après à la fin de la journée...* ». Nadia montre une certaine ambivalence dans son rapport au savoir boire, elle déplore le binge drinking de ses élèves tout en tolérant une légère ivresse pour le vin.

Discussion des résultats

Il semblerait que l'AS soit, pour Nadia, un savoir impossible à institutionnaliser (Léal, 2013). Cet impossible se manifeste, notamment, par un écart entre le savoir incorporé, intime, principalement issu des références d'enfance de Nadia et le savoir enseigné qu'elle ne peut parvenir à donner à voir en classe. Cet impossible se manifeste ensuite par l'écart entre le rapport au savoir boire que Nadia souhaite enseigner et le rapport au savoir boire qu'elle enseigne réellement. Finalement ce n'est pas le savoir que Nadia enseigne mais son rapport au savoir (Blanchard-Laville, 2013).

Lors des séances autour de l'AS, la communication est souvent rendue difficile par l'usage de références (de part et d'autre) personnelles (exclusives à la personne), singulières (uniques), intimes (qui relèvent de la vie privée, intériorisées, incorporées), voire égotiques (elles en disent davantage sur la personne qui parle que sur le vin et les sensations décrits). Il est difficile de rendre public ce savoir lors de la phase d'institutionnalisation. Comment basculer de la sphère privée à la sphère publique dans le cas d'un savoir impossible à institutionnaliser ? Parler le même langage, solliciter les références personnelles des élèves, évoquer ses propres références, trouver ou construire des ponts inter-référentiels voilà des espaces difficiles à appréhender dans la classe.

Nadia entretient un rapport ambivalent avec l'alcool, avec le savoir boire et avec l'action de cracher lors d'une AS. Elle condamne l'alcoolisation de ses élèves habitués au « binge drinking » et en même temps tolère une légère ivresse dans le cadre de la dégustation du vin, produit emblématique de la gastronomie française. Ceci n'est pas sans incidence sur son rapport à l'action de « cracher » qu'elle a du mal à justifier dans le cadre de son enseignement. Elle la présente comme facultative pour ses élèves alors qu'elle se l'impose à elle-même. À l'instar de « l'oscillation symbolique » définie par Yves Léal (2013) nous pensons que certains enseignements donnent l'occasion d'une bascule permanente entre la

sphère privée et la sphère publique chez l'enseignant. L'oscillation symbolique est un « mouvement de va-et-vient ponctuel et récurrent qui se traduit par la perte de la position symbolique d'enseignant au profit de la posture privée » (Léal, 2013, p 109).

Conclusion

Certains concepts de la TACD apparaissent pertinents et puissants, en didactique clinique, pour suivre le fil du savoir à travers la logique du sujet enseignant. Cette vignette tirée d'une construction de cas interpelle sur la stabilisation difficile de certains savoirs liés à l'AS. Cela révèle ce avec quoi l'enseignant se débat, parfois à son insu, pour exercer sa mission en répondant aux injonctions institutionnelles (Carnus, 2013, p 24).

Nous souhaitons ouvrir le débat sur cet impossible à institutionnaliser, et spécialement d'investiguer pourquoi est-il impossible de rendre officiels certains savoirs en classe ? Les savoirs incorporés paraissent particulièrement en proie à cette difficulté car ils sont profondément ancrés dans la sphère privée de l'enseignant. Les savoirs appartenant à un curriculum caché sont également en prise avec cet impossible à institutionnaliser.

Références bibliographiques

- BARDIN, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presse universitaire de France.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 123-154.
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théories des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage.
- CARNUS, M.-F. (2009). Pour une didactique clinique de l'EPS. Perspectives pour la formation des enseignants. *Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches*. Université Paris-Ouest Nanterre la Défense.
- CARNUS, M.-F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive. *Clipsy n°4*, 73-88.
- CARNUS, M.-F. (2015). Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants : d'où viennent les savoirs transmis à l'école ? Illustrations en éducation physique et sportive. *Transformations. Recherches en éducation des adultes n°13 - 14*, 9-19.
- CARNUS, M.-F., & TERRISSE, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS*. Paris: éditions EP & S.
- CASAMAYOR, P. (2001). *La dégustation*. Paris: Hachette livre.
- COUTIER, M. (2007). *Dictionnaire de la langue du vin*. Paris: CNRS éditions.
- HUGOL-GENTIAL, C. (2011). La construction d'un espace interactionnel entre clients et sommelier lors de la prise de commande du vin. Dans E. & al, *Autour des langues et du langage (2) perspectives pluridisciplinaires* (pp. 227-284). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- LEAL, Y. (2013). L'éducation à la santé dans le premier degré : une institutionnalisation impossible pour le sujet enseignant ? Dans M.-F. CARNUS, & A. TERRISSE, *didactique clinique de l'EPS* (pp. 103 - 112). Paris: Editions EP&S.
- LEGLISE, M. (1984). *Une initiation à la dégustation des grands vins*. Marseille: Editions Jeanne Laffitte.
- MARTINAND, J.-L. (1992). Organisation et mise en oeuvre des contenus d'enseignement. Esquisse problématique. Dans J. COLOMB, *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 137-145). Paris: INRP.

PASTIAUX, G., & PASTIAUX, J. (1997). *La pédagogie, retenir l'essentiel*. Paris: Nathan.

PEYNAUD, E. (1980). *Le goût du vin*. Paris: Bordas.

REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., & LAHANIER-REUTER, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

SENSEVY, G., & MERCIER, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe. Dans G. SENSEVY, & A. MERCIER, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (pp. 13-49). Rennes: Presses universitaires de Rennes.

TERRISSE, A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. Dans M.-F. CARNUS, & A. TERRISSE, *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (pp. 125-134). Paris: Editions EP&S.

TERRISSE, A., & CARNUS, M.-F. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoir ?* Bruxelles: De Boeck.