



HAL
open science

Vers une didactique clinique universitaire. Entre Savoir, Sujet et Institution, perspectives pour la recherche et la formation dans l'enseignement supérieur.

HEJER BEN JOMAA

► **To cite this version:**

HEJER BEN JOMAA. Vers une didactique clinique universitaire. Entre Savoir, Sujet et Institution, perspectives pour la recherche et la formation dans l'enseignement supérieur.. Sciences de l'Homme et Société. Université Toulouse Jean-Jaurès, 2022. tel-04724480

HAL Id: tel-04724480

<https://hal.science/tel-04724480v1>

Submitted on 7 Oct 2024

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

Habilitation à Diriger des Recherches

**Vers une didactique clinique universitaire.
Entre Savoir, Sujet et Institution, perspectives pour la recherche
et la formation dans l'Enseignement Supérieur.**

NOTE DE SYNTHÈSE

Présentée par

Hejer BEN JOMAA BEN HSOUNA

7 juillet 2022

Jury

Dominique BERGER, professeur émérite, Université Lyon Claude Bernard, examinateur

Marie-France CARNUS, professeure, Université Toulouse Jean Jaurès, directrice

Claire CHAPLIER, MCF-HDR, Université Toulouse Paul Sabatier, rapportrice

Éric MARGNES, professeur, Université de Pau et des pays de l'Adour, rapporteur

Abdelmajid NACEUR, professeur, Université Virtuelle de Tunis, président

Nathalie WALLIAN, professeure, Université de la Réunion, rapportrice

À Tarek qui a su me soutenir dans les passages difficiles...

à Ghada et Gaith,

à mes collègues et ami.e.s de l'ECOTIDI et de l'ÉDiC,

à mes étudiant.e.s.

Remerciements

Je remercie chaleureusement Marie-France Carnus, qui a cru en moi, qui m'a toujours soutenue, qui s'est toujours montrée présente et qui a généreusement accepté de m'accompagner dans cette épreuve différente et délicate. Grace à elle j'ai pu construire ce chemin vers la réalisation de ce travail. Etre à la fois la « garante », la collègue et l'amie ne peut qu'affirmer ses qualités scientifiques et humaines.

Je tiens aussi à renouveler mes remerciements à André Terrisse à qui je dois mes premiers pas sur le chemin de la recherche et mon premier ancrage en didactique clinique qui remonte en 2004...

Je tiens également à remercier Dominique Berger, Claire Chaplier, Eric Margnes, Abdelmajid Naceur et Nathalie Wallian qui me font l'honneur de participer à ce jury.

Ma plus vive gratitude s'adresse aussi à mes parents, ma première source d'inspiration...

Je remercie enfin tou.t.es mes collègues et ami.e.s de l'ECOTIDI et de l'EDiC d'avoir éclairé mon chemin par leurs conseils, leurs bonnes humeurs et leur bienveillance scientifique.

Table des matières

Introduction et présentation de la note de synthèse	7
Première partie : présentation de mon cheminement de chercheure : d'où je viens ?.....	9
1. Mon parcours personnel d'enseignante chercheure : entre pulsion autobiographique et pulsion épistémophilique d'une sportive curieuse et passionnée	10
1.1. Mon déjà-là « <i>expérientiel sportif</i> »	10
1.2. Mon déjà-là d'étudiante en STAPS	11
1.3. <i>Soif et envie débordantes pour apprendre...</i>	12
2. Mon parcours scientifique d'enseignante chercheure : entre continuité et rupture.....	13
2.1. <i>Etape 1 : La pratique enseignante en EPS sous un angle didactique (en vue de l'obtention du DEA) en Didactique des APS [2002-2002]) : « L'étude de la perception par l'élève du feed-back émis par l'enseignant »</i>	14
2.2. <i>Etape 2 : La pratique enseignante en EPS sous un angle didactique clinique (cotutelle de thèse de doctorat entre l'Université de La Manouba et l'Université Paul Sabatier Toulouse III [2004-2009]) : « L'expertise dans l'enseignement de l'EPS, analyse didactique clinique de quatre professeurs »</i>	15
2.3. <i>Etape 3 : La pratique enseignante en STAPS sous un angle didactique clinique universitaire (direction de travaux d'étudiant.e.s).</i>	20
3. Mon parcours professionnel d'enseignante à enseignante chercheure en tension entre recherche, enseignement et formation	21
3.1. <i>Déjà-là professionnel d'enseignante d'EPS</i>	21
3.2. <i>Déjà-là professionnel d'enseignante universitaire</i>	22
3.3. <i>Déjà-là professionnel de formatrice des formateurs</i>	24
4. Mes institutions de recherche	25
4.1. <i>Institutions nationales de recherche</i>	25
4.2. <i>Institutions internationales de recherche</i>	26
5. Entre didactique et clinique...mon cœur et mon corps balancent : de la juxtaposition à la fusion	28
5.1. <i>Ancrages didactiques : Des concepts et des notions outils d'analyse des pratiques enseignantes au cœur de mes travaux</i>	28
5.2. <i>Ancrage clinique d'inspiration psychanalytique</i>	34

6. Auto-positionnement.....	41
6.1. Mon rapport à l'institution : « Je ne me sens pas protégée par ma hiérarchie... »	42
6.2. Mon rapport à l'épreuve : « Comme une envie débordante de trouver MA place dans cette expérience... »	43
6.3. Mon rapport au Savoir : « si tu sais que tu ne sais pas, t'as déjà parcouru du chemin... »	44
7. Synthèse	Error! Bookmark not defined.
Deuxième partie : ce que je développe aujourd'hui : où j'en suis ?.....	47
1. L'approfondissement de mes objets de recherche : prolongement des travaux de cotutelle de thèse de doctorat.....	47
1.1. Axe de l'expérience professionnelle et de l'expertise sportive ; rapprochement de quatre profils contrastés d'enseignant.e.s d'EPS.....	47
1.2. Axe du rapport au corps en EPS ; rapprochement des quatre profils.	50
1.3. Croisement de ces différents axes (expérience, expertise, rapport au savoir et rapport au corps). ..	60
1.4. Du cas au cumul des cas : extraction d'invariants dans un inventaire des interactions du sujet-enseignant.	62
2. L'élargissement de mes objets de recherche grâce à la direction et codirection de travaux de recherche.	63
2.1. Analyse des pratiques enseignantes à l'égard du genre en EPS.	63
2.2. Importation de la réflexion sur la pensée critique en didactique clinique de l'EPS dans deux contextes institutionnels et culturels : la Tunisie et l'Algérie.....	66
3. Prémices d'un nouvel axe de recherche dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en Tunisie : vers une didactique clinique universitaire.	67
3.1. L'effet enseignant chercheur en lien avec son rapport à la recherche.	68
3.2. L'effet d'un rapport genré au corps de l'enseignant universitaire en STAPS.	69
3.3. Axe du rapport genré à l'évaluation.	74
3.4. L'effet de l'expérience professionnelle sur la pratique des enseignants universitaires expérimentés.	76
3.5. Axe du lien rapport au savoir - identité professionnelle (je institutionnel) : Construction de l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire, de l'enseignant universitaire débutant ou expérimenté en lien avec son rapport au savoir.	77
3.6. Elargissement de la réflexion sur la pensée critique en didactique clinique universitaire	79

4. Synthèse	81
Troisième partie : Mon projet pour les futures directions de recherche : où va mon désir ? Vers une didactique clinique universitaire.....	82
1. Elaboration et circonscription des fondements.....	83
1.1. <i>Le sujet enseignant universitaire : en tension entre recherche et enseignement.</i>	84
1.2. <i>Le sujet étudiant : entre soumission et émancipation.</i>	88
1.3. <i>La genèse des savoirs dans les institutions universitaires</i>	90
1.4. <i>L'institution didactique universitaire</i>	101
2. Une nécessaire articulation entre recherche et formation.....	110
3. De nouvelles expériences et expertises.	112
3.1. <i>La recherche coopérative en ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C) dans le cadre du Projet RA-EDiCOVID.</i>	112
3.2. <i>Vers de nouveaux projets de recherche coopérative en didactique clinique universitaire.</i>	114
4. Synthèse	116
Pour conclure provisoirement	117
Références bibliographiques.....	121

Introduction et présentation de la note de synthèse

« Originellement site (Ort) désigne la pointe de la lance.

C'est en lui que tout vient se rejoindre »

(Heidegger, 1954, p. 41)

Cette note de synthèse, que je formalise en vue de l'obtention d'une Habilitation à Diriger des Recherches, retrace un cheminement qui conduit vers un essai d'élaboration d'un nouvel axe de recherche. Elle présente les aspects épistémologiques, théoriques et méthodologiques caractérisant mon orientation de recherche inscrite dans le domaine de la didactique clinique d'orientation psychanalytique (Brousseau, 1998 ; Chevallard, 2003 ; Marsenach & Mérand, 1987 ; Marsenach & Amade-Escot, 1993 ; Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013 ; Freud, 1948 ; Lacan, 1966). Cette orientation de recherche est centrée sur l'analyse clinique des phénomènes didactiques et s'appuie sur une théorie du sujet *pris dans le* didactique (Carnus, 2013, p. 32) qui s'attache à placer le sujet (ici enseignant) avec son « déjà-là » au cœur de l'analyse pour rendre compte des enjeux de transmission – appropriation de Savoir dans la relation ternaire fondatrice du didactique (Savoir – enseignant – apprenant) (Astolfi & Develay, 1989).

En premier abord, seront exposées les étapes significatives de mon cheminement personnel et professionnel et qui m'a conduit à m'ancrer et à me positionner dans cette orientation scientifique. Dans une deuxième étape seront présentés les différents axes de recherche explorés ou en cours d'exploration dans le contexte de l'enseignement autour de deux thématiques centrales : le poids de l'expertise et de l'expérience sur la pratique enseignante et l'élaboration d'une didactique clinique universitaire. Il s'agit d'une part d'un prolongement par rapport à ce que j'avais déjà initié, d'abord dans mes travaux de cotutelle de thèse de doctorat¹ (Ben Jomâa, 2009) et ensuite au cours de mes travaux de recherche et de mes directions et codirections de recherches dans le cadre structurant de l'EDiC² et de l'UR ECOTIDI³. Enfin et dans

¹ Cette cotutelle de thèse a été élaborée entre l'université de la Manouba et l'Université Paul Sabatier, Toulouse III sous la codirection des professeurs André Terrisse et Mourad Bahloul.

² EDiC : Equipe de Didactique Clinique au sein de l'Unité Mixte de Recherche en Education, Formation, Travail, Savoir (UMR-EFTS), Université Toulouse Jean-Jaurès, France (UT2J). Cette équipe internationale de recherche regroupe plus qu'une trentaine de chercheurs français et étrangers (Tunisie, Belgique, Suisse, Canada) qui développent la plupart de leurs travaux dans le thème 1 : « Genèse des savoirs dans les institutions didactiques et apprentissages », et plus récemment au sein de la SFR AEF, plus précisément dans l'axe 2D « Savoir(s) – Sujet(s) et Ingénieries de formation » (2S21) où l'EDiC se propose d'investiguer différentes approches des savoirs, des sujets et des institutions ainsi que leurs interrelations et leur prise en compte au sein des dispositifs de formation aux métiers de l'éducation et de la formation et de développement des compétences professionnelles. A travers leurs travaux, les chercheurs de l'EDiC se chargent de promouvoir et de développer cette orientation de recherche en

un dernier temps, je tenterai de formaliser un cadre d'analyse didactique clinique universitaire à perspective de recherche et de formation dans l'enseignement supérieur.

Cette note de synthèse tient son origine d'un désir de vivre cette épreuve d'écriture comme un détour réflexif, de s'inscrire dans la temporalité du vivant et du sensible, de relever un défi personnel de repousser mes propres limites et d'être guidée par ma curiosité d'en savoir plus... et de me positionner aujourd'hui en tant que chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation. Comprendre qui je suis comme chercheuse, repérer ce qui a pu faire « évènement » (Cifali, 2006, p. 8) pour moi dans ma propre expérience et convoquer mon « déjà-là » de sujet-chercheur afin de me projeter dans l'avenir, telles sont mes intentions. Cette convocation de soi dans toutes ses dimensions m'invite à revenir sur mon histoire, à reconstruire mon chemin, à réorganiser mon activité de recherche et à ressaisir mon « après-coup » de sujet-chercheur en vue d'en dégager du sens, d'en construire une nouvelle expérience et d'en envisager les prolongements. Ainsi, « chacun à sa manière construit des dispositifs spécifiques dans le contexte qui est le sien » (Cifali, op. cit., p. 9). Je ne sais pas où cette épreuve d'écriture scientifique va m'amener et vers quelles issues et/ou perspectives elle va me conduire, mais j'ai une certitude que je ne sortirai pas indemne de cette épreuve et qu'elle constituera un passage clé dans mon parcours de chercheuse. L'exercice n'est pas simple de par l'effort intellectuel à déployer exigeant à la fois technicité et rigueur, mais de par aussi la convocation de soi et l'investissement personnel notamment en matière d'affects, compte tenu de l'empreinte clinique non seulement assumée mais également revendiquée de mes travaux. Il s'agit plutôt d'évoquer un lieu habité, un espace, un écart et/ou un « site » au sens de Heidegger (1954) que « c'est en lui que tout vient se rejoindre » (p. 41), un « état » (Aymard, 2006, p. 11) que je poursuivrais jusqu'à pouvoir l'atteindre.

s'ouvrant sur d'autres champs disciplinaire : éducation à la santé, enseignement du français, éducation spécialisée, inspection pédagogique, enseignement supérieur etc.

³ Unité de Recherche Education, Cognition, TICE et Didactique (UR16ES10), Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC) de Tunis, Université Virtuelle de Tunis (UVT), Equipe de recherche « Pédagogie et Didactique Universitaires » (PDU) dont je suis porteuse de projet depuis 2016.

Première partie : présentation de mon cheminement de chercheure : d'où je viens ?

En premier abord, seront exposées les étapes significatives de mon cheminement personnel, scientifique et professionnel d'enseignante chercheure ainsi que mes structures de recherche. Ce cheminement m'a conduit à m'ancrer et à me positionner dans le champ de la didactique clinique d'orientation psychanalytique (Terrisse & Carnus, op. cit. ; Carnus & Terrisse, op. cit.).

Mes travaux de recherche s'inscrivent dès leur origine dans l'orientation scientifique de l'EDiC et s'articulent autour de la question suivante : l'observation des pratiques effectives révèle des variabilités inter et intra-individuelles et donne à voir une disparité et une pluralité de choix, de décisions et d'actions didactiques. Il est possible d'expliquer cette variabilité en se référant au postulat suivant : il existe un effet enseignant sur les pratiques ou autrement dit, au moins dans une certaine mesure, l'enseignant fait la différence dans le choix des contenus à partir de son expérience et/ou de son expertise personnelle (Touboul, Carnus & Terrisse, 2012 ; Good, Biddle & Brophy, 1975). Ainsi, nous considérons que poser de façon saillante et renouvelée la question de **l'expertise** et tenter de comprendre ses effets est un thème émergent dans le champ de la recherche sur l'enseignement et l'éducation (Lenoir, 2004 ; Tochon, 1993 ; Hattie, 2003 ; Tsui, 2003). En effet, nommé « effet des pratiques enseignantes », « effet maître » ou encore « effet enseignant » (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 2001 ; Talbot, 2012), cet objet de recherche, qui a émergé il ya une cinquantaine d'années aux Etats Unis, en Europe et en France ensuite, m'a interpellée et m'a conduite à m'interroger sur « l'effet enseignant » en Education Physique et Sportive (EPS) à travers l'étude de l'effet de l'expertise sportive (corporelle et personnelle) de l'enseignant d'EPS dans une activité physique, sportive et artistique (APSA) sur sa pratique enseignante. L'enseignant d'EPS, acteur didactique principal, est le plus souvent confronté dans son enseignement à une position paradoxale : enseigner une APSA qu'il connaît, qu'il a rencontrée en tant que pratiquant, entraîneur et professeur spécialiste et/ou expert⁴ en dehors même du cadre de l'école et enseigner en même temps une autre APSA qu'il connaît peu voire pas du tout.

4 On parle de spécialiste en EPS lorsque les acteurs participant aux recherches, pratiquent, entraînent et sont dans le "milieu" de l'activité en dehors de l'école (Carnus, 2001). On parle d'expert lorsque l'auteur entretient une expérience prolongée et multiple, une connaissance approfondie de l'activité et une pratique sportive antérieure de haut niveau.

Cependant, il doit l'enseigner pour répondre à une demande institutionnelle et sociale de l'école, celle de la transmission face à une réalité multiforme : la grande diversité culturelle des APSA. Comment l'enseignant d'EPS vit-il alors cette position contrastée et complexe d'enseigner deux APSA qui se différencient par leurs natures et leurs logiques propres mais aussi par l'expérience personnelle et l'incorporation culturelle qu'en a fait le sujet enseignant « supposé savoir » ? En quoi et comment son « déjà-là expérientiel sportif » détermine-t-il ses choix didactiques, son rapport au savoir et son épistémologie professionnelle ?

Par rapport au savoir, j'entends « la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir » (Beillerot, 1996, pp. 51-74), soit « la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont ce sujet le signifie et s'y rapporte » (De Leonardis, Laterrasse & Hermet, 2002, p. 42). Revisitée par Carnus, cette notion polysémique et heuristique se décline en plusieurs aspects constitutifs d'un « déjà-là décisionnel » : aspects structurels au vu de ses éléments conceptuels, intentionnels et expérientiels ; aspects fonctionnels compte tenu de ses influences sur les savoirs enseignés et/ou appris ; aspects dynamiques au regard de son caractère évolutif au sein d'une temporalité construite (Carnus, 2015, p. 64).

Ma réflexion épistémologique prend ainsi sa source...

1. Mon parcours personnel d'enseignante chercheuse : entre pulsion autobiographique⁵ et pulsion épistémophilique⁶ d'une sportive curieuse et passionnée

1.1. Mon déjà-là « expérientiel sportif »

C'est certainement l'amour pour la pratique physique et sportive, d'abord en tant qu'élève karatéka quand j'avais à peine 13 ans, puis en tant qu'étudiante en STAPS inscrite en parallèle dans un club sportif de karaté⁷, qui a animé et guidé mon parcours de sportive. Ce parcours se représente l'aboutissement d'un bout de chemin de vie correspondant à une dizaine d'années de

⁵ Cette notion de « pulsion autobiographique » a été citée par Zander (2007). Selon cet auteur, elle révèle le besoin de raconter nos expériences sur ce qui s'est passé et nos histoires personnelles pour donner un sens à notre propre vie.

⁶ La notion de pulsion épistémophilique a été proposée par Klein (1947/1968). Elle fait référence aux réflexions premières de Freud (1905/1962) sur la pulsion de savoir.

⁷ Le club sportif sfaxien de karaté et des activités associées. Sfax. Tunisie.

pratique sportive du karaté⁸, de découverte de soi, d'expériences, d'aventures et de questionnement. En effet, ce questionnement trouve d'abord son origine dans ma rencontre avec ce sport de combat qui s'inscrit dans la culture japonaise et désigne « art de combat à main nue ». Entre rigueur, gout de l'effort, prise de risque et plaisir d'apprendre, mon corps basculait. J'étais à la quête de réponses au questionnement suivant : pourquoi le karaté a basculé et bousculé ma vie? Pourquoi la pratique de ce sport de combat a changé mon rapport à soi, à l'autre, à mon propre corps et au monde ? Cet amour pour l'apprentissage du karaté a fait naître en moi la vocation pour apprendre à apprendre et pour l'enseignement de l'éducation physique et sportive. D'ailleurs, ce n'était pas surprenant que ce « désir d'apprendre » se convertisse en « désir d'enseigner », et par la suite en « désir de chercher » (Ben Jomâa, 2018, p. 6) et m'a réellement lancé et engagé dans de nouvelles aventures...

1.2. Mon déjà-là d'étudiante en STAPS

C'est à l'intersection entre le désir d'apprendre et le désir d'enseigner que mon cursus universitaire en STAPS, d'abord entre 1994 et 1998 en tant qu'étudiante inscrite en Maîtrise en STAPS⁹ puis entre 2000 et 2002 en tant qu'étudiante inscrite en DEA¹⁰ en Didactique des activités physiques et sportives (APS), a ainsi trouvé son amorce. Mon déjà-là de jeune étudiante s'articule autour de deux étapes signifiantes de mon parcours d'études universitaires :

Premièrement, la formation théorique et pratique que j'ai reçue en STAPS m'a permis de porter un nouveau regard sur la pratique physique en général et l'enseignement de l'EPS en particulier. Comment enseigner par et pour le corps ? Comment transmettre le plaisir de la pratique physique et sportive aux élèves ? Comment réussir ce rôle de médiateur entre le Savoir et l'apprenant ? Comment convertir ce désir d'enseigner en désir d'apprendre chez l'élève ? Un tas de questionnements qui a suscité l'envie et l'intérêt d'en savoir davantage sur les déterminants de l'acte énigmatique d'enseignement. Ainsi, étant toujours animée par ce désir de pratiquer les activités physiques et sportives, cette formation en STAPS « a amorcé les rouages d'une autre compréhension éducative, pédagogique et didactique de la pratique enseignante et de la spécificité de l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en tant qu'acteur didactique, sportif et en tant que sujet singulier. » (Ben Jomâa, op. cit., p. 6).

⁸ Ma pratique sportive du karaté a commencé à l'âge de 13 ans et s'est arrêtée à l'âge de 23 ans quand j'étais étudiante inscrite en 3^{ème} année en STAPS.

⁹ Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

¹⁰ Diplôme des Etudes Approfondies.

Deuxièmement, mon affectation en 1997 en tant que jeune étudiante stagiaire dans un petit collège de la ville m'a confrontée à la lourde tâche de l'enseignement de l'EPS. Ce stage d'insertion à la vie professionnelle constitue dans le cadre de la formation universitaire initiale de futurs enseignants d'EPS aux ISSEP¹¹ en Tunisie un levier de professionnalisation et une véritable préparation à la pratique du métier. Une année plus tard (qui correspond à l'année terminale dans mon cursus de maîtrise en STAPS) et au hasard des mutations, j'étais affectée dans un grand établissement secondaire. J'ai alors vécu d'autres aventures, partagé d'autres expériences, observé d'autres enseignants d'EPS engagés différemment dans leur agir professoral et tenté d'apporter quelques réponses à mes interrogations autour de la pratique enseignante de l'EPS. Mon nouveau statut de « professeur » stagiaire m'a appris qu'il ne suffit pas pour un enseignant d'EPS d'avoir l'intention de transmettre le savoir pour que l'élève apprenne. En effet, devenue enseignante d'EPS à l'âge de 22 ans, je me suis très vite heurtée à la précarité et à la complexité de la réalité de l'enseignement - apprentissage au milieu scolaire en Tunisie. L'échec et/ou le décrochage de certains élèves en EPS m'a profondément intriguée. L'écart entre l'envie d'enseigner chez l'enseignant et l'envie d'apprendre chez l'élève m'a beaucoup questionnée. J'ai également compris qu'un enseignant spécialiste ou expert d'un point de vue sportif devrait assumer et/ou gérer cet écart « à partir du moment où il peut mobiliser efficacement, au-delà du savoir officiel issu des programmes, d'autres savoirs expérientiels, savoirs faire et savoirs « y » faire issus de son expertise sportive et de son expérience antérieure et à partir du moment où il n'a pas un sentiment de doute sur la pertinence de son enseignement » (Ben Jomâa, op. cit., p. 8). Ce regard scientifique externe sur un domaine me passionnant, celui de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS, était ainsi le déclenchement d'un cheminement de chercheuse curieuse qui a passé de nombreuses années dans les salles de sport, les gymnases, sur le terrain, et dans la lecture des ouvrages traitant de l'éducation, de la philosophie et/ou de la science sans pouvoir alors dissimuler notre ressenti sur l'acte singulier d'enseignement ; cette impression encore confuse que la singularité du sujet enseignant imprègne la diffusion du Savoir de tout son être.

1.3. Soif et envie débordantes pour apprendre...

Portée par un désir de savoir, de comprendre, d'accéder à la connaissance, ma curiosité scientifique m'a guidée bel et bien jusqu'ici ! En tant qu'élève, puis étudiante, je ne me suis jamais contentée des « allants de soi », des évidences, car « il n'y a de science que de ce qui est caché »

¹¹ Institut Supérieur du Sport et de l'Éducation Physique.

(Bachelard, 1949, 1970, p. 38). Je soutenais toujours la thèse de Bachelard selon laquelle « face au réel, ce qu'on croit savoir offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est, spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. » (Bachelard, 1938, 1983, p. 14). Se détachant ainsi de la « pensée naïve », j'avais une envie débordante d'aller au-delà du connu et d'investiguer l'inconnu à la quête de la vérité scientifique et/ou du savoir ; « le savoir comme objet de désir » (Mosconi, 2020, p. 7), comme une pulsion épistémophilique constructrice certes de mon identité de chercheure, un catalyseur de « réforme subjective totale » (Bachelard, 1940, 2002, p. 134), « d'investissement affectif et pulsionnel soumis comme tel à des projections et à des fantasmes » (Nogueira-Fasse, cité par Mosconi, op. cit., p. 7) et qui s'est frayé ainsi un cheminement singulier dans la recherche (Glinne-Demaret & Le Gendre, 2013). S'inscrire dans une démarche scientifique d'investigation du réel m'a permis ainsi « de bien penser le réel (...), profiter de ses ambiguïtés pour modifier et alerter la pensée » (Bachelard, op. cit., p. 17) par et pour la critique et de considérer que « s'instruire, c'est prendre conscience de la valeur de division des cellules du savoir » (Bachelard, op. cit., p. 65).

2. Mon parcours scientifique d'enseignante chercheure : entre continuité et rupture

Trois étapes clés marquent, construisent et animent mon parcours scientifique d'enseignante chercheure : la première est celle relative à mon étude du Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA), entre 2000 et 2002, en didactique des activités physiques et sportives (APS) sur la pratique enseignante en EPS sous un angle didactique ; la deuxième est celle relative à ma cotutelle de thèse de doctorat, entre 2004-2009, portant sur la pratique enseignante en EPS sous un angle didactique clinique et la troisième est celle relative à mon habilitation universitaire à l'université tunisienne et dont l'objet est d'appréhender, dans la continuité de mes travaux précédents, la complexité de la pratique enseignante en STAPS sous un angle didactique clinique universitaire en convergeant vers un essai d'élaboration d'un nouvel axe de recherche au sein des travaux de l'EDiC : « la didactique clinique de l'enseignement supérieur ».

2.1. Etape 1 : La pratique enseignante en EPS sous un angle didactique (en vue de l'obtention du DEA en Didactique des APS [2002-2002]) : « L'étude de la perception par l'élève du feed-back émis par l'enseignant »

Cette première étude, élaborée sous la direction du Pr Maurice Piéron¹² entre 2000-2002 à l'ISSEP de Ksar-Saïd (Tunis), université de la Manouba dans le cadre d'un DEA récemment créé à cette époque en « Didactique des APS », s'inscrit dans le prolongement des travaux de « l'école de l'analyse de l'enseignement » (Cloes & Roy, 2010, p. 13). Les tenants de cette approche, appelée aussi « pédagogie du sport » (Cloes & Roy, op. cit., p. 13) dans le contexte nord-américain de la recherche en science de l'éducation, ont porté leur intérêt sur l'analyse systématique et descriptive du processus enseignement-apprentissage et l'identification des mécanismes associés à l'efficacité de l'intervention, en EPS dans un premier temps, et dans d'autres contextes de pratique tel que le milieu sportif. Pour ce faire, des concepts, issus notamment du champ de la pédagogie des APS ont été mobilisés par ces chercheurs, tels que le temps de la pratique, le climat motivationnel, l'expertise enseignante, les modifications du comportement, l'efficacité de l'intervention et/ou du feed-back pédagogique (Piéron, 1976, 1993 ; Piéron & al., 1998 ; Brunelle, 2001 ; Carreiro Da Costa & al., 1998 ; Cloes, 2003 ; Cloes & al., 2004). Dans le cadre de cette étude descriptive, exploratoire et praxéologique menée dans la région du grand Tunis¹³, une analyse qualitative et quantitative du feed-back pédagogique émis par l'enseignant d'EPS a été menée, selon qu'il est débutant et/ou expérimenté, et de ce que les apprenants retiennent de ces interventions pédagogiques. Par feed-back pédagogique, j'entends la rétroaction ou la réaction fournie par l'enseignant relative à la prestation de l'élève. L'objet de cette recherche était d'appréhender la pluralité du processus enseignement-apprentissage à partir d'un constat établi, lors de mon observation des pratiques effectives, d'abord en tant qu'étudiante stagiaire ensuite en tant qu'enseignante novice dans des contextes professionnels différents, sur la variabilité des enseignements et/ou la variabilité interindividuelle des enseignants d'EPS en classe selon la

¹² Professeur des universités à la faculté de Médecine de l'université de Liège, Belgique. Ses travaux de recherche s'insèrent dans le courant de l'analyse de l'intervention dans le domaine des APS et/ou « approche de la pédagogie des APS », développé par des équipes québécoises, belges et portugaises. Selon Carlier (2003), cité par Cloes et Roy (2010), le but ultime de ces équipes était de fournir des pistes susceptibles d'améliorer l'action des praticiens et des formateurs.

¹³ Dans le cadre de cette première étude de DEA, j'ai observé, retranscrit et analysé quarante séances d'EPS dans deux disciplines sportives différentes : la gymnastique et le basket-ball, choisies aléatoirement. Ces séances se sont déroulées dans six établissements d'enseignement secondaires (lycées) répartis sur quatre gouvernorats du Grand Tunis, à savoir Tunis, Ben Arous, Ariana et Manouba. Ces 40 séances d'EPS ont été assurées par 20 enseignantes et enseignants d'EPS maîtrisards en STAPS d'âge, de genre, d'expérience professionnelle et de spécialité sportive différentes. Les élèves observés et interrogés étaient au nombre de 1270, inscrits en 1^{ère}, deuxième et 3^{ème} année de l'enseignement secondaire dans le système d'enseignement tunisien (soit en 3^{ème}, seconde et bac première partie dans son homologue français) et leurs âges varient entre 15 et 18 ans.

variable « effet enseignant » et/ou « effet maître » (Bressoux, 1994) ainsi que l'écart observé entre le savoir enseigné et le savoir appris. Pour ce faire, j'ai mobilisé plusieurs outils méthodologiques tels que l'observation vidéo, l'entretien, l'analyse du contenu, le traitement statistique et une grille d'analyse du feed-back en se référant aux travaux de Piéron (1993). Les analyses qualitatives et quantitatives ont permis d'en ressortir les caractéristiques d'un feedback pédagogique efficace. La qualité de l'intervention pédagogique de l'enseignant d'EPS, selon qu'il est débutant et/ou expérimenté, spécialiste et/ou non spécialiste de l'APSA qu'il enseigne, influe ainsi sur la qualité de sa rétention par l'élève et son apprentissage moteur ainsi que l'écart savoir enseigné - savoir appris. Cependant, les résultats d'analyses qualitatives m'ont conduit vers une nouvelle réflexion ; celle d'amorcer une nouvelle problématique liée cette fois-ci au « *Sujet enseignant* », à son expérience professionnelle, à son expertise sportive ainsi qu'à ses propres ressources et/ou contraintes. Cette problématique s'attache à une réalité à la fois sensible et énigmatique dans l'enseignement de l'EPS qui insiste sur le fait que derrière chaque enseignant, il y a un *Sujet*.

2.2. Etape 2 : La pratique enseignante en EPS sous un angle didactique clinique (cotutelle de thèse de doctorat entre l'Université de La Manouba et l'Université Paul Sabatier Toulouse III [2004-2009]) : « L'expertise dans l'enseignement de l'EPS, analyse didactique clinique de quatre professeurs »

Totalement engagée dans cette réflexion, il n'est pas surprenant qu'en 2005, mon attention se soit focalisée sur la nécessité de tenir compte de cette variabilité interindividuelle, de cet « *effet sujet enseignant* » dans la compréhension des mécanismes sous-tendant la pratique enseignante en général et l'acte d'enseignement en particulier, tels que le rapport au savoir, l'expérience professionnelle, l'expertise sportive, le rapport à l'APSA et/ou le rapport au corps. Ce nouvel objet de recherche a fait l'objet d'une deuxième étude, celle d'une cotutelle de thèse de doctorat entre l'université de la Manouba en Tunisie et l'université Paul Sabatier, Toulouse 3 en France sous la codirection d'André Terrisse et de Mourad Bahloul. Pour remonter à l'enfance, mon « rêve » gravitait autour du métier d'enseignante-chercheuse. Mon père, ma première source d'inspiration, était un enseignant d'EPS et un sportif de haut niveau (gymnaste). Il m'a « transmis » le goût pour l'enseignement de l'EPS et l'activité physique et sportive. Cette « projection

identitaire » au sens psychanalytique m'a permis d' « anticiper mon évolution » (Klein, Moon & Hoffman, 2006, pp. 70-73) puisque c'est là où « les individus interprètent les situations dans lesquelles ils sont engagés : ils réalisent des inférences entre les individus, les événements, les outils et les ressources disponibles, pour anticiper leur évolution ». Une « projection identitaire » qui s'annonce périlleuse de par la situation culturelle qui jugule la liberté et l'émancipation de la femme tunisienne.

En tant que *sujet chercheur(e)*, cette thèse a été vécue comme une « rencontre, toujours contingente sur le mode du hasard, entre un sujet et une problématique de recherche (...). Mais, en se référant à la clinique, le hasard lui-même peut être interrogé » (Terrisse, 2009 in Terrisse & Carnus, 2009, p. 13). En effet, dans le cadre de cette étude, un défi majeur était « d'interroger ce hasard » et de s'inscrire dans un courant didactique récent, très peu connu et en pleine émergence qui est la didactique clinique de l'EPS, fondée et promue par André Terrisse et développée par Marie-France Carnus¹⁴ et les chercheur.e.s de l'EDiC, et partant d'un point de vue très peu couramment adopté : la prise en compte de la singularité du sujet enseignant *pris dans le* didactique. Quatre études de cas ont été menées et rapprochées dans un cadre d'analyse didactique clinique mobilisant des outils d'analyse didactiques comme la compétence professionnelle, l'expérience, l'expertise, le rapport au savoir, le contrat didactique, l'ostension, le rapport à l'APSA, le rapport au corps, et des outils cliniques comme la théorie du sujet, l'étude de cas, le sujet supposé savoir, l'impossible à supporter, le désir d'enseigner, la subjectivité du sujet. Ce positionnement et/ou ce parti pris théorique de penser et d'approcher le sujet dans sa singularité, unicité et irréductibilité exige une méthodologie qualitative, celle de l'entretien, de l'observation vidéo *in situ*, de l'analyse du contenu et de la triangulation des données. Cette méthodologie est temporelle s'organisant ainsi selon trois temps distincts et complémentaires de recueil et d'analyse des données : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. Cette recherche m'a permis d'analyser en long et en large l'incidence de l'expérience professionnelle et de l'expertise sportive du sujet enseignant sur sa pratique enseignante en mobilisant ainsi cette méthodologie didactique clinique. En effet, les résultats de ces analyses qualitatives ont permis de mettre en évidence que le « déjà-là conceptuel, expérientiel et intentionnel » (Carnus, 2001) du sujet enseignant conditionne le fonctionnement didactique, influence la façon d'enseigner, détermine en grande

¹⁴ Terrisse (2009) précise que, concernant l'orientation scientifique de la didactique clinique de l'EPS, le véritable « déclenchement de l'option clinique de la didactique » s'avère identifié à partir de la soutenance de thèse de Marie-France Carnus (2001) : « Analyse didactique clinique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique : une étude de cas croisés » du fait qu' « 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 quelques fois ces contenus « à leur insu » (...) La recherche en didactique de l'EPS ne pouvait exclure ce phénomène inconscient de ses réflexions » (p. 14).

partie les choix didactiques et (re)construit et (ré)organise son « je » professionnel. Rendre compte du poids du rapport entretenu par le sujet didactique (ici enseignant) avec le savoir et avec l'APSA qu'il enseigne selon la connaissance et l'expérience qu'il a avec cette APSA, sur son enseignement effectif, tel était le but de cette deuxième étude. Ainsi, ce travail de recherche doctorale s'est naturellement inscrit dans le champ de la didactique clinique de l'EPS (Terrisse & Carnus, op. cit. ; Carnus & Terrisse, op. cit.). Dès lors, peut-on considérer que le sujet (ici enseignant d'EPS) adopte des choix didactiques et des décisions en faisant résonner son déjà-là expérientiel sportif (Loizon, 2016), son épistémologie professionnelle, son historicité de sujet ainsi que sa rencontre singulière avec le hasard ? L'idée de « la prise en compte du sujet dans le processus enseignement-apprentissage » (Terrisse, 1998, p. 89), c'est-à-dire dans l'analyse de la pratique enseignante *in situ*, telle qu'elle se déploie réellement et quotidiennement en classe, nous éclaire déjà sur l'approche clinique et sur ce que peut apporter la clinique à la didactique. Cette « prise en compte *a priori* du point de vue du sujet » (Carnus, 2009, p. 10) enseignant *pris dans le* didactique nous place ainsi au cœur de l'analyse didactique clinique. Dans le cadre de cette thèse, nos questions se penchent alors de plus en plus sur le sujet enseignant, sur l'objet du savoir qu'il transmet, sa nature et ses enjeux, sur le rapport qu'il entretient avec ce savoir en se référant ainsi au cadre d'analyse empruntée à Chevallard (1989) à travers sa théorie anthropologique du didactique¹⁵, sur ses stratégies de gestion des ruptures du contrat didactique ainsi que ses pratiques ostensives révélatrices de son rapport au corps. A part sa fonction de délégué des enseignements et d'agent de l'institution, mon attention s'est également focalisée sur la position de « sujet supposé savoir » (Lacan cité par Chevallard, 1985) qu'occupe l'enseignant d'EPS dans l'espace institutionnel de l'école lors de sa pratique professionnelle de ce métier « impossible » (Cifali, 1999)¹⁶. Ainsi, en 2007, je me suis appuyée sur une partie des résultats issus de ma thèse (Ben Jomâa, 2009) pour procéder à une description plus fine de la conceptualisation du rapport au savoir de l'enseignant d'EPS expert telle que je l'ai formalisée, en la situant au regard d'autres

¹⁵ Dans le cadre de ma thèse de doctorat, j'ai eu recours à l'outil d'analyse « différenciation savoir officiel - savoir personnel » en référence à la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1989) du fait que j'ai repris les deux versants « rapport personnel au savoir / rapport officiel au savoir » quant au choix et à la détermination de cet analyseur. En effet, selon cet auteur le rapport officiel au savoir représente le langage officiel de l'institution, le déclaratif, « la face visible de l'institution ». Au contraire, le rapport personnel au savoir est un rapport individuel au savoir au sens où le sujet « x le manipule, l'utilise, en parle, en rêve » (Chevallard, 2003 in Pélissier & Venturini, 2016, p. 8). Ainsi, « des indices internes produits par la recherche elle-même (repérés dans le verbatim des séances et des entretiens *a priori* et d'après-coup) sont ainsi utilisés afin de distinguer le savoir personnel (ce qui vient de l'enseignant : vécu personnel, ressenti corporel et désir d'enseigner) de celui qui est officiel (présenté dans les textes officiels : programmes conventionnels édités par le ministère, projet de l'établissement et/ou de l'institution scolaire). Cette distinction permet alors d'identifier la dimension subjective, voire personnelle, de l'acte d'enseigner, qui conditionne la singularité du cas à partir de l'analyse des éléments subjectifs mobilisés par le sujet enseignant, et de leurs effets sur sa pratique » (Ben Jomâa & Terrisse, 2014, pp. 118-119).

¹⁶ Mireille Cifali analyse dans son article *Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable*, paru en 1999 dans le Portique revue de philosophie et des sciences humaine, 4, l'expression « métier impossible » employée par Sigmund Freud (1937).

manières d'aborder le rapport au savoir dans d'autres laboratoires¹⁷. Ce travail de conceptualisation a débouché sur la co-écriture et la publication d'un article scientifique dans le Journal électronique de Recherche sur l'Intervention en éducation Physique et en Sport (e-JRIEPS) aux presses universitaires de Franche-Comté, intitulé : « *Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - Etude de cas* ». L'étude du rapport au savoir implique, d'après nous, la prise en compte de « la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs » (Ben Jomâa, Terrisse & Berhayem, 2007). Entre rapport officiel et rapport personnel au savoir, l'enseignant expert d'un point de vue sportif, étant en situation contingente et complexe d'enseignement-apprentissage, se relie doublement, à la fois à son propre savoir de sujet, à son expertise sportive et à l'institution (établissement, classe etc.) à travers les programmes officiels, les directives et les textes d'accompagnement. Confrontée à l'épreuve réelle de la classe, ce dernier fait écho à sa pratique sportive antérieure à travers la transmission de savoirs personnels issus de son « déjà-là sportif expérientiel » (Denis, 2016, p. 105). Ce « filtre » subjectif permet alors d'identifier la dimension intime et/ou cachée de l'acte d'enseigner, qui conditionne la singularité du cas à partir de l'analyse des éléments subjectifs mobilisés par le sujet enseignant et de leurs effets sur sa pratique et notamment son expérience professionnelle et son expertise sportive qui sont en mesure de gouverner son acte didactique. Cette réflexion a été approfondie en 2011 dans un article publié dans la Revue Education et Didactique aux Presses Universitaires de Rennes. Cet article **[doc. 1]**¹⁸, co-écrit avec André Terrisse, s'intitule : « *De l'expertise à l'enseignement : analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes* ». Il traite les résultats d'une étude de cas rapprochée menée dans le cadre de la thèse « dans le seul but d'observer, d'analyser et de comprendre l'effet de l'expertise corporelle et de la pratique personnelle d'une APSA sur les pratiques d'enseignement de l'EPS. Chaque enseignant y a ses causes. Les savoirs et leur enseignement forment un bon aspirant à l'expression de son expertise. La prendre en compte contraint le chercheur à ne pas laisser de côté les ressources - pratiques personnelles - des sujets » (Ben Jomâa & Terrisse, 2011, p. 17). Dans cet article, nous avons démontré que « le rapport personnel au savoir marquant le temps d'avance sur le savoir enseigné par le professeur spécialiste (expert d'un point de vue sportif), devient ainsi un outil

¹⁷ Nous faisons allusion particulièrement à l'approche microsociologique en sciences de l'éducation, ESCOL, Université de Saint Denis-Paris 8, représentée par les travaux de Charlot, Bautier et Rochex ; à l'approche anthropologique en didactique, IUFM de Marseille, représentée exclusivement par les travaux de Chevallard en didactique des mathématiques et à l'approche psychanalytique en Sciences de l'Education, CREF, Université de Nanterre, Paris X représentée par les travaux de Blanchard-Laville, Beillerot et Mosconi.

¹⁸ Cette note de bas de page sert à renvoyer le lecteur à la référence de l'article dans mon dossier de travaux déposé à la DED.

d'analyse pertinent de son activité et une marque de sa compétence professionnelle que nous pourrions utiliser comme outil d'analyse des pratiques dans la formation des professeurs d'EPS » (Ben Jomâa & Terrisse, op. cit., p. 17).

Totalement engagée, en tant que jeune chercheuse, dans le jeu passionnant de l'analyse de la pratique enseignante avec la prise en compte du point de vue du sujet, ici enseignant d'EPS, et dans le prolongement de mes travaux de recherche, j'ai publié en 2013 un chapitre d'ouvrage intitulé : « *De l'expertise professionnelle à l'expertise personnelle en EPS : quel effet pour quel enseignement ?* ». Cet ouvrage collectif, regroupant un ensemble de travaux empiriques de plusieurs chercheurs de l'EDiC et publié aux Editions Revue EPS sous la direction de Marie-France Carnus et André Terrisse, s'intitule : « *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* ». Il s'inscrit en continuité avec le précédent ouvrage de l'EDiC¹⁹ et arrive donc à point nommé pour développer l'orientation scientifique de ce groupe et approfondir la réflexion théorique en proposant des repères épistémologiques et un appareillage méthodologique permettant d'accéder aux ressorts subjectifs de l'acte d'enseignement à travers des outils d'analyse créés et mobilisés par cette équipe de recherche. Dans ce chapitre, le recours à deux analyseurs cliniques, à savoir l'impossible à supporter et le désir d'enseigner a permis de montrer que *l'inconscient* du sujet enseignant est en mesure d'orienter sa pratique, gouverner ses choix et « permet également de décrire et comprendre les raisons des actes qui lui sont propres et dont il n'a pas toujours conscience » (Ben Jomâa, 2013, p. 54). Appréhender la complexité de la dimension implicite du métier d'enseignant en vue d'en apporter une autre lecture en interrogeant, cette fois-ci, un nouveau champ, celui de la formation des enseignants, tel était l'objet d'un deuxième chapitre intitulé : « *L'implicite du métier d'enseignant : l'expertise personnelle. Un regard en didactique clinique de l'EPS* »²⁰ (Ben Jomâa, 2015). Nous pensons en effet qu'au-delà de l'intérêt central porté à la singularité du sujet enseignant et à la logique d'enseignement qui en découle, cette étude autorise à envisager également un moment clé de réflexion du fait qu'elle permet d'esquisser de nouvelles perspectives de recherche car elle permet d'interroger un autre champ d'analyse qui demeure peu investigué, celui de la formation (Ben Jomâa, 2011, p. 17 ; 2014, p. 126). En effet, dans le cadre de ce chapitre, nous avons mis en évidence « le poids de l'expertise personnelle dans l'apprentissage informel et l'accomplissement

¹⁹ Le premier ouvrage de l'EDiC est paru en 2009 aux Editions De Boeck Université et s'intitule : « *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoirs ?* », sous la direction d'André Terrisse et de Marie-France Carnus.

²⁰ Ce chapitre a été publié dans un ouvrage collectif publié en 2015 aux Presses Universitaires de Caen, sous la direction de Pablo Buznic-Bourgeois et Laetitia Gérard et qui s'intitule : « *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : Constructions implicites, espaces informels et interfaces de formation* ».

du métier d'enseignant » ; en tant que « ressource subjective qui permet la personnalisation des objets de savoirs enseignés » (Ben Jomâa, 2015, p. 102). Cette réflexion m'a conduite à interroger « le poids de la formation initiale et continue des enseignants dans la transmission des savoirs disciplinaires à enseigner favorisant ainsi la diffusion et l'appropriation de doxas, au sens quasi épidémiologique, relativement à celui de l'expérience personnelle constituée lors de pratiques sportives en dehors de tout système de formation » (Ben Jomâa & Terrisse, 2016, p. 401). Il importe peut être que cette façon singulière d'enseigner et de constituer son « je » professionnel soit prise en compte dans la conception de la formation d'autres enseignants tels que ceux universitaires dans leur double fonction d'enseignement et de recherche dans le cadre d'une didactique de l'enseignement supérieur.

2.3. Etape 3 : La pratique enseignante en STAPS sous un angle didactique clinique universitaire (direction de travaux d'étudiant.e.s)

L'intérêt dirigé depuis 2014 vers l'analyse des pratiques des enseignants universitaires, débutants et/ou expérimentés, dans le domaine des STAPS, trouve son origine dans des interrogations émanant de ma pratique professionnelle d'enseignante-chercheure dans des contextes institutionnels universitaires différents²¹. Ces interrogations gravitent autour de la problématique du sujet enseignant-chercheur *pris dans le* didactique et l'analyse de « l'effet chercheur » et/ou de l'effet « du rapport à la recherche » sur sa pratique effective. Cet intérêt scientifique et personnel m'a conduit vers la direction de deux travaux de recherche de mastère en « Didactique des APS » élaborés et soutenus en 2015 à l'ISSEP de Tunis. Il s'agit du travail de Ahmed Ismail Mezni (2015) intitulé: « *Analyse didactique clinique du rapport au savoir des enseignants universitaires expérimentés* » et celui d'Itidel Khimir (2015) intitulé : « *Analyse didactique clinique des conceptions d'enseignement et de leur impact sur le développement professionnel des enseignants universitaires débutants* ». Dans le cadre de ces deux travaux, nous avons analysé le rapport au savoir des enseignants universitaires débutants et expérimentés en tant que processus dynamique, évolutif et complexe, inscrit dans une double temporalité, celle d'enseignant et/ou de formateur universitaire et celle de chercheur, créateur du sens, ancré dans une histoire de sujet enseignant-chercheur et organisateur de ses pratiques. Notre intention était

²¹ En tant qu'enseignante-chercheure et tout au long de mon parcours professionnel d'environ vingt ans (2001-2022), j'ai exercé ma fonction dans des contextes institutionnels universitaires différents relatifs à l'ISSEP de Sfax, l'ISSEP de Gafsa et l'ISSEP de Tunis.

de tracer les contours d'un élément subjectif constituant de la singularité du sujet enseignant universitaire : le déjà-là d'enseignant-chercheur susceptible d'affecter le processus de transmission-appropriation de savoirs du fait de son rapport à l'enseignement, de son rapport à la recherche et de la tension qui pourrait exister entre les deux ; que ce soit en phase de construction identitaire pour les enseignants débutants et/ou tout au long de leur parcours professionnel en ce qui concerne les enseignants expérimentés face au défi de la formation à et par la recherche. Cette réflexion « didactique clinique universitaire », tel qu'elle s'est déployée à son stade embryonnaire, a été également alimentée aussi bien par d'autres travaux de recherche en mastère (Taktak, 2015 ; Chihi, 2016 ; Majdoub Chtara, 2016 ; Abdelkefi, 2016) que par une thèse de doctorat de Donia Sghaier que j'ai codirigée avec Anissa Bouassida dans le cadre structuré de l'école doctorale de l'ISSEP de Tunis entre 2013-2017. Cette recherche doctorale a dressé les contours de l'effet de l'expertise sportive de l'enseignant universitaire, intervenant en formation pratique en STAPS, sur ses gestes d'études (ostension, proxémie, interventions corporelles) en particulier et ses pratiques enseignantes en général (Sghaier & al. 2016, 2017, 2019). Des approfondissements de cette réflexion didactique clinique universitaire, dans le cadre d'un essai d'élaboration et du développement de ce nouvel axe de recherche au sein des travaux de l'EDiC, feront ainsi l'objet de la troisième partie de la présente note de synthèse.

3. Mon parcours professionnel d'enseignante à enseignante chercheure en tension entre recherche, enseignement et formation

3. 1. Déjà-là professionnel d'enseignante d'EPS

Mon parcours professionnel a débuté en 1998 en tant qu'enseignante d'EPS dans un collège à la banlieue sud de Tunis là où j'ai vécu mes premières expériences d'enseignement. Ensuite au hasard des mutations, j'ai été affectée dans un établissement d'enseignement secondaire (lycée) à la même ville pour uniquement une année de travail avec les classes terminales du bac avant que je débarque à l'ISSEP de Sfax. Ce parcours assez court de pratique professionnelle scolaire (trois ans uniquement) a été riche en termes d'expériences et m'a marquée aussi bien sur le plan personnel que professionnel. Jeune enseignante d'EPS, j'ai vécu le plaisir d'entretenir « un rapport à l'altérité » en situation de travail et celui de l'interaction

humaine et pédagogique avec des élèves différents qui n'avaient pas les mêmes aptitudes, motivation, besoins, représentation et intérêt à l'égard de cette discipline scolaire. Mes interrogations, toujours alimentées par les pratiques professionnelles du terrain, portaient particulièrement sur le phénomène de transmission de savoirs et les mécanismes sous-tendant ce phénomène. Mes confrontations à moi-même, à l'autre (ici élève, collègue, parent etc.), aux conditions matérielles précaires du terrain m'ont ainsi conduite vers un questionnement central : comment assumer et réussir ce choix personnel de métier ? Il était clair que la part du personnel dans ce choix de métier était pesante de par mon rêve d'enfance d'exercer le métier de mon père et voire même de le dépasser. Ce déjà-là expérientiel d'enseignante d'EPS, inscrit dans le prolongement de mon déjà-là d'étudiante stagiaire et de sportive, m'a permis de prendre en compte le rapport de mon histoire singulière aux objets de savoir que j'avais à transmettre et de voir comment celle-ci pourrait orienter mon rapport au Savoir, ma façon d'enseigner et mon « je » professionnel.

3.2. *Déjà-là professionnel d'enseignante universitaire*

Mon parcours professionnel d'enseignante-chercheuse a débuté en 2001. Durant vingt ans de pratique professionnelle au supérieur, je n'ai pas cessé de m'auto-observer, de réfléchir sur mes propres pratiques ainsi que celles des autres (mes collègues) et d'observer la spécificité, la complexité et la singularité de l'acte d'enseignement-apprentissage, dans des contextes professionnels et institutionnels disparates. Cet acte « énigmatique » m'a toujours interrogé. En premier lieu, mon intérêt s'est focalisé sur la notion de compétence professionnelle et ses catalyseurs comme l'expérience et/ou l'expertise. Qu'est-ce qu'un enseignant-chercheur compétent ? Comment se construit la compétence pour enseigner à l'université ? Comment développer des compétences pédagogiques, didactiques et professionnelles chez des enseignants universitaires débutants et/ou expérimentés et assurer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ? Les compétences pour enseigner au supérieur sont-elles réductibles aux activités même d'enseignement ou bien sont-elles sous-tendues par des savoirs, des savoirs faire et des savoirs être ? Pas seulement parce que cette thématique était, et l'est toujours, d'actualité en Tunisie de par la volonté politique d'innover les stratégies de formation à l'université à travers la

réforme de l'enseignement universitaire²², mais aussi parce que la massification universitaire nous a mis face à des publics étudiants dont la gestion demeure toujours complexe du fait de sa diversité et que la confrontation à des univers institutionnels multiples n'est jamais vaine !²³

En second lieu et depuis 2014²⁴, guidée par ma curiosité intellectuelle et portée par l'envie de comprendre l'activité d'apprentissage du métier par l'étudiant, le protagoniste de l'acte éducatif, lors de son stage de professionnalisation en formation initiale²⁵, mon intérêt s'est dirigé vers le sujet étudiant, son rapport aux savoirs universitaires, sa construction identitaire quand il est en stage de professionnalisation ainsi que son rapport audit stage : interface entre la théorie et la pratique, lieu des premières expériences professionnelles, espace de construction de son identité professionnelle et d'immersion dans la pratique de son futur métier. Dans ce contexte, des questions émergentes de ma pratique professionnelle se sont ainsi posées :

- ✓ La formation initiale influence-t-elle le processus de construction de l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire ?
- ✓ Existe-t-il des éléments saillants dans le rapport aux savoirs des étudiants stagiaires au cours du stage de professionnalisation ?
- ✓ Comment l'étudiant stagiaire s'y construit professionnellement ?

Ainsi, il est clair que ce déjà-là professionnel d'enseignante-chercheure a nourri aussi bien mon regard praxéologique et ma pratique de formatrice universitaire que ma posture critique de chercheure, avertie par la réalité du terrain, engagée dans l'analyse et l'explication des pratiques à l'université. Apporter de nouveaux éléments de compréhension, de clarté et de sens à ces pratiques professionnelles, tel était mon ultime objectif.

²² Depuis l'an 2000, la formation pédagogique, didactique et professionnelle des enseignants universitaires et tout particulièrement celle des débutants, soit les assistants du supérieur nouvellement recrutés, ne cesse de préoccuper les décideurs de la politique éducative au supérieur en Tunisie (Ben Jomâa, 2022, p. 26). Cet intérêt grandissant à l'égard de la formation des formateurs s'inscrit dans le cadre d'un mouvement général d'institutionnalisation d'un champ de recherche et d'intervention dans le domaine de la pédagogie universitaire en Tunisie. Cet intérêt se manifeste « à travers des décisions institutionnelles telle que la mise en place en 2000 d'une formation pédagogique obligatoire au niveau des Masters de recherche, la création en 2005 des centres de ressources en pédagogie universitaire et numérique, l'institution en 2007 d'une formation pédagogique de deux ans au profit des assistants universitaires nouvellement recrutés (Chabchoub, 2007, p. 9) ou encore la création en décembre 2013 du Centre de Didactique et de Pédagogie Universitaires (CDPU) par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) dans le cadre du Projet d'Appui à la Réforme de l'Enseignement Supérieur (PARESII), en particulier dans sa deuxième composante dédiée à la modernisation du système de l'enseignement supérieur en renforçant les mécanismes d'assurance qualité, l'autonomie institutionnelle et la viabilité financière. Dans ce cadre, le MESRS a engagé un programme intégré de formation de formateurs (PRIFF) au profit de toutes les universités tunisiennes et de la Direction Générale des Études Technologiques. Le projet intitulé « Formation de formateurs en didactique et pédagogie universitaires », au sein duquel s'insère le CDPU, n'est qu'une composante de ce programme (PRIFF) » (Ben Jomâa, op. cit., p. 26).

²³ Ma confrontation à des cultures institutionnelles universitaires différentes du fait de ma pratique professionnelle dans trois ISSEP différents situés géographiquement au sud, au centre et au nord de la Tunisie, m'a permis de cultiver un regard critique et pluriel sur le métier d'enseignant-chercheur. Sortir indemne de cette expérience professionnelle prolongée, plurielle et spécifique était impossible !

²⁴ Dans le cadre de la direction d'une recherche de maîtrise de l'hsen Taktak (2015) intitulée : « Analyse didactique clinique du rapport au savoir de l'étudiant stagiaire en formation initiale ».

²⁵ Le stage professionnel fait partie de la formation initiale des étudiants inscrits en 3^{ème} année Licence Education et Motricité (LEM), durant les semestres 5 et 6, Unité d'Enseignement (UE) « Projet professionnel » ; qui vise la professionnalisation des étudiants stagiaires et leur insertion à la vie professionnelle à travers un stage dans le milieu solaire sous la co-responsabilité d'un superviseur pédagogique universitaire (qui représente l'ISSEP) et d'un conseiller pédagogique (qui représente l'établissement scolaire, structure d'accueil de l'étudiant stagiaire). Cette formation professionnalisante vise le développement des compétences professionnelles chez le futur enseignant d'EPS.

3.3. Déjà-là professionnel de formatrice des formateurs

3.3.1. Engagement dans la formation des professeurs d'EPS

En 2016, j'étais élue en tant que coordonnatrice générale des stages pédagogiques à l'ISSEP de Tunis²⁶. Cette lourde tâche de coordination pédagogique m'a permis de débarquer dans un nouvel univers, celui de la formation des formateurs. A l'instar de cette nouvelle expérience, j'étais appelée, non seulement à assurer des tâches de gestion pédagogique et administrative, afin de créer les conditions optimales aux étudiants stagiaires dans leur formation professionnalisante, mais j'étais chargée également de la formation des enseignants (superviseurs et conseillers pédagogiques) responsables de la formation et de l'accompagnement de ces étudiants, autrement dit les formateurs de ces étudiants stagiaires ainsi que les futurs inspecteurs d'EPS dans le cadre de leur formation pédagogique assuré par le CNAFOR²⁷. Cette nouvelle expérience a élargi ma vision de l'acte de formation et m'a permis en même temps de porter un regard clinique sur cet acte de par sa singularité. Complexe tel qu'il se déploie dans la vie quotidienne des classes, cet acte de formation permet de développer différemment des compétences dialogiques, méthodologiques, disciplinaires et professionnelles chez ces formateurs. Vu sous un angle systématique et global, cet acte de formation de formateurs m'a permis de coopérer avec d'autres acteurs intervenants en formation universitaires et d'en élargir les horizons.

3.3.2. Engagement dans la formation des formateurs : co-fondatrice du CDPU et formatrice des formateurs en la qualité de « facilitatrice » en pédagogie et didactique universitaires

Il n'est pas surprenant qu'en 2013, mon intérêt se soit orienté vers l'ouverture sur le domaine de la formation des formateurs universitaires en pédagogie et didactique universitaires. Cet intérêt m'a conduit vers la participation à une formation certificative (selon les normes ISO 29990)²⁸ en matière de pédagogie et didactique universitaires organisée par le CDPU²⁹ dont j'avais

²⁶ Cette responsabilité électorale de coordination générale des stages pédagogiques (stages professionnels) à l'ISSEP de Tunis était à ma charge durant deux ans, soit de 2016 à 2018. Il s'agit d'une tâche de coordination pédagogique et administrative supposant l'intervention synchronisée de plusieurs acteurs et/ou instances pédagogiques, administratives et institutionnelles (ISSEP, Département de la pédagogie et des sciences de l'éducation, Cellule de pédagogie et de didactique de l'éducation physique dont la coordination pédagogique était également à ma charge de 2014 à 2020, établissement scolaire, services régionaux de la Jeunesse et du Sport, direction générale de l'éducation physique, de la formation et de la recherche au sein du Ministère de la Jeunesse et du Sport) ainsi que la coordination de leurs rôles.

²⁷ Centre National de Formation et de Recyclage des Cadres du Sport. Ministère de la Jeunesse et du Sport.

²⁸ Cette formation certificative, selon les normes ISO 29990, a été assurée par l'université Aix-Marseille.

²⁹ CDPU : Centre de didactique et de pédagogie universitaires siégé à l'Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue (ISEFC) de Tunis - Université virtuelle de Tunis. Créé en décembre 2013 par la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, ce centre est considéré comme étant la première structure spécialisée en formation pédagogique universitaire. Il a comme mission principale de développer les compétences pédagogiques et didactiques des enseignants

l'honneur d'être membre cofondatrice et référente. Ainsi, mon engagement, en la qualité de « Facilitatrice » qualifiée m'a offert l'opportunité d'assurer des sessions de formation au profit des enseignants universitaires nouvellement recrutés dans des institutions universitaires différentes en matière de pédagogie et didactique universitaires dans des domaines pluridisciplinaires. Mon déjà-là de formatrice de formateurs en pédagogie et didactique universitaires a donc nourri et irrigué mes objets et travaux de recherche dans le domaine de la didactique clinique de l'enseignement supérieur. La création de passerelles et de ponts opérationnels entre les deux domaines, celui de la formation de formateurs et celui de la recherche, était pour moi jusque-là inévitable !

4. Mes institutions de recherche

4.1. Institutions nationales de recherche

4.1.1. Membre du Laboratoire de Recherche SYFACTE (LR03ES07), université de Sfax

Jeune doctorante, j'étais rattachée au Laboratoire de Recherche SYFACTE³⁰ à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Sfax et ce pendant 9 ans, soit de 2007 jusqu'à 2016. Il s'agit d'une structure de recherche pluridisciplinaire composée d'un noyau d'enseignants-chercheurs. Cette expérience m'a formée à la recherche et m'a permis de m'ouvrir sur des structures internationales de recherche à travers des activités de formation à la recherche, d'échange et de collaboration scientifique.

4.1.2. Cheffe d'équipe de recherche « Didactique et pédagogie universitaire » au sein de l'UR ECOTIDI (UR16ES10), ISEFC, UVT

Depuis 2016, je suis rattachée à l'Unité de Recherche ECOTIDI³¹ à l'ISEFC de Tunis en la qualité de cheffe d'équipe porteuse du projet : « Pédagogie et Didactique Universitaires ». Cette

universitaires, de promouvoir la recherche scientifique en matière de didactique et pédagogie universitaires et de participer à l'effort national en matière de réforme de l'enseignement supérieur en Tunisie. Sa politique, qui consiste à aller au-devant des exigences des parties prenantes (ministère de l'enseignement et apprenants) et à rechercher leur satisfaction dans tous les domaines de formation, repose sur l'application et l'amélioration continue d'un Système de Management de la Qualité conformément au référentiel international ISO 29990 version 2010. Cette formation certificative est assurée par des formateurs de formateurs et/ou *facilitateurs*, experts en didactique et pédagogie universitaires et membres fondateurs dudit CDPU (Ben Jomâa, 2022, p. 26).

³⁰ SYFACTE (LR03es07) : Systèmes d'informations géographiques, Formations en aménagement, Cartographie, Télédétection & Environnement, FLSH de Sfax, Université de Sfax.

³¹ L'Unité de Recherche ECOTIDI (UR16ES10) : Éducation, Cognition, TICE et Didactique, Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de Tunis, Université Virtuelle de Tunis a été créée en septembre 2016. Elle se compose de sept équipes de recherche dans des domaines pluridisciplinaires et représente la seule structure de recherche en Tunisie qui réunit des chercheurs spécialistes de l'éducation, de la psychologie et de la technologie appliquée à la formation. Elle articule deux programmes fédérateurs de recherche : 1/« Pratiques éducatives, didactique et

structure de recherche m'a permis de croiser les regards, de partager des expériences, de monter des projets internationaux de recherche dans le champ de l'éducation et de la formation³² dans le cadre de la recherche collaborative et de promouvoir l'orientation scientifique de la didactique clinique en Tunisie notamment à travers le fait de poser les premiers jalons de l'axe de didactique clinique universitaire. Ce cadre structuré et structurant m'a également fourni l'opportunité de constituer une équipe et/ou un noyau d'enseignants-chercheurs et d'apprentis chercheurs (étudiants de mastère et doctorants) menant leurs travaux dans le domaine de la didactique des disciplines, l'éducation et la formation et contribuant au développement de la recherche dans ces domaines à travers leurs productions scientifiques, leur participation active aux séminaires de recherches et colloques scientifiques organisés par ladite unité de recherche et leur collaboration scientifique dans le cadre des projets (nationaux et internationaux) de recherche.

Cette équipe de recherche, jeune et en pleine émergence, compte aussi des chercheurs associés appartenant à d'autres structures internationales de recherche.³³

4.2. Institutions internationales de recherche

4.2.1. Membre du LR DIDIST-CREFI-T, Equipe de recherche AP3E au LEMME (EA799), université Paul Sabatier, Toulouse 3

En 2004, j'ai commencé mon parcours doctoral en tant que doctorante inscrite en cotutelle de thèse entre l'université de la Manouba et l'université Paul Sabatier Toulouse 3, Ecole doctorale CLESCO, université Toulouse 2 le Mirail³⁴. Là, j'ai intégré le laboratoire de recherche DIDIST-CREFI-T³⁵, appelé par la suite LEMME³⁶ et j'y étais membre de l'équipe de recherche AP3E³⁷ codirigée à

Apprentissage » et 2/ « Usage des technologies numériques, innovations et dynamiques en éducation ». Elle vise le développement de la recherche en sciences éducatives et psychologiques, l'amélioration du rendement des systèmes préscolaire, scolaire et universitaire ; l'analyse des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, des dispositifs et des systèmes ; la modélisation des technologies éducatives...

³² Je cite ici à titre indicatif le projet de formation doctorale à la recherche financé par le Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), dont j'étais responsable et qui a permis de décrocher une subvention de 5000 dollars US pour financer un séminaire international de formation à la recherche intitulé : « *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* ». Ce séminaire s'est organisé à l'ISEFC de Tunis du 23 au 27 avril 2018 avec la collaboration de structures internationales de recherche tels que l'Unité Mixte de Recherche en Éducation, Formation, Travail et Savoir (UMR EFTS), Université de Toulouse Jean-Jaurès (France), à travers l'Equipe de Didactique Clinique (EDiC) et représentée par Marie-France Carnus ; le Groupe de Recherche sur le Développement des Compétences en Activité Physique et en Santé (GRÉDCAPS), Université Laurentienne, Ontario (Canada), représenté par Georges Kpazai et le Laboratoire de Recherche sur les Sciences et Pratiques des Activités Physiques, Sportives et Artistiques (SPAPSA), Université d'Alger 3 (Algérie) représenté par Hakim Hariti. Les actes dudit séminaire ont été publiés en mai 2022 par la maison d'édition canadienne JFD.

³³ Je cite notamment l'UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès ; le GRÉDCAPS, Université Laurentienne, Ontario/Canada ; le LR SPAPSA (C1670900-16), Université d'Alger 3, Équipe « Évaluation de la Performance Motrice et du Mental » (EPMM : C1670901) et l'Equipe de Recherche en Education et en Formation (EREF), Université Mohamed Premier, Oujda, Maroc.

³⁴ ED 326 CLESCO : Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition, Université de Toulouse Jean-Jaurès (Le Mirail auparavant).

³⁵ LR DIDIST, CREFI-T, (EA 799) : Didactique des Disciplines Scientifiques et Technologiques, Centre de Recherche en Education, Formation et Insertion de Toulouse, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

cette époque par André Terrisse et Chantal Amade-Escot jusqu'à 2009. Mon affiliation à ces structures de recherche en tant que doctorante m'a beaucoup aidé à développer mes compétences méthodologiques et scientifiques de future chercheuse dans le domaine de l'éducation et de la formation à travers les échanges fructueux avec mes homologues français et de nationalités multiples, des débats scientifiques constructifs avec des chercheurs confirmés spécialistes de l'éducation et de la formation³⁸ ainsi que la participation active à la vie et aux activités du laboratoire de recherche tels que les séminaires de formation doctorale, les journées d'études, les colloques scientifiques, les projets d'équipe etc.

4.2.2. Nouveau statut de chercheure partenaire et de coresponsable de l'EDiC à l'UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès

Docteure en 2009 de l'université de la Manouba (Tunisie) en STAPS, option Didactique des APS, et de l'université Paul Sabatier, Toulouse 3 (France) en Didactique des disciplines scientifiques et technologiques, j'ai intégré l'UMR EFTS (MA 122), université de Toulouse Jean-Jaurès, ainsi que l'axe 2D de la SFR³⁹, d'abord en la qualité de « Chercheure Associée » depuis sa création en 2011 jusqu'à 2020, ensuite en la qualité de « Chercheure partenaire » depuis 2020 et de coresponsable de l'EDiC au sein du thème 1 « Savoirs et phénomènes didactiques - La genèse des savoirs dans les institutions didactiques et apprentissage » depuis l'année courante. Compte tenu de tous ces éléments, je suis fortement investie dans la recherche au sein de l'UMR EFTS en général et de l'EDiC en particulier et je participe activement aux activités et projets scientifiques du thème 1.

4.2.3. Chercheure associée dans d'autres structures internationales de recherche

Mon ouverture sur la collaboration scientifique internationale m'a permis d'être affiliée à d'autres structures de recherche tels que le **LR SPAPSA**, université d'Alger 3, depuis 2017 ; le

³⁶ LEMME : Laboratoire d'Etude des Méthodes Modernes d'Enseignement, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

³⁷ AP3E : EA 3042, Equipe de Recherche « Analyse des Pratiques Enseignantes et de leurs Effets sur les Élèves », LEMME, Université Paul Sabatier, Toulouse 3.

³⁸ Je cite à titre indicatif André Terrisse (mon directeur de thèse), Chantal-Amade Escot, Patrice Venturini, Claudine-Garcia Debanc, Guy Brousseau, Daniel Bouthier, Jean-Louis Martinand, Claudine Blanchard-Laville, Marguerite Altet, Alain Mercier, Guislain Carlier, Richard Sensevy, Francia Leutenegger, Nicole Mosconi etc.

³⁹ 2S21 : Savoirs, Sujets, Institutions et Ingénieries de Formation.

GREDCAPS, université laurentienne, Ontario/Canada depuis 2018 et l'**EREF**, université Mohamed Premier, Oujda, Maroc depuis 2021 en la qualité de « Chercheure Associée ». Ce statut a favorisé ma participation à des projets de collaboration scientifique tel que le projet de formation doctorale à la recherche en partenariat avec CODESRIA en 2018⁴⁰ sous la responsabilité de Hakim Hariti, LR SPAPSA, université d'Alger 3 ; le projet pilote international financé par le FRUL⁴¹ sur la « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport » : une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo Brazzaville et en Tunisie sous la responsabilité scientifique de Georges KPAZAI, GREDCAPS, Ecole des Sciences de l'Activité Physique, université Laurentienne, Ontario/Canada et/ou le projet ERASMUS + sur « Les études de genre ».⁴² Il convient de mentionner que la collaboration scientifique avec ces structures internationales de recherche a permis de constituer un réseau international de chercheurs qui n'a cessé de se développer jusqu'à ce jour ; ce qui a donné lieu aussi à la codirection de thèses de doctorat et de recherches de mastères (Hmaid, 2018 ; Ben Hassine, 2018 ; Gomri, 2020 ; Dergae, 2020) ainsi qu'à la direction d'ouvrages scientifiques et la publication d'articles, de chapitres d'ouvrages et d'actes de colloques (Ben Jomâa & Hariti, 2019 [doc. 8] ; Kpazai & al., 2019 ; Ben Jomâa & al., 2022 ; Ben Jomâa, 2022 [doc. 9] ; Lachhab & al, 2019 ; Bedhioufi & al, 2019).

5. Entre didactique et clinique...mon cœur et mon corps balacent : de la juxtaposition à la fusion

5.1. Ancrages didactiques : Des concepts et des notions outils d'analyse des pratiques enseignantes au cœur de mes travaux

⁴⁰ 4ème séminaire international de formation doctorale : « *Approfondissement des connaissances théoriques et des méthodologies de la recherche scientifique en évaluation dans le contexte de l'éducation physique et sportive* », 18-22 février 2018, dans le cadre d'un projet scientifique de formation doctorale à la recherche financé par CODESRIA.

⁴¹ Fond de recherche de l'Université Laurentienne, Ontario/Canada.

⁴² Projet Erasmus+ « *Gest* », « *Programmes des Etudes Genre* » : « *Un Pas vers la Démocratie et la Paix pour les Pays au Voisinage de l'Union Européenne avec Différentes Traditions* », No. 561785-EPP-1-2015-1-IT-EPPKA2-CBHE-JP (2015-2019). Ce projet international de recherche, impliquant 9 universités appartenant à 6 pays différents (Tunisie, Lituanie, Hongrie, Ukraine, Grèce, Maroc), m'a permis de prendre part à 7 conférences à audience internationales, de présenter et de publier des résultats émanant de travaux empiriques originaux dans le cadre d'une approche didactique clinique du genre au supérieur à perspective de formation.

5.1.1. Etude du rapport au savoir des enseignants d'EPS / Savoir / expérience professionnelle / expertise sportive

L'ancrage didactique de mes travaux de recherche réside dans la mobilisation de concepts et d'outils d'analyse théoriques issus du domaine de la recherche en didactique disciplinaire tel que celui du rapport au savoir. Dans le cadre de mes travaux de recherche, ce concept didactique fédérateur a été étudié pour la première fois dans le cadre de ma thèse. L'étude du **rapport au savoir** implique, d'après nous, la prise en compte de « la façon dont l'enseignant conçoit et traite l'activité qu'il enseigne au moment de l'épreuve de transmission des savoirs » (Ben Jomâa, Terrisse & Berhayem, 2007). Depuis 2001, Terrisse interroge ce concept de rapport au savoir en relation avec la question de la référence au savoir. Il se demande en quoi la référence intègre l'étude du sujet dans son rapport au savoir puisque la référence de l'enseignant n'est pas toujours celle de l'école et que la rencontre avec le Savoir peut se faire en dehors de l'institution scolaire quand il s'agit de la pratique sportive antérieure d'une APSA. Selon ce grain d'analyse, « cette activité est déjà signifiante pour lui, elle l'a marqué de son essence, de ses principes logiques, de sa complexité motrice, cognitive, affective, mais aussi de joies et de peines, de rencontres et de conflits » (Terrisse, 2001, p. 119). Cette référence personnelle du savoir est en mesure d'intégrer un rapport personnel au savoir enseigné, soit le rapport entre le sujet et son propre savoir. Tel que je l'ai formalisé dans le cadre de ma thèse (Ben Jomâa, 2009), la notion de rapport au savoir est de plus en plus débattue, problématisée et mobilisée aujourd'hui dans la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. En effet, elle est apparue de façon à peu près concomitante dans les champs de la sociologie critique (Bourdieu & Passeron, 1970), de la formation d'adultes (Lesne, 1977) et de la psychanalyse au cours des années 1960 (Lacan, 1966). Actuellement, elle est abordée à partir de référents théoriques différents du fait de son usage par des sociologues en sciences de l'éducation et de la formation (Charlot, Bautier & Rochex, 1992) ; par des chercheurs en sciences de l'éducation d'inspiration psychanalytique (Beillerot & al., 1996 ; Blanchard-Laville, 2001) et par des didacticiens des mathématiques comme Chevallard (1989) à travers son approche anthropologique du didactique (TAD). Cette approche permet d'articuler la prégnance des contextes institutionnels et la singularité de l'acte d'enseignement et qui articule en effet, trois types de rapport : le rapport institutionnel au savoir, le rapport officiel au savoir et enfin le rapport personnel au savoir, auxquels j'ai eu recours dans le cadre de ma thèse en tant qu'outil d'analyse des savoirs et des rapports au(x) savoir(s) de quatre enseignants d'EPS d'expérience

professionnelle et d'expertise sportive différentes (Ben Jomâa, 2009, p. 58). Ces différentes approches du rapport au savoir permettent de « rendre compte de multiples interprétations des processus sociaux, psychiques, cognitifs, didactiques qu'entraîne la rencontre sujet/savoir » (Ben Jomâa, 2013, p. 53). Ces différentes approches ont montré « la fécondité heuristique de cette notion dans les recherches sur le processus transmission-appropriation des savoirs » (Mosconi, 2020, p. 6). Ce processus permet au sujet, à partir de savoirs acquis, « de produire de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social » (Beillerot, 2000, p. 51) en incluant ainsi sa dimension inconsciente et singulière. Dès lors, Blanchard-Laville (2013) souligne qu'« un enseignant, bien plus que des savoirs, transmet son propre rapport au savoir qu'il enseigne et ainsi transmet tout autant sa partie vivante que ses [...] impensés » (p. 127). Nous soutenons l'idée de Beillerot (op. cit., p. 51) selon laquelle le rapport au savoir est « la disposition d'un sujet envers le savoir qui met en jeu son histoire entière : sa façon de savoir, d'apprendre, son désir de savoir ». Dans cette optique clinique, je me suis intéressée, dans le cadre de ma thèse, à l'analyse didactique clinique de la façon dont quatre enseignants différents (deux débutants et deux expérimentés experts d'un point de vue sportif)⁴³ utilisent, transforment les savoirs et mettent en relation le rapport au savoir et les référentiels conceptuels et didactiques de leur(s) enseignement(s). Pour ce faire, j'ai également interrogé la question de la référence du et/ ou des savoir(s) en tant qu'objet d'analyse en didactique clinique de l'EPS qui n'est pas seulement conçu comme le troisième pôle du triangle didactique, mais « il est envisagé au centre et se décline au pluriel » (Terrisse, 2008, p. 9). Cette question fondamentale du/des savoir(s) a été appréhendée en science en général (savoirs scientifiques et disciplinaires) (Ben Jomâa, 2009) et en didactique des disciplines et celle de l'EPS en particulier, en se référant à plusieurs auteurs : « savoir des experts » et « savoirs personnels » (Joshua, 2002) ; « savoir théorique et savoir pratique » (Altet, 1996) ; « savoirs enseignants » (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996) ; savoir praxéologique (Chevallard, 1999), « savoirs sur les pratiques sociales de référence » (Martinand, 2001) ; « savoirs d'action langagière » (Galatanu, 1996) ; « savoir en action » (Hébrard, 1993) ; « savoirs professionnels mobilisés par l'enseignant » (Amade-Escot, 1998) ; « savoir sur la pratique, savoir pour la pratique, savoir par la pratique » (Terrisse & Sauvegrain, 1998 cité par Ben Jomâa, 2009, p. 40) ; le savoir en tant que processus de création, d'appropriation et de liberté du sujet, cette « réponse à un manque fondamental » : le désir de

⁴³ Selon les travaux de l'EDIC, nous classons les enseignants selon quatre cas de figure à partir de leurs expérience professionnelle et expertise sportive : 1/ Enseignant débutant non expert (novice) ; 2/ Enseignant débutant expert ; 3/ Enseignant expérimenté non expert et 4/ Enseignant expérimenté expert (chevronné) (Touboul, 2011).

savoir (Beillerot, 1996 cité par Ben Jomâa, 2009, pp. 41-42) selon l'approche psychanalytique en sciences de l'éducation. Dès lors, interroger le concept de Savoir a été intégré dans l'entreprise d'appréhender la complexité de la notion de rapport au savoir. Cette dernière s'est effectuée à travers la mobilisation de deux concepts/catalyseurs de la compétence professionnelle, à savoir l'expérience professionnelle et l'expertise sportive. Ainsi, nous différencions expertise et expérience professionnelle. En effet, « la notion d'expertise renvoie pour nous à celle de spécialisation ou de spécialité dans une APSA alors que la notion d'expérience professionnelle se rapporte au nombre d'années d'enseignement ou à l'ancienneté pédagogique. Expertise et expérience apparaissent comme deux facettes distinctes, interdépendantes et complémentaires de la compétence professionnelle » (Ben Jomâa & Terrisse, 2014, p. 117 ; Carnus, 2008). Ainsi, nous avons montré que les enseignants experts, possédant une connaissance multiple et prolongée sur leur spécialité sportive et sur leur enseignement et des habiletés motrices élaborées depuis longtemps, quelque fois depuis l'enfance sous la forme d'une pratique corporelle sportive et personnelle, mobilisent des ressources subjectives en vue d'organiser le contenu et la forme de leur(s) enseignement(s) et d'accompagner l'apprentissage (Ben Jomâa & Terrisse, 2011, p. 61). A cet égard, l'analyse du concept de rapport au savoir nécessite une prise en compte du sujet *pris dans le* didactique (ici enseignant), de ses ressources et/ou contraintes internes, de son histoire singulière de sujet, de son désir et de son « déjà-là ». Identifié à l'origine comme un déterminant du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001), le « déjà-là » renvoie à une part de l'histoire personnelle du sujet enseignant (croyances, conceptions, expérience personnelle, etc.). Il se compose en plusieurs « déjà-là », expérientiel (son expérience), conceptuel (ses conceptions) et intentionnel (ses intentions éducatives et didactiques), qui sont le produit de cette histoire, et permet d'apporter des éléments d'analyse et de compréhension de la logique singulière de l'acte d'enseignement. Il est aussi le premier temps de la méthodologie de la didactique clinique (Ben Jomâa & Terrisse, 2016, p. 116). Ce « déjà-là » notamment conceptuel et « expérientiel sportif » (Loizon, 2016, p. 107), qui s'actualise dans les dires et les actes du sujet enseignant, est en mesure de mettre en valeur son histoire personnelle, de révéler son propre rapport au savoir, sa façon singulière d'enseigner et de structurer ainsi la singularité d'un « sujet créateur de sens » (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). Il permet de comprendre comment s'opère la connexion entre le sujet et le savoir et d'analyser « ce qui se joue dans la relation didactique en termes de savoirs(s) au filtre du Sujet » (Carnus, 2020, p. 49).

5.1.2. Etude du rapport au corps des enseignants d'EPS / contrat didactique / ostension / ternarité / transposition didactique

D'autres concepts ont été mobilisés dans le cadre de mes travaux de thèse tels que celui de rapport au corps de l'enseignant d'EPS. Ce dernier a été appréhendé dans son « statut multiple » posé clairement par Brousse et Labridy (1983) en référence au texte du Lacan sur RSI⁴⁴ (1975, cité par Terrisse, 2008, p. 191). En effet, selon cette référence psychanalytique, il s'agit de penser le corps à la fois comme une *image* qui peut devenir un moyen de capter l'attention des élèves par l'enseignant d'EPS puisqu'il s'agit de son image, de l'image de son propre corps ; comme un *signifiant*, qui légitime le statut de l'enseignant et soutient sa position institutionnelle de « sujet supposé savoir » (Lacan cité par Chevallard, 1985) et comme un *objet*, puisque le corps se matérialise par une forme visible (son anatomie, sa biologie) favorisant ainsi l'apprentissage moteur et la performance (Terrisse, op. cit., p. 191). Dans un cadre d'analyse didactique clinique du rapport au corps, j'ai montré (Ben Jomâa, 2009, p. 71 ; 2013, p. 53) que la transmission des savoirs en EPS repose exclusivement sur la mise en jeu d'un corps « porteur de savoir-faire didactisés » (Jourdan, 2006, p. 62) mais aussi d'affects, de ressentis, d'émotions et de désir comme médiateurs et porteurs de sens pour les APSA pratiquées. Vu sous cet angle, et à travers un déjà-là expérientiel et conceptuel, chaque enseignant entretient un rapport à son propre corps selon ses expériences antérieures de pratiquant, ses valeurs, ses croyances, sa formation, son épistémologie pratique et son vécu, soit à partir de son propre modèle du corps qui lui est signifiant et symbolique. Du coup, le corps est un producteur du sens, un porteur de savoir et de savoir-faire, un médiateur, un signifiant et/ou un signifié, un contenant et/ou un contenu. Il tisse du lien social et révèle notre histoire, mais sa fragilité se manifeste pour des sujets qui en font leur faire valoir ou « leur être au monde » (Terrisse, op. Cit, p. 192) à travers ses « gloires » mais aussi ses « bêtises » et ses défaillances.

Dans le cadre de ma thèse, j'ai fait référence également à la notion de contrat didactique (Brousseau 1998) à travers la mobilisation de l'outil d'analyse « rupture du contrat didactique » (RCD) comme étant un analyseur didactique de la pratique d'enseignement en EPS. Ces RCD sont susceptibles de survenir lors de l'avancée du temps didactique, afin de rendre compte de certains dysfonctionnements du contrat didactique qui permettent de penser les phénomènes didactiques

⁴⁴ La typologie Lacanienne « Réel, Symbolique et Imaginaire ». Il s'agit des trois registres de l'expérience analytique distingués par Jacques Lacan (1975) et repris par les psychanalystes d'orientation lacanienne.

en termes de régulation (Ben Jomâa, 2014, p. 118). Cette notion de RCD, « qui peut être induite par les transformations de l'objet d'étude liées aux modifications - explicites ou implicites - des enjeux de savoir » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2007, p. 63) nous permet de rendre compte (ou pas), lors de ses phases de gestion, du « déjà-là » notamment expérientiel et conceptuel du sujet enseignant au travers de la nature du savoir transmis et des gestes didactiques observés. Pour autant, ces RCD « peuvent être le fait de l'enseignant lui-même » (Terrisse, 2009, p. 24) et permettent ainsi de différencier par exemple les pratiques du professeur expert dans une APSA de celles du non-expert à travers la façon dont le professeur y répond par le Savoir qu'il choisit. Ces ruptures peuvent être interprétées à partir de son discours (savoirs effectivement transmis) et de ses gestes didactiques comme l'ostension qui est définie par la monstration du savoir qui peut être directe, verbale ou gestuelle selon l'échelle de Salin (2002). Si elle permet de donner aux élèves une image du geste à réaliser, elle permet au chercheur d'identifier et de spécifier la distance au savoir et/ou le rapport au corps que l'enseignant cherche à transmettre d'une manière singulière (Ben Jomâa, op. cit., p. 118). Cette analyse didactique clinique de la pratique enseignante de quatre enseignants d'EPS a été également renforcée par l'étude de l'écart savoir à enseigner - savoir effectivement enseigné dans le cadre général de la chaîne transpositive en didactique. Autrement dit, c'est l'analyse de l'écart entre ce que l'enseignant souhaitait transmettre et ce qu'il transmet réellement, deux instances de la transposition didactique interne selon Chevallard (1985), que nous avons utilisé cette notion d'écart afin de rendre compte de la part de l'*insu* dans son acte de transmission et sa pratique puisque nous utilisons cette notion d'écart, entre ce que l'enseignant dit qu'il va faire, ce qu'il fait réellement et ce qu'il dit à propos de ce qu'il a fait, comme outil d'analyse de sa pratique enseignante afin de la rendre intelligible. Ces outils d'analyse didactique de la pratique d'enseignement de quatre enseignants d'EPS ont été mobilisés et manipulés avec vigilance et nous ont ainsi permis de rendre compte des enjeux de transmission - appropriation des savoirs par ces quatre enseignants dans le cadre d'une approche ternaire, caractéristique du didactique, pensée par rapport à un « modèle didactique systématique » (Astolfi & Develay, 1989) qui met en relation trois logiques distinctes et interdépendantes selon la modélisation de Carnus (2009, p. 65) : la logique de la discipline d'enseignement et des savoirs qui en découlent, la logique du sujet enseignant et la logique du sujet apprenant (savoir - enseignant - apprenant). Cette mise en relation évolue dans le temps à court, à moyen et à long terme et s'inscrit dans un environnement spécifique (Carnus, op. cit., p. 64).

5.1.3. Conséquences méthodologiques ingénierie vs didactique ordinaire / repérage des écarts entre savoir à enseigner et savoir effectivement enseigné

Afin d'appréhender la complexité de ces phénomènes didactiques (rapport au savoir, rapport au corps, pratique enseignante etc.), nous avons choisis de nous inscrire dans une approche essentiellement qualitative avec un recours à quelques données quantitatives. Ce choix s'explique par le fait que nous soutenons l'idée de Van Der Maren (1996/2004) selon laquelle l'orientation qualitative de recherche « tente de se rapprocher au plus près du monde intérieur des représentations et de l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques comme ils le sont en éducation » (p. 103). Grâce à cette approche qualitative de recherche, les données ont été traitées à travers une triangulation et une confrontation des données. L'approche méthodologique qualitative a permis également de combiner la méthodologie didactique clinique, en tant que méthodologie temporelle de recueil et d'analyse de données s'effectuant en trois temps distincts et complémentaires : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup, à la méthodologie d'ingénierie didactique (MID) dans un cadre méthodologique innovant qui a trait à la MID appliquée aux APSA. D'où la mise en œuvre d'une démarche originale et complexe d'ingénierie didactique inscrite dans le courant de l'approche didactique clinique qui a débouché, à travers la méthode de triangulation croisée des données, sur des résultats heuristiques. Grâce à cette démarche méthodologique combinée (ordinaire et d'ingénierie), nous avons pu repérer des écarts entre savoir à enseigner et savoir effectivement enseigné. Ces écarts s'expliquent par des mécanismes didactiques comme la contingence de la situation didactique (Brousseau, 1998) mais aussi cliniques comme « l'impossible à supporter », « le sujet supposé savoir » et/ou « le désir d'enseigner » du sujet enseignant.

C'est ce que nous envisageons traiter dans la prochaine partie dédiée à l'ancrage clinique psychanalytique de mes travaux de recherche.

5.2. Ancrage clinique d'inspiration psychanalytique

5.2.1. De la transposition didactique à la conversion didactique : du Savoir en jeu au Savoir en je

L'épistémologie spécifique qui oriente notre champ de recherche : la didactique clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) a permis aux chercheurs de l'EDiC de revisiter

le concept de transposition didactique (Verret, 1975 ; Chevallard, 1985). Dans ce contexte, Buznic-Bourgeacq (2009, 2015) s'est attaché à décrire les origines expérientielles et la dimension subjective des processus transpositifs qui orientent le contenu et la forme de l'activité didactique de l'enseignant en classe à travers une conceptualisation originale en termes de « conversion didactique » inspirée du terme de « transposition expérientielle » (Jourdan, 2005) qui met l'accent sur la part expérientielle, plus particulièrement corporelle, du sujet dans l'élaboration des contenus d'enseignement. En référence à la « conversion somatique » de la psychanalyse freudienne qui décrit la conversion d'éléments psychiques en symptômes somatiques, la conversion didactique renvoie à « la conversion du contenu de l'expérience personnelle du sujet (expérience disciplinaire, épistémique et didactique) en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant » (Buznic-Bourgeacq, 2015, p. 1). Ce concept a été employé dans plusieurs recherches en didactique clinique (Buznic-Bourgeacq, Terrisse & Lestel, 2008 ; Jourdan & Brossais, 2011 ; Léal, 2012 ; Touboul, 2011). Ayant des fondements épistémologiques multiples : en didactique des mathématiques (Brousseau & Centeno, 1991), en psychanalyse (Freud, 1895/2002) et à partir de regards croisés en sciences de l'éducation et de la formation (Baillé, 2007), ce concept permet de décrire plusieurs formes de rapports entre l'expérience personnelle singulière du sujet et son activité en position d'enseignant dans un espace didactique. Du Savoir en jeu en Savoir en je, la conversion didactique intègre la prise en compte de la dimension intime de la transposition didactique interne, de la construction expérientielle des savoirs et des enjeux subjectifs qui organisent le jeu de transmission de savoir et la pratique professionnelle.

5.2.2. Un sujet singulier, divisé et assujéti dans le cadre d'une théorie du sujet didactique

En référence à la psychanalyse, Carnus (2008, pp. 216-217) propose une théorie du sujet *pris dans le* didactique qui correspond aux observations effectuées en classe de plusieurs enseignants d'EPS et notamment aux modifications des savoirs et à l'*insu* de l'enseignant (Carnus, 2001). Cette théorie de sujet s'attache à concevoir le sujet selon trois caractéristiques :

- Le sujet est **divisé**, entre un idéal d'enseignement et la réalité de l'enseignement, entre ses intentions et ses décisions, entre le dire et le faire, entre sa conscience et son inconscience.

- Le sujet est **assujetti** à l'institution scolaire et aux contraintes didactiques et institutionnelles (Chevallard, 1985) et à ses propres contraintes (désir, aversion, plaisir, souffrance, ressources internes etc.).

- Le sujet est **singulier** de par son histoire, sa position, dans ce qu'il a de plus personnel, sa signature, qui traverse, pour certains chercheurs, l'ensemble de son activité professionnelle et le distingue des autres enseignants (Blanchard-Laville, 2001).

Carnus (2012) propose un essai de formalisation de la théorie du sujet *pris dans le didactique* que je présente ainsi :

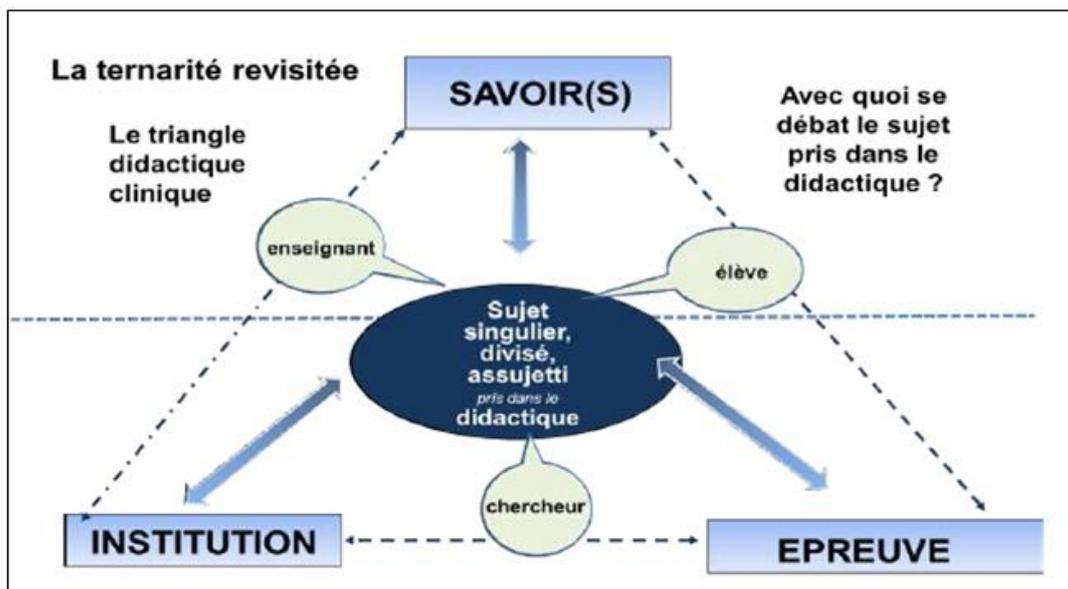


Figure 1 : Essai de de formalisation de la théorie du sujet *pris dans le didactique* (Carnus, 2012).

Par ailleurs, il convient de signaler que le fondement des travaux de l'EDiC réside dans la prise en compte incontournable de cette théorie du sujet *pris dans le didactique*. Ce sujet est soumis à un système de codétermination institutionnel externe et personnel interne. D'après Carnus et Terrisse (2009, 2013), ce sujet enseignant situé entre une sphère privée et une sphère publique, est approché à travers les rapports qui le lient au **Savoir** en jeu ; à **l'Institution** dans laquelle se déroule sa transmission-appropriation ainsi que sa circulation et à **l'Épreuve** de l'interaction marquée par la contingence de l'action d'enseignement-apprentissage. Ces trois **rapports à** permettent, à partir d'axes en tension, élaborés et modélisés par Carnus (2022) et que je présente ultérieurement, de positionner le sujet *pris dans le didactique* par rapport au **Savoir**, à **l'Épreuve** et à **l'Institution**. Dans le cadre de nos travaux de thèse, nous pensons l'enseignant

comme un sujet responsable, un être parlant (Lacan, 1975), divisé par son inconscient (Freud, 1948) assujetti par les institutions (ici, l'institution scolaire) et irréductiblement singulier (Terrisse, 2008).

5.2.3. Du désir inconscient à deux concepts phares analyseurs de la pratique : impossible à supporter, sujet supposé savoir

Au fil des différents travaux, qui s'échelonnent sur plus de 20 ans, ont été constitués des "analyseurs" cliniques propres à la didactique clinique. Les plus mobilisés sont au nombre de quatre : la « conversion didactique », décrite auparavant, le « sujet supposé savoir », « l'impossible à supporter » et le « déjà-là ».

- « La conversion didactique » : abordée auparavant dans le cadre de cette première partie de la présente note (Titre 5.2.1. p. 35), la conversion didactique est un concept de la Didactique Clinique qui offre un éclairage très important sur les deux phénomènes d'enseignement et d'apprentissage. Ce concept, mis au jour par Pablo Buznic-Bourgeacq (2005), montre l'importance d'éléments psychiques propres au sujet-enseignant au cœur de l'enseignement. Ainsi, la « conversion » didactique permet d'étudier la conversion du contenu de l'expérience au sens large (pas seulement corporelle) du sujet en contenu d'enseignement élaboré et transmis par le sujet enseignant. Cette part peut renvoyer autant à des expériences sportives et associatives que scolaires et familiales. La conversion didactique permet ainsi de revisiter la référence des savoirs scolaires en identifiant la part du sujet enseignant qui les fonde dans leur transmission effective. » (Carnus & Terrisse, 2013, p. 141).

- « Le sujet supposé savoir » : en tant que formulation lacanienne (Lacan, 1968) reprise par Chevallard (1985) en didactique des mathématiques, la notion de « sujet supposé savoir » est utilisée, par analogie, par les chercheurs de l'EDiC pour préciser la position symbolique qu'incarne le sujet enseignant dans l'institution et dans l'espace de la classe du fait qu'il est celui qui sait, qui remplit la fonction institutionnelle du « maître ». En effet, cet outil conceptuel est utilisé pour analyser la façon singulière dont chaque enseignant incarne la position d'un *sachant*.

- « L'impossible à supporter » : tiré de l'univers psychanalytique (Lacan, 1977, p. 10), les chercheurs de l'EDiC se sont rendu compte de la pertinence de cette formule dans l'observation des pratiques d'enseignement. Associé au « Réel » en tant qu'impossible à supporter, l'impossible

à supporter est un outil conceptuel pour analyser le réel de l'épreuve d'enseignement. Il est révélateur d'écart entre ce que le sujet enseignant sait qu'il faut faire et ce qu'il ne peut s'empêcher de faire, et révélateur donc de la division structurelle du sujet (Carnus & Terrisse, 2013, p. 143).

- Le déjà-là : ce concept présenté antérieurement dans le cadre de cette première partie de la présente note (Titre 5.1.1., p. 31) est par définition décisionnel (Carnus, 2001) et va donc circonscrire, dans « l'histoire des sujets », « la part latente et très influente » qui oriente la prise de décision chez l'enseignant. La prise de décision professionnelle passe par une « instance préparant la réflexion » : le déjà-là décisionnel, qui se constitue du déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel (Carnus, 2001). Vu sous cet angle, le déjà-là apparaît donc « comme une instance qui a une certaine autonomie, c'est-à-dire qu'il crée des décisions sans que l'enseignant ait tout-à-fait repensé et revalidé les raisons de celle-ci. Cela permet une prise de décision rapide dans la contingence de l'épreuve. La conversion didactique est donc initiée par les décisions du déjà-là. En ce sens on peut dire aussi qu'elle est un déjà-là en action » (Cadiou, 2018).

5.2.4. L'étude « au cas par cas », « au un par un », une nécessité théorico-méthodologique

L'observation des pratiques enseignantes montre que les savoirs transmis par l'enseignant sont d'une part personnels, issus d'une expérience antérieure, et singuliers, car dépendants de leur propre histoire de sujet, d'où la conséquence méthodologique de faire « le cas par cas », « le un par un » (Terrisse, 2008, p. 183). Le choix de l'étude de cas se justifie par l'importance de l'analyse « détaillée » et « fouillée » du cas (Van Der Maren, 1996) en vue d'accéder aux couches plus profondes de l'acte énigmatique d'enseignement. Le choix de l'usage de l'étude de cas nous amène à rendre compte de la singularité d'un sujet à partir de l'analyse de ses choix didactiques et à poursuivre la quête d'une intelligibilité des pratiques observées. Dans ce contexte, nous soutenons le point de vue de Passeron et Revel (2005) qui ont opté pour la « réhabilitation » de l'étude de cas tout en précisant l'intérêt et les exigences épistémologiques et méthodologiques propres à « la pensée par cas » : « La pensée par cas ne s'illustre ni ne se discute comme la pensée des généralisations dont les démarches, plus ou moins complexes, s'inscrivent cependant dans un système fermé de définitions et de règles opératoires » (p. 7). L'étude de cas a ainsi assuré « la convergence entre la valeur descriptive de la méthode clinique et la valeur méthodologique de l'observation contextualisée dans l'administration de la preuve » (Passeron & Revel, op. cit., p. 11).

En effet, l'étude de cas requiert l'approfondissement de la description et opte ainsi pour l'analyse qui se donne pour tâche de prendre en compte des « cas », de les approfondir et de les circonstancier de façon plus fine, ce qui les constitue. Ceci se produit « quand on se trouve arrêté et sommé par l'obstacle de changer de trajet » (Passeron & Revel, op. cit., p. 10). En ce sens, un cas est bien ce qui arrive, une "échéance", si nous reprenons l'expression de Boarini (In Passeron & Revel, op. cit., p. 130). Il survient, fait problème et pose en tant que tel des questions dont les réponses sont susceptibles d'instaurer un nouveau cadre de raisonnement qui est en mesure de redéfinir une autre formulation de la normalité et de ses exceptions (Ben Jomâa & Abdelkefi, 2022, p. 68) [doc. 7]. A cet égard, Foucault (1973, pp. 10-13) rappelle que le cas ne saurait être défini par la taille de l'objet pris en compte, qu'il importe de ne pas confondre avec le caractère intensif de l'examen⁴⁵ auquel il est soumis. L'auteur affirme que l'examen fait de chaque individu un cas : un cas qui tout à la fois constitue un objet pour une connaissance et une prise pour un pouvoir. De ce point de vue, « le cas n'est plus un ensemble de circonstances qualifiant un acte et pouvant modifier l'application d'une règle, c'est l'individu tel qu'on peut le décrire, le jauger, le mesurer, le comparer à d'autres et cela dans son individualité même » (Foucault, 1975, pp. 191-193). La singularité, qui « fait cas », distingue ainsi le cas du tout-venant des états de fait ou des jugements qui les qualifieraient comme normaux, attendus ou universels et « instaure la perplexité du jugement en cassant le fil de la généralisation et provoque ainsi la réflexion à la rupture de procédures ou au changement nécessaire du cadre de référence théorique sur le chemin d'une conclusion » (In Passeron & Revel, op. cit., p. 16). Ce cas a été également repensé par Nietzsche dans le cadre de son modèle philosophique suggestif relatif à la re-création travaillée du sens conceptuel d'un « cas exemplaire » (In Passeron & Revel, op. cit., p. 14). Il s'agit d'un type de formalisation dont l'adéquation a été ultérieurement montrée par Livet du fait qu'elle procède par révision des normalités et de leurs exceptions en fonction des contextes notamment historiques et sociaux (In Fornel & Passeron, 2002, pp. 49-66).

5.2.5. Conséquences méthodologiques : construction du cas dans l'analyse / méthodologie temporelle didactique clinique

⁴⁵ Nous entendons par "examen" au sens de Foucault (1975, pp. 191-193), la « fixation rituelle et "scientifique" des différences individuelles ». Cet examen est élaboré à travers « des techniques documentaires ». Pour Foucault, l'assignation de chacun à sa propre singularité est présente au cœur de la démarche casuistique classique qu'il l'oppose fortement au modèle relatif aux « formes de l'individualité objectivée (et) disciplinée » des sociétés occidentales contemporaines dont « les procédures visent à abaisser le seuil de l'individualité descriptible et font de cette description un moyen de contrôle et une méthode de domination » (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. cit., p. 68) [doc. 7].

En didactique clinique, le cas s'inscrit, se travaille et se construit au sein d'une temporalité construite autour de trois temps de la recherche : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. La construction du cas procède à rebours, partant de la description des effets observés et déclarés pour tenter de mettre en relief des indices de causalités possibles. En effet, des éléments repérés, codés et catégorisés (Bardin, op. cit.) par le chercheur sont extraits à partir du discours de l'enseignant (verbatim) et de l'observation *in situ*. Les éléments prélevés par le chercheur, essentiellement les dires et les actes de l'enseignant, deviennent donc les bases d'une construction de cas. Ces éléments posent les bases de la construction du cas, au sens Freudien du terme (Freud, 1937/1985), c'est-à-dire « d'élaborations hypothétiques qui créent des liens entre diverses sources de données et proposent une compréhension globale de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend » (Freud, 1937/1985 in Carnus & Alvarez, 2019, p. 85).

5.2.6. Vers une posture clinique en didactique : la prise en compte de l'effet chercheur

Mettre le sujet au cœur de la recherche nous implique dans une « culture du singulier et de la différence » (Filloux, 1983, p. 14). Cette posture clinique en didactique intègre la prise en compte du sujet dans les recherches sur l'analyse des pratiques dont il est l'acteur, l'agent de diverses institutions et sujet en tant qu'il est assujéti à ces institutions et en tant que sujet de son inconscient, traversé de tendances quelques fois contradictoires qui le renvoient à ses propres divisions (Terrisse, 2008, p. 183). Cette posture clinique en didactique ne peut pas être réduite à une démarche. Elle sous-entend plutôt un positionnement théorique, épistémologique et méthodologique, une position dans laquelle se tient le chercheur, « un choix théorique cohérent avec les objets étudiés » (Terrisse, op. cit., p. 4). Ce choix de posture clinique en didactique est orienté par moi-même en tant que « sujet chercheur » animé par mon « désir de chercher ». Investiguer « l'effet chercheur » dans un cadre d'analyse didactique clinique universitaire s'inscrit dans ce contexte singulier qui peut témoigner de l'universalisation de l'acte de recherche scientifique.

6. Auto-positionnement

Cet auto-positionnement est inspiré de la modélisation de Carnus des « **trois rapports à ...et leurs axes en tension** » (2022, p. 57), évoquée auparavant et dont j'envisage étoffer dans la deuxième partie de la présente note de synthèse.

Il me semble qu'un éclairage sur ma place, pour préciser de « là d'où je parle » est nécessaire pour comprendre mon positionnement actuel par rapport à ces **trois rapports à...** (rapport à l'Institution, rapport à l'Épreuve et rapport au Savoir), mes affects et les choix que j'ai effectués dans cette épreuve d'écriture.

Vingt-deux ans de ma vie ont été consacrés à la recherche... Combien de fois sur le chemin ai-je remis mon ouvrage.... Combien de fois dans le feu de l'action ai-je « perdu » le combat... Combien d'institutions ont été là pour m'accueillir, me former et me « déformer ».... Combien d'épreuves personnelles, professionnelles et de recherche ai-je vécues apportant des changements de posture ...Malgré de très nombreuses errances et le chemin atypique, complexe, non bâti et parsemé d'embûches que j'ai parcourue seule et avec d'autres, d'abord en tant que femme étudiante qui a eu ses deux enfants tout au long de son parcours de thèse..., ensuite en tant que femme enseignante-chercheuse dans un contexte socioprofessionnel et culturel tunisien qui ne joue pas forcément en la faveur de la Femme Libre...le goût pour la recherche et pour cette note de synthèse ne m'a jamais quittée. Le désir, la détermination et le challenge de pouvoir poursuivre ce chemin ont profondément nourri ma patience et mon opiniâtreté pour aller au bout de cette quête de **soi chercheur** dans son être irréductible...

Cet auto-positionnement que je propose se présente ainsi :

Positionnement	Entre	1	2	3	4	Et...	Axes en tension
Rapport à l'institution universitaire	<i>Soumission</i>					<i>Emancipation</i>	<i>Axe de l'assujettissement</i>
	<i>Risque</i>					<i>Sécurité</i>	<i>Axe du confort</i>
	<i>Exclusion</i>					<i>Inclusion</i>	<i>Axe de la reconnaissance</i>

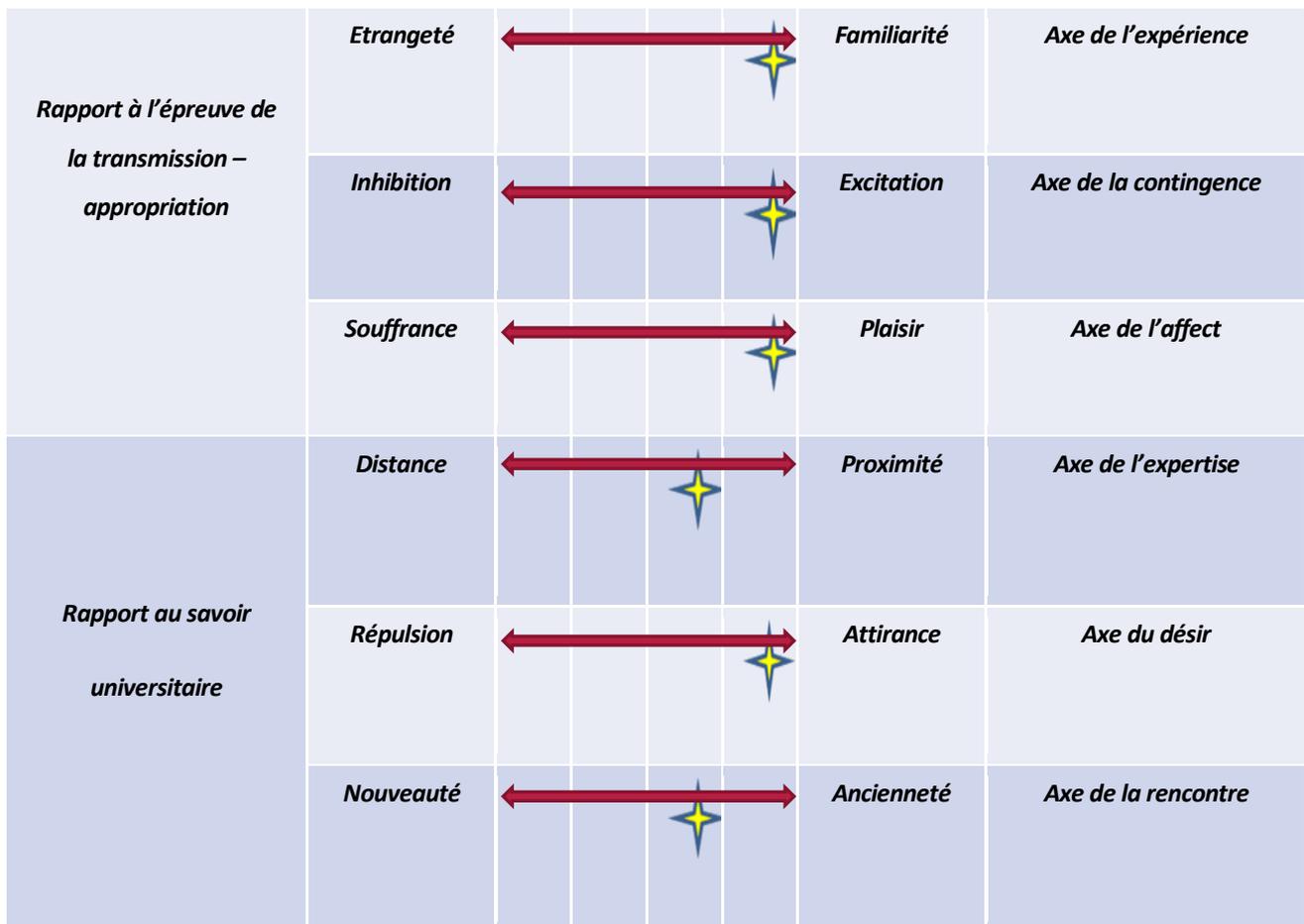


Figure 2 : Mon auto-positionnement à partir de mes « trois rapports à ...et leurs axes en tension ».

Cet auto-positionnement et/ou ce travail d'introspection me permet donc de me positionner en tant que chercheuse par rapport à MON rapport à l'Institution universitaire, à laquelle j'appartiens actuellement en Tunisie et en France, à partir des trois axes en tension : *axe de l'assujettissement, axe du confort et axe de la reconnaissance* ; MON rapport à l'Epreuve de l'écriture de cette note à partir des trois axes en tension : *axe de l'expérience, axe de la contingence et axe de l'affect* ainsi que MON rapport au Savoir universitaire à partir des trois axes en tension : *axe de l'expertise, axe du désir et axe de la rencontre*.

6.1. Mon rapport à l'institution universitaire : « Je ne me sens pas protégée par ma hiérarchie... »

De nombreuses ruptures, des fermetures de postes et des inadmissibilités de dossier ont été vécues comme des violences institutionnelles pour moi : une politique de carte universitaire

très dure due à un système universitaire local verrouillé, à la crise de l'université en Tunisie comme ailleurs, des réductions budgétaires liées à une situation économique instable, ambiguë et dégradée depuis la « révolution tunisienne »⁴⁶. J'appartiens à deux institutions : universitaire et de recherche. Mon rapport à l'institution universitaire a toujours oscillé entre soumission et émancipation. Etant agent de cette institution universitaire, je suis toujours assujettie à ses normes, à ses écho-systèmes, à ses contraintes (comme les programmes, les textes conventionnels, le système de formation etc.) et à ses jonctions politiques et culturelles. J'ai développé des habiletés pour résister et pour m'émanciper : j'ai obtenu 3 qualifications complémentaires : une en formation des formateurs, en 2014, en didactique et pédagogie universitaires de l'institut supérieur de l'éducation et de la formation continue de Tunis, en partenariat avec l'université Aix-Marseille ; une habilitation universitaire à diriger des recherches en 2018 en STAPS (option « Didactiques des APS ») de l'université de La Manouba et une en expertise pédagogique et scientifique au sein de l'IEAQA⁴⁷ en 2017. J'ai assuré également plusieurs fonctions pédagogiques et administratives comme celle de Coordinatrice Générale des stages professionnels, celle de coordinatrice de master recherche « Didactique et Intervention en APS », celle relative à un mandat électif en tant que de Coordinatrice de la Cellule de Pédagogie et didactique de l'éducation physique au sein du département de la Pédagogie et Sciences de l'Education et/ou celle de membre de commissions nationales de réforme au sein de la DGEPFR⁴⁸. Malgré ma polyvalence fonctionnelle et les services nombreux que j'avais rendus au service public d'éducation et à l'université en particulier, ma reconnaissance institutionnelle et professionnelle, je ne me suis pas sentie protégée par ma hiérarchie. Cette condition de risque est loin d'être rassurante et confortable...Cependant, j'étais toujours soutenue et reconfortée par l'institution recherche⁴⁹ qui a contribué à mon épanouissement scientifique et psychologique.

6.2. Mon rapport à l'épreuve : « Comme une envie débordante de trouver MA place dans cette expérience... »

⁴⁶ Un soulèvement social décrit en tant que « moment révolutionnaire » (Dakhli, 2011) et ou « révolution », pour ce qui s'est passé entre le 17 décembre 2010 et le 14 janvier 2011, a changé le cours de l'histoire de la Tunisie et a abouti à la fuite d'un dictateur et au changement du paysage, notamment, politique dans le pays.

⁴⁷ Instance nationale de l'Evaluation, de l'Assurance Qualité et de l'Accréditation.

⁴⁸ Direction Générale de l'Education Physique, de la Formation et de la Recherche, Ministère de la Jeunesse et du Sport.

⁴⁹ Par institution Recherche, j'entends toutes les structures de recherche qui m'ont accueillies et ont contribué à ma formation, mon développement et mon épanouissement scientifique sur le chemin de la recherche. Je cite principalement l'UR ECOTIDI (ISEFC, UVT) et l'UMR EFTS, EDiC (Université Toulouse Jean-Jaurès).

J'ai toujours eu une grande appétence pour la recherche, les apprentissages et certains défis, et toute expérience scientifique nouvelle me galvanise... Je connais également ma tendance à l'excitation dans ma soif de comprendre. Cette recherche n'a pas échappé à quelques diversions. Elle a commencé et se termine au sein de l'EDiC mais elle a transité par un projet d'une HDR (Ben Jomâa, 2018) soutenue en Tunisie le 23 septembre 2018 et de nouveaux projets d'affinements théoriques et méthodologiques, d'élargissement vers d'autres axes de recherche et d'ouverture osées sur de nouveaux postulats, tel que celui de la sociologie clinique. Ceci émane de l'envie débordante de trouver MA place dans cette expérience et travailler sur la posture plus émancipée de la chercheuse en herbe ; une épreuve (personnelle) dans l'épreuve (scientifique d'écriture) et/ou une *méta-épreuve*. Ayant un rapport familial à l'épreuve de la recherche (qui a débuté depuis 2000), j'ai dû travailler particulièrement les transitions de l'imposture vers la posture d'enseignante, de formatrice universitaire et de chercheuse. Il est clair que "cette place de chercheur est à gagner" dans les mutations et glissements de postures...Malgré sa complexité, son ardeur, sa délicatesse et sa contingence, cette épreuve d'écriture de la présente note de synthèse est vécue comme un pur moment de plaisir et de transition ...

6.3. Mon rapport au Savoir : « si tu sais que tu ne sais pas, t'as déjà parcouru du chemin... »

Ma rencontre avec le Savoir, dans le cadre de la présente note de synthèse, ne date pas d'aujourd'hui. Elle se veut être le prolongement et/ou le couronnement d'une rencontre assez ancienne et prolongée dans des espaces-temps, des sols et des sites pluriels et variés (dont je cite principalement le site tunisien et le site toulousain). Mon idée repose sur le fait que tout chercheur est un sujet singulier. Il est responsable, engagé et comme tout sujet, il fait des choix. Cette notion d'engagement est importante pour moi. Ma mission de chercheuse est de faire évoluer la connaissance et de faire avancer, un tant soit peu, la réflexion scientifique. Ma formule est « **si tu sais que tu ne sais pas, t'as déjà parcouru du chemin...** », tel un marin averti qui est parti à la quête de nouvelles côtes et de nouvelles terres, car je considère que les fins ne sont que de nouveaux départs... Mon rapport proxémique au Savoir, que je tente d'élaborer dans le cadre de cette note, ne m'empêche pas de prendre du recul par rapport à ce Savoir, auquel je suis inconsciemment attirée, et de penser au jeu à la fois périlleux et passionnant de la *subjectivité-objectivité* de chercheuse « avec

l'acceptation d'une telle prise de conscience » et/ou « *insight* » au sens de Devereux (Devereux 2012) ; « ce qui se passe à l'intérieur de l'observateur, ses propres réactions de « contre-transfert » en tant qu'être humain spécifique » (p. 8).

7. Synthèse

Dans cette première partie de la présente note, j'ai retracé mon cheminement de chercheure à travers la description de mon parcours personnel, scientifique et professionnel d'enseignante-chercheure, mon déjà-là expérientiel sportif, d'étudiante en STAPS et d'apprentis assoiffée au savoir, ainsi que les structures et les institutions nationales et internationales de recherche qui m'ont infailliblement accueillie, contribuant à la (re)construction de mon identité de chercheure et qui ont incarné ma position clinique en didactique et continuent à l'affirmer... De la juxtaposition à la fusion, cette orientation clinique en didactique implique un positionnement théorique, épistémologique et des choix méthodologiques ; une posture de chercheur à assumer. Cette dimension du Sujet, consubstantielle de la didactique clinique, la démarque des autres didactiques qui prennent rarement en compte les contraintes internes de l'enseignant dans son activité.

Entre didactique et clinique, « *mon corps et mon cœur balancent* » et m'engage à chaque fois dans une nouvelle aventure. Des concepts didactiques et cliniques aux concepts didactiques cliniques revisités, de la ternarité ordinaire à la ternarité revisitée, de la théorie du sujet à la théorie du sujet *pris dans le didactique* jusqu'à la théorie de savoir⁵⁰... Ainsi, la didactique clinique revisite-t-elle le triangle didactique pour tenter de répondre à la question : avec quoi le sujet *pris dans le didactique* se débat-il ? (Carnus, 2022, p. 55). De même, le sujet est pris dans un triple rapport : au(x) savoir(s), à l'institution, à l'épreuve du réel de la classe. Ces trois *rapports à* sont le fruit d'une construction singulière que Mothes a formalisé dans sa thèse en 2016⁵¹ et que Carnus a modélisé autour d'axes en tension repérés à partir de ses derniers travaux (Carnus, 2022, p. 57). Certes, en didactique clinique, entre assujettissement (externes et internes) et liberté, « le sujet est libre de choisir et de briser ses chaînes » (Aguerre, 2013, pp. 319-333). Mes travaux et mes objets actuels de recherche, qui trouvent leur fondement dans cette formulation psychanalytique, se poursuivent, se développent et s'approfondissent...

⁵⁰ S'inspirant des travaux de Slavoj Žižek (2005) à propos des relations existant entre le connu et l'inconnu, Carnus & al (2020) proposent une *théorie de savoir* en cours d'affinement élaborée autour de quatre catégories logiques : 1/ *savoir su* qui fait référence aux « connus connus », « des choses dont nous savons que nous les connaissons » (ibid) ; 2/ *savoir non su* qui fait référence aux « inconnus connus », « (...) c'est-à-dire des choses dont nous savons que nous ne les connaissons pas » (ibid) ; 3/ *savoir insu* qui fait référence aux « connus inconnus », « ces choses que nous ignorons connaître » (ibid) et 4/ le *non savoir* et/ou la négation du savoir qui fait référence aux « inconnus inconnus », « des choses dont nous ignorons que nous ne les connaissons pas » (ibid).

⁵¹ Thèse de doctorat en sciences de l'éducation de Patricia Mothes intitulée : « *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)* », sous la direction de Marie-France Carnus. Soutenue le 16 novembre 2016 à l'université de Toulouse Jean-Jaurès.

C'est ce que je tenterai de décrire dans la seconde partie de cette note de synthèse qui s'attache à reprendre dans une perspective introspective et rétrospective ce que je développe aujourd'hui et/ou « où j'en suis ? ».

Deuxième partie : ce que je développe aujourd'hui : où j'en suis ?

Cette deuxième partie de la présente note s'articule autour de trois axes : 1/ l'approfondissement de mes objets de recherche dans le cadre du prolongement de mes travaux de cotutelle de thèse de doctorat ; 2/ l'élargissement de mes objets de recherche grâce à la direction et la codirection de travaux de recherche s'ouvrant sur un axe anthropo-sociologique de la didactique clinique qui prend en compte les contextes sociaux et sur la didactique professionnelle qui vise le développement des compétences professionnelles ; 3/ l'élaboration des prémices d'un nouvel axe de recherche dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en Tunisie : **la didactique clinique universitaire**.

Ce sont mes interrogations préalables formulées ci-dessus⁵² et s'articulant principalement autour de la réflexion noyau suivante : « avec quoi le sujet *pris dans le* didactique et pris dans un triple rapport : au(x) savoir(s), à l'institution, à l'épreuve du réel de la classe, se débat-il ? (Carnus, 2022, p. 55), qui alimentent ces trois axes de réflexion structurant et organisant ainsi cette deuxième partie de ma note de synthèse.

1. L'approfondissement de mes objets de recherche : prolongement des travaux de cotutelle de thèse de doctorat

1.1. *Axe de l'expérience professionnelle et de l'expertise sportive ; rapprochement de quatre profils contrastés d'enseignant.e.s d'EPS*

Dans le cadre du prolongement de mes travaux de cotutelle de thèse de doctorat, je me suis engagée dans un travail d'approfondissement des objets de recherche portant sur l'axe de l'expérience professionnelle et de l'expertise sportive à travers le rapprochement de quatre profils contrastés d'enseignant.e.s d'EPS : **débutant-non expert** (novice) ; **débutant-expert** ;

⁵² Ces interrogations sont posées juste à la fin de la première partie.

expérimenté-non expert et expérimenté-expert (chevronné) (Touboul, 2011)⁵³. Dans une visée exploratoire, descriptive, compréhensive, comparative et interprétative de recherche, j'ai tenté d'apporter des éléments de réponse plus approfondis à la question de recherche suivante : comment rendre compte de « l'effet sujet enseignant » en EPS à travers l'identification des traces de son expertise sportive et de son expérience professionnelle sur ses pratiques effectives ? Autrement dit, quelle importance du « déjà-là décisionnel »⁵⁴ (Carnus, 2001) dans le rapport que le sujet enseignant entretient avec le savoir, avec son propre corps et celui de l'élève au travers d'un jeu de « corporéité-décorporéité » des savoirs (Abdelkefi, 2021), avec l'APSA et son traitement didactique ainsi que sa « projection identitaire » de spécialiste sportif et ses effets sur son acte d'enseignement (Majdoub, 2021) ? L'approfondissement de mes objets de recherche a porté sur la pratique enseignante et les actes professionnels en EPS à travers le rapport que le sujet entretient avec le Savoir ainsi qu'avec l'Institution. Car ce qui se joue dans la relation didactique en termes d'enjeux de savoir(s) peut être analysé au prisme de l'énigme du sujet dont le cas est examiné, analysé et construit par le chercheur grâce à une méthodologie temporelle en trois temps : le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup. « *Pris dans le didactique*, le sujet se débat dans un jeu de relations qu'il entretient à son *insu* avec les savoirs en jeu, l'institution qui légitime les positions des différents protagonistes de la relation didactique et l'épreuve de l'interaction où le sujet est convoqué avec ce qu'il est, ce qu'il sait mais aussi ce qu'il ne sait pas » (Carnus & Terrisse, op. cit., p.18). Ainsi, je postule avec d'autres chercheurs en éducation qu'existent « des processus inconscients, développés par des appareils psychiques individuels ou groupaux qui agissent à l'*insu* même des protagonistes et dont les effets ne sont pas visibles ni pour le profane, ni pour les sujets eux-mêmes » (Blanchard-Laville, 1999, p. 18). Mon « déjà-là » d'ancienne sportive, d'enseignante d'EPS et d'enseignante-chercheure et/ou de formatrice universitaire me conduit jusqu'ici, sans pouvoir ni vouloir dissimuler mon ressenti sur l'acte l'enseignement au cœur de ma structure de sujet ; je ressens cette impression encore confuse que la singularité du sujet enseignant marque au fer rouge la diffusion des savoirs à travers son être et son expérience du sujet.

Mes objets de recherche portent alors de plus en plus sur la problématique du sujet enseignant : un enseignant concepteur et applicateur, un sujet qui convoque son vécu antérieur, son déjà-là expérientiel sportif (Loizon, op. cit.), qui se débat avec ce qu'il sait et ce qu'il est dans la

⁵³ Ces quatre profils d'enseignant.e.s d'EPS correspondent à quatre cas de figures conçus et utilisés par les chercheurs de l'EDIC dans le cadre du développement de cette orientation de recherche.

⁵⁴ Je rappelle que « le déjà-là décisionnel » est identifié à l'origine comme un des déterminants du processus décisionnel de l'enseignant (Carnus, 2001) qui agit comme un « filtre de l'action didactique » (Loizon, 2016) et révèle la complexité et la multiplicité des influences internes possibles lors de la prise de décision au moment de l'épreuve de l'interaction (Carnus, 2015).

poursuite de son projet de faire apprendre (Ben Jomâa & al. 2007 ; Ben Jomâa & Terrisse, 2011 **[doc. 1]** ; Ben Jomâa, 2013 ; Ben Jomâa & Terrisse, 2014 **[doc. 2]**). Pour répondre à mes questions de recherche et creuser la problématique de l'expertise sportive du sujet enseignant, ici d'EPS, j'ai (co)dirigé plusieurs travaux de recherche de master et de thèse de doctorat tels que la recherche de master de Naim Issaoui, en 2012, intitulée : « *Analyse didactique clinique de l'expertise et de l'expérience de l'enseignant d'EPS, étude de cas croisés en EPS* » et la recherche de master de Hassine Nouri, en 2013, intitulée : « *Analyse didactique clinique de l'effet de l'expertise sportive sur l'enseignement - Etude de cas en Education Physique et Sportive* ». Ces travaux ont permis de mener des rapprochements de cas selon les quatre profils contrastés d'enseignant.e.s d'EPS déjà décrits auparavant : débutant-non expert (novice) ; débutant-expert ; expérimenté-non expert et expérimenté-expert (chevronné) (Touboul, 2011). Ces rapprochements s'organisent à partir des trois temps distincts de la méthodologie didactique clinique, à savoir l'analyse du déjà-là, l'épreuve et l'après-coup dans une visée de rapprochement et de confrontation des données. Ils débouchent sur des résultats heuristiques et prometteurs s'organisant autour de certains analyseurs didactiques cliniques qui ont fait l'objet de certaines publications dans des revues internationales avec comité de lecture (ACL) comme *e-JRIEPS* (Ben Jomâa & al., 2007), *Recherches en Education* (Ben Jomâa & Terrisse, 2011 **[doc. 1]**), *Education et didactique* (Ben Jomâa & Terrisse, 2014 **[doc. 2]**) et/ou *European Journal of Educational Sciences* (EJES) (Abdelkefi, Ben Jomâa, Majdoub, Kpazai & Naceur, 2020 **[doc. 6]**) ; et de certains chapitres d'ouvrages à comité de lecture international (CO) (Ben Jomâa, 2013 ; Ben Jomâa, 2015 ; Ben Jomâa & Terrisse, 2016), et que je tiens à les présenter ainsi :

- **le rapport personnel et institutionnel (ici institution sportive) à l'APSA** qui représente la spécialité sportive de l'enseignant vs **rapport officiel** à l'APSA qui représente la non spécialité ;
- **le statut du savoir personnel, institutionnel** (il s'agit ici de l'institution universitaire de formation en STAPS et/ou de l'institution sportive), corporels et experts, émergeant *in situ* et mis en avant par l'enseignant expert lors de l'épreuve interactive d'enseignement-apprentissage vs **savoirs officiels** (formel, conventionnel) transmis par l'enseignant non expert *in situ* ;
- **une conception personnelle et informelle d'enseignement** de la spécialité, produit de conversion didactique (Buznic, 2009), mobilisée par l'enseignant expert débutant et

expert-expérimenté vs **une conception officielle et formelle** mise en avant par l'enseignant non expert-débutant et non expert-expérimenté ;

- **des savoirs et rapports aux savoirs** mis en avant lors des phases de gestion de **ruptures du contrat didactique (RCD)** s'organisant autour du registre des savoirs personnels et institutionnels pour l'enseignant expert-expérimenté et/ou expert-débutant et celui des savoirs officiels pour l'enseignant non expert-débutant ;
- **l'ostension et les stratégies ostensives** déployées lors de la gestion de ces phases de gestion de ruptures du contrat didactique donnant à voir des pratiques ostensives physiques directes et déguisées pour l'enseignant expert-expérimenté et/ou expert-débutant vs pratiques ostensives verbales pour l'enseignant non expert-débutant ;
- **le rapport à la contingence** qui oscille entre l'anticipation et/ou l'adaptation, pour l'enseignant expert et expert-expérimenté et la crainte de l'imprévu, pour l'enseignant non expert-débutant ;
- **un rapport intime et identitaire au corps** pour l'enseignant expert-débutant et expert-expérimenté vs **un rapport étrange et distant** pour l'enseignant non expert-débutant et non expert-expérimenté ;
- **un « je institutionnel »** révélateur d'une autorité didactique légitimée à travers la position de « sujet supposé savoir » pour l'enseignant expert-débutant et expert-expérimenté vs un « je institutionnel » révélateur d'une autorité didactique à légitimer à travers la position d'un sujet didactique *non sachant* pour l'enseignant non expert-débutant et non expert-expérimenté ;
- **le désir d'enseigner** l'APSA quand l'enseignant est expert même s'il débute dans la pratique professionnelle. Ce désir s'annonce révélateur d'une *pulsion de vie* qui s'oppose à une gêne d'enseigner l'autre APSA, la non spécialité, révélatrice d'une stratégie de survie professionnelle, déployée le plus souvent pour sauver la face, même si l'enseignant est expérimenté (Abdelkefi, 2021).

1.2. Axe du rapport au corps en EPS ; rapprochement des quatre profils

Tel qu'il a été appréhendé dans le cadre de mes travaux de thèse (Ben Jomâa, 2009) et dans le prolongement de mes objets de recherche de thèse de doctorat, le rapport au corps

constitue un axe principal dans mes objets et/ou travaux de recherche et se situe au cœur de la problématique des travaux de l'EDiC. Par rapport au corps, j'entends la relation que crée, tisse et incarne le sujet, ici enseignant d'EPS, avec son propre corps ; comment il le ressent, il l'habite, il le déploie et le donne à voir aux élèves. Le rapport au corps des enseignants d'EPS implique également « la relation subjective et émotive qu'entretient un sujet avec son propre corps ainsi que celui d'autrui » (Ben Jomâa & al., 2018c). Le corps signifie pour moi un médiateur de savoirs, de savoirs faire et de savoirs être. En effet, comme l'affirme Merleau-Ponty (1976), « c'est par notre corps que nous percevons le monde. Ce corps vit, agit, ressent, voit. Il est en relation avec le monde ». En effet, le corps est révélateur de ce que nous sommes, notre genre, notre âge, le temps qui passe, nos expériences, nos affects ; il évolue à travers « les rides », « les cheveux blancs » et il en dit long sur ce que nous sommes... Se présentant comme un « lieu de rencontre » entre l'affectif, l'organique et le social, « notre corps ne se confond ni avec sa réalité biologique, en tant qu'organisme vivant, ni avec sa réalité imaginaire, en tant que fantasme, ni avec sa réalité sociale en tant que configuration et pratique sociale. Il est l'assemblage des trois » (Bernard, 1995, p. 81). Ainsi, les apprentissages en EPS peuvent être multidimensionnels avec à la fois : une dimension organique, par le développement de techniques corporelles ; une dimension sociale par l'aspect culturel des APSA et une dimension imaginaire par la mise en jeu symbolique du corps du sujet didactique (enseignant, élève). Toute logique réductrice des APSA risque de les transformer en « pures techniques » du corps. En effet, Rochex (1996, in Jourdan 2008, p. 116) évoque le « risque d'assécher ou d'aseptiser les activités physiques et sportives si on les réduit à de pures techniques [...] sans travailler également sur leur composante imaginaire, fantasmatique [...] Pas d'activités sans objet, mais pas d'activité qui ne soit celle d'un sujet ». C'est dans cette optique que l'intérêt pour la notion du « rapport au corps » s'accroît d'une manière croissante et remarquable dans tous les domaines et tous les champs disciplinaires et scientifiques (philosophique, sociologique, biologique, psychologique, didactique), chacun à partir de son propre arsenal théorique et conceptuel. Mon intérêt porté à la problématique du (rapport au) corps de l'enseignant d'EPS, en tant que « référent épistémologique majeur » (Brohm, 1985), sous un angle didactique clinique fait l'objet de plusieurs recherches de master et de thèses de doctorat dans le prolongement de mes objets de recherche doctorale. Je cite à ce niveau la recherche de master de Hiba Abdelkefi, que j'ai dirigée en 2016 intitulée : « *Analyse didactique clinique du rapport au corps comme révélateur de la compétence didactico-pédagogique des enseignants d'EPS expérimentés - Etude de cas croisés de la région de Sfax* » (Abdelkefi, 2016) et sa thèse de doctorat

(Abdelkefi, 2021), que j'ai (co)dirigée avec Abdelmajid Naceur, entre 2017 et 2021, et qui s'intitule : « *La pratique enseignante à l'épreuve du corps en éducation physique et sportive - Etude de cas rapprochés sous un angle didactique clinique* ». Ces travaux de recherche permettent de mettre en évidence que les contenus proposés en EPS, qui sont essentiellement mais non exclusivement moteurs, sont susceptibles d'enrichir l'expérience corporelle de l'élève par une mise en scène d'un rapport au corps et des expériences corporelles vécues par l'enseignant lui-même. Pour l'enseignant d'EPS, ces expériences corporelles sont la résultante inhérente d'un vécu personnel singulier soit dans une pratique sportive confirmée (expertise sportive), soit dans une pratique professionnelle du métier (expérience professionnelle). Ce rapport au corps se déploie à des fins didactiques d'une manière tantôt consciente, tantôt inconsciente du fait que le corps de l'enseignant d'EPS « agit en première personne à l'insu du sujet conscient » (Andrieu, 2006) à travers l'incorporation des savoirs et la verbalisation du corps (Ben Jomâa, 2014, p. 58 [doc. 2]). En effet, quand il est en exercice, l'enseignant met en jeu, au travers de son propre corps, un arsenal de représentations, d'expériences, de valeurs, de vécus et d'épistémologies privées, toujours à son *insu*. Ceci, implique en une grande part la représentation implicite que porte le sujet enseignant vis-à-vis de son propre corps, vu comme porteur d'énigmes, d'histoire et de significations. Cet *insu* émerge d'une manière incontrôlable qui échappe, souvent, au Sujet lui-même. Cette dimension inconsciente est mise sous la « loupe » dans le cadre de cette thèse de doctorat puisqu'elle fait partie de « l'indécidable » du sujet enseignant tel qu'il a été conçu par Terrisse (2001). Ainsi, « l'approche par la médiation du corps joue ici comme un spectre à travers lequel sont susceptibles d'être filtrés les champs du langage, de l'institution ou des dérivés de l'inconscient » (Pujade-Renaud, 1983, p. 19). En d'autres termes, c'est à travers l'étude du registre de la corporéité, qui s'avère « implicite et difficilement verbalisable » (Mehrabian, 1971), que nous pourrions accéder aux couches les plus profondes de l'intime du sujet, susceptible d'orienter sa pratique *in situ*. Dans le cadre de cette thèse de doctorat, le rapport au corps est considéré comme un rapport à un corps « didactisé » (Jourdan, 2006) muni de savoirs et de savoir-faire, un rapport au « je corporel », un rapport à l'autre, au monde mais aussi un rapport au savoir du sujet enseignant. Il renvoie à la dimension du « non-dit » des pratiques enseignantes qui « ne sont pas toujours la réalisation d'un plan explicitement établi au préalable » (Bru, 2007, p. 10). En effet, « si le corps est un objet matériel et créateur de mouvement, il est en même temps médiateur de fantasmes, de symboles et d'illusions » (Thibault, 1977, p. 14). L'intention est d'explorer les influences et les facteurs tant internes qu'externes agissant sur le rapport qu'entretient le sujet

enseignant, ici d'EPS selon qu'il est expert et/ou expérimenté ou non, au regard de son propre corps et celui de l'élève et de rapprocher éventuellement la pratique enseignante à vocation corporelle de deux enseignantes d'EPS correspondant à deux profils contrastés (enseignante débutante-experte et enseignante expérimentée-experte intervenant toutes les deux dans l'enseignement de l'APSA spécialité et de l'APSA non spécialité) ainsi que l'effet du rapport au corps sur ces pratiques effectives. En EPS, le « corps » de l'enseignant en classe agit en première personne par une mise en « jeu » et une mise en « je » du corps (Jourdan, 2006). Cette mise en jeu et en « je » est alors singulière est *a fortiori* tributaire de la trajectoire singulière du sujet enseignant, notamment de son « déjà-là corporel ». Par ailleurs, le rapport qu'entretient un sujet avec son corps se construit, évolue et se reconstruit continuellement et en permanence au fil des expériences somatiques vécues tantôt physiques, tantôt psychiques. Cette corporéité se voit comme un nœud vital entre ce que le sujet éprouve comme vécu et comme ressenti, et le sens qu'il en attribue en fonction de son héritage conceptuel qu'il incorpore. Ainsi comment ce rapport au corps des enseignantes d'EPS, expertes-non expertes d'un point de vue sportif ; expérimentées-non expérimentées d'un point de vue professionnel, se construit, évolue et émerge-t-il lors de l'épreuve interactive d'enseignement-apprentissage ?

Le rapprochement de ces deux profils contrastés permet d'avancer de nouveaux éléments d'analyse et de compréhension et débouche sur un essai de modélisation que nous présentons ainsi :

- **Un « déjà-là corporel »** (Abdelkefi, Ben Jomâa & Naceur, 2022) comme vecteur principal du « rapport au corps » des deux enseignantes : débutante- experte et expérimentée-experte. Paradoxalement, le manque d'un tel « déjà-là corporel » et/ou vécu corporel affecte la construction d'un tel rapport et conditionne sa pratique enseignante. En effet, le « corps » de l'enseignante débutante-non experte et expérimentée-non experte se dissout dans une expérience corporelle plus ou moins limitative et se dissimule derrière des pratiques substitutives de natures différentes. Ainsi, « la connaissance de son corps paraît comme dissoute dans une expérience restreinte, une distillation qui pourrait se décrire comme une absence de soi dans les gestes. » (Meidani, 2007, pp. 265-314). Par ailleurs, le « déjà-là corporel » de l'enseignante débutante-experte et expérimentée-experte est soumis, voire

contraint par les différents assujettissements institutionnels, socio-culturels⁵⁵ relatifs à la représentation culturelle de la discipline EPS en général et du corps en particulier, mais aussi subjectifs internes tels que « son impossible à supporter », « son image du corps idéal » (Slatman, 2004), son désir de se donner à voir à travers la démonstration physique directe, l'exhibition et la mise en scène de son propre corps ainsi que son « désir narcissique (...) d'afficher son savoir et d'asseoir son autorité didactique » (Buznic, 2004) en devenant l'objet de son propre désir et en cherchant « une identification de soi à soi » (Meidani, op. cit., pp. 265-314) et/ou un « moi idéal »⁵⁶. Ainsi, cet enseignant tente de donner « une bonne image de lui que l'attention des élèves conforte. Un jeu de perceptions et de ressentis où l'enseignant a une place à tenir, celle du maître, un temps où le corps s'expose, voire s'exhibe dans un idéal de maîtrise à enjeu narcissique, un temps où la voix, résonnance des émotions, vibre et se donne à entendre » (Jourdan, 2014, p. 105). Cependant, l'enseignante non experte, étant également assujettie à ces contraintes institutionnelles et socio-culturelles, tend à déployer des stratégies ostensives et proxémiques d'éloignement, d'effacement et d'évitement faute de maîtrise de savoir.

- **Une « identité corporelle »** ou « identité somatique » (Erikson, 1972) différente selon l'expertise et l'expérience du sujet enseignant. Cette identité est conçue comme un processus dynamique et évolutif continuellement remis en cause et retravaillé par le sujet souvent à son *insu*, jamais figé ni achevé, et qui se construit, se déconstruit et se reconstruit au fil des expériences somatiques vécues par le sujet lui-même. En effet, elle se présente comme une composante évolutive, un processus dont le sens « n'est jamais ni gagné ni fixé, mais perpétuellement perdu et retrouvé » (Erikson, 1972, p. 57), et oscillant entre continuité et discontinuité, entre ordre et désordre. Pour Freud (1923), « le moi est avant tout un moi corporel, il n'est pas seulement un être de surface, mais lui-même la projection d'une surface » (p. 270). Ainsi, « l'image du corps comme identité du « moi » (*Ich*) se constitue à travers des images et des « idéaux » » (Slatman, op. cit., p. 3).
- **Un « rapport identitaire » au corps** qui caractérise les pratiques enseignantes à vocation corporelle de l'enseignante débutante-experte vs un rapport ambivalent et/ou étrange au

⁵⁵ Dans ma culture arabo-musulmane, le corps de la femme demeure un sujet tabou. Malgré les acquis de la femme arabe et particulièrement tunisienne en termes de liberté et d'émancipation sociale et culturelle (notamment émancipation du corps), la situation culturelle ne joue pas forcément en sa faveur. Sa quête d'une reconnaissance sociale, difficile à avoir, caractérise sa condition féminine.

⁵⁶ Slatman (2004) parle de « l'idéal narcissique ». Pour lui, « pour souligner la constitution de la différence entre l'image du moi qui vient du moi et l'image du moi qui vient de l'Autre, Lacan a distingué le « moi idéal », qui est un idéal narcissique, de « l'idéal du moi », qui est un idéal symbolique » (p. 15).

corps révélateur d'une crise identitaire d'un corps défaillant marquant l'enseignement de l'enseignante expérimentée-non experte de la non spécialité.

- **Un « déjà-là proxémique »** (Carminatti & Carnus, 2019) **corporel** repérable à travers des stratégies proxémiques proches et intimes de gestion de distances interpersonnelles et des stratégies ostensives physiques (directes et privées) déployées par l'enseignante experte-débutante. Par ailleurs, l'enseignante non experte d'un point de vue sportif (qu'elle soit débutante ou expérimentée) tend à dissimuler partiellement son corps « non-sachant » derrière **l'ostension verbale et/ou l'ostension physique indirecte** (via le corps de l'élève), en tant que substituts qui compensent son insuffisance corporelle. Ainsi, « la façon d'occuper l'espace représente certainement un « déjà-là » dont la part inconsciente émerge lors de l'épreuve » (Carminatti & Carnus, op. cit., p. 214). Ce « jeu » de variation de la distance interpersonnelle qui sépare l'enseignant et l'élève visé reflète un « déjà-là proxémique révélateur d'un inconscient proxémique » (Carminatti & Carnus, op. cit., p. 198) et dont les filtres sont incorporés dans une histoire personnelle du sujet.
- **Un jeu de corporité-décorporité de savoirs** marquant l'enseignement de l'enseignante experte-débutante qui implique l'action symbolique de quitter momentanément son « corps professionnel » d'enseignante et habiter son « corps idéal » d'experte sportive malgré les enjeux didactiques et éducatifs instaurés par l'institution scolaire.

Dans le cadre de cette thèse de doctorat (Abdelkefi, 2021), les analyses diachroniques organisées selon les trois temps de la méthodologie didactique clinique (le déjà-là, l'épreuve et l'après-coup), ainsi que les analyses diachroniques se structurant autour des « trois rapports à...et leurs axes en tension » modélisés par Carnus (2022) à savoir le rapport au savoir, le rapport à l'épreuve et le rapport à l'institution (p. 57), ont débouché sur l'essai de modélisation suivant (Abdelkefi, 2021) :

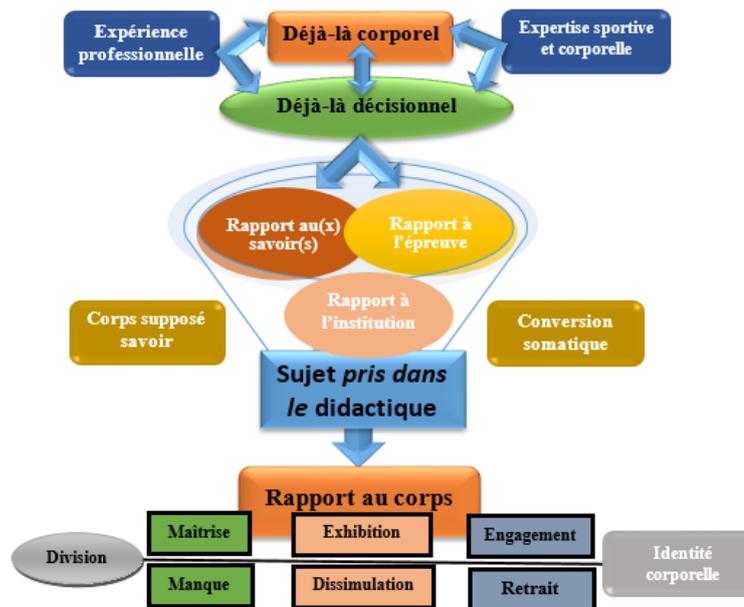


Figure 3 : Essai de modélisation du rapport au corps de deux profils contrastés d'enseignantes d'EPS (Abdelkefi, 2021).

Cet essai de modélisation, en cours d'affinement, est le produit de la construction de deux cas dans l'analyse. L'analyse diachronique et synchronique de ces deux cas⁵⁷, à travers l'analyseur « déjà-là décisionnel », et leur rapprochement fait ressortir les traits de singularité et de régularité en lien avec l'expertise sportive et l'expérience professionnelle du sujet enseignant. Pour autant, le « déjà-là expérientiel sportif », qui se traduit en termes d'expertise sportive et/ou corporelle, agit sur les trois « rapports à... » du sujet *pris dans le didactique*, à savoir le rapport qu'il entretient avec le Savoir, l'Épreuve et l'Institution. Les résultats émanant de ces analyses qualitatives font émerger une quatrième dimension des « rapports à... », propre à l'enseignant d'EPS, qui se rapporte au **rapport au corps**. Ces quatre « rapports à... » permettent ainsi de situer le sujet *pris dans le didactique*, ici enseignant.e d'EPS, sur les différents axes en tension présentés ainsi à travers ce tableau illustratif :

Cet essai de modélisation du « rapport au corps » est inspiré de la modélisation de Carnus des « trois rapports à ...et leurs axes en tension » (2022, p. 57) que je présente ainsi :

⁵⁷ Il s'agit de deux enseignantes d'EPS ayant deux profils contrastés : une débutante spécialiste de handball et une expérimentée spécialiste de gymnastique. Ces deux enseignantes ont assuré l'enseignement de ces deux APSA au lycée.

se construit à travers cette masse d'expériences et de pratiques vécues par, pour et à travers le corps, pèse sur la manière dont ces enseignantes perçoivent et déploient leurs corps dans leur enseignement effectif. Un corps sportif expert, qui se heurte souvent aux assujettissements de l'institution scolaire, notamment pour les enseignants débutants. En effet, le sujet enseignant débutant (d'un point de vue professionnel) et expert (d'un point de vue sportif) est divisé entre ce qu'il désire enseigner (déjà-là intentionnel) et ce qu'il doit enseigner en rapport aux textes prescriptifs et aux exigences institutionnelles. Pour autant, l'observation et l'analyse de l'épreuve d'interaction des deux enseignantes associées à l'étude a bien mis en exergue le poids d'un « déjà-là corporel » sur leurs pratiques *in situ*, qui a donné à voir des convergences et des divergences en fonction de l'APSA enseignée, ainsi que le niveau de l'expérience et de l'expertise de chacune des deux enseignantes. L'ostension (Salin, 2002 ; Robert & Carnus, 2013) et la proxémie (Hall, 1963) constituent des indicateurs explicites et fiables du « rapport au corps » mis en jeu dans l'épreuve, qui conditionne largement les pratiques enseignantes. Ainsi, sur **l'axe du déploiement**, les enseignantes expertes ont une tendance à déployer massivement leur corps, notamment par l'utilisation des ostensions directes physiques (la démonstration de geste), et à convertir des connaissances personnelles et des habiletés motrices construites par la pratique prolongée de haut niveau d'une APSA particulière, en des savoirs pratiques enseignables et transférables via l'ostension physique directe. Cette « conversion somatique » des savoirs rend compte d'un « déjà-là corporel » marquant la singularité du sujet en tant que tel. Le corps de l'enseignant d'EPS est considéré, alors, comme un terreau fertile de production et de transformation des savoirs et des savoir-faire. En revanche, ce corps est le lieu ambivalent là où il se heurte à de multiples conflits (Dagognet, 1992) à la fois internes, notamment par l'« impossible à supporter », et externes par les assujettissements de l'institution (ici scolaire et sportive) à laquelle il est soumis. Il est possible que l'enseignant d'EPS débutant-expert soit le plus touché par de tels conflits qui sont à l'origine d'un corps divisé entre l'institution sportive et l'institution scolaire, dont l'identité corporelle est en crise et qui n'est jamais stable ni achevée. Ainsi, le sujet enseignant tend, selon qu'il est débutant ou expérimenté, expert ou non expert et à travers différentes procédures ostensives, à s'imposer au regard des élèves et à instaurer son image symbolique d'un « sujet supposé savoir » à travers un « **corps supposé savoir** ». En effet, oscillant entre **exhibition** et **dissimulation**, cette ostension a souvent tendance à se déployer d'une manière exhibitionniste et théâtrale faisant *écho* à un « rapport narcissique au corps » reflet d'une certaine image corporelle par rapport à soi-même et à autrui (ici l'élève) vu comme le « miroir » de soi qui contribue en grande partie à

l'instauration d'une telle ou telle image de son corps. Ainsi, « la psychanalyse nous a surtout appris que le soi ou l'identité n'est pas quelque chose d'inné et que l'unité du soi n'est jamais chose faite » (Slatman, op. cit., p. 15). Cependant, le manque de maîtrise corporelle et la non expertise de l'enseignant.e d'EPS, sont susceptibles de le conduire à adopter des stratégies ostensives et proxémiques substitutives et/ou dissimulatives tendant à le situer du côté du **manque** (manque à savoir, manque corporel etc.) plutôt que du côté de **la maîtrise** (corporelle et des savoirs) sur **l'axe de « la performance »**. Avoir tendance à recourir à la voie verbale, à la manipulation du corps de l'élève ou même l'utiliser comme un support didactique de démonstration indirecte des savoirs renvoie *a priori* à des pratiques de compensation qui permettent à l'enseignant.e de combler un certain manque de savoir pratique et/ou corporel. De même, le jeu proxémique de rapprochement-distanciation permet de dévoiler cette stratégie substitutive par un jeu **d'engagement-retrait** sur **l'axe de l'« implication »** en fonction de la contingence agie et/ou subie. Néanmoins, nos résultats montrent que l'expérience professionnelle, pourrait, dans certains cas, se substituer à l'expertise sportive. C'est par l'accumulation du vécu corporel dans la pratique du métier que l'enseignant expérimenté peut enseigner une APSA dont il n'est pas expert d'une manière efficace.

Les études sur le rapport au corps ont fait également l'objet de plusieurs publications collectives tels que l'article intitulé : « L'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir dans l'enseignement de la natation : deux études de cas » (Sghaier, Ben Jomâa, Mami, Kpazai & Bouassida, 2019) **[doc. 3]**, publié dans le journal *e-JRIEPS* ; l'article intitulé : « A Clinical didactics analysis of the use of proxemics forms in the teaching-learning process of sports and physical education setting: A case study in Tunisia » (Ben Jomâa, Abdelkefi, Chihi, Majdoub & Kpazai, 2018), publié dans le journal *IJLTER*⁵⁸; l'article intitulé : « Teaching practice between ostension and proximity: the case of a seasoned physical education teacher in clinical didactics » (Abdelkefi, Ben Jomâa & Kpazai, 2018), publié dans le journal *IJLTER* et/ou le chapitre d'ouvrage intitulé : « Analyse didactique clinique du rapport au corps de deux enseignantes d'EPS tunisiennes. Quel corps pour enseigner en EPS ? » (Abdelkefi, Ben Jomâa & Naceur, 2022) édité par la maison JFD (Canada).

⁵⁸ International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.

1.3. Croisement de ces différents axes (expérience, expertise, rapport au savoir et rapport au corps)

Le croisement de ces différents axes, à savoir l'expérience, l'expertise, le rapport au savoir et le rapport au corps, à travers quatre profils contrastés d'enseignant d'EPS (débutant-non expert ; débutant-expert ; expérimenté-non expert et expérimenté-expert), a permis de théoriser et de formaliser la notion du rapport au savoir et celle du rapport au corps du sujet enseignant d'EPS selon qu'il est expert et/ou non expert du point de vue de l'APSA support de l'enseignement et expérimenté et/ou non expérimenté d'un point de vue professionnel. Ces croisements qualitatifs renforcés par le croisement de certaines données quantitatives (telles que celles relatives aux formes ostensives et/ou proxémiques) permettent de creuser l'effet de l'expertise et de l'expérience du Sujet *pris dans le* didactique sur son rapport au savoir et son rapport au corps. Un croisement qui a été mené selon les axes de tension des trois rapports à... issus de la modélisation proposée par Carnus (2022).

Le tableau 4 illustre ce croisement de ces quatre axes (l'expérience, l'expertise, le rapport au savoir et le rapport au corps) à travers les quatre profils contrastés d'enseignant d'EPS (débutant-non expert ; débutant-expert ; expérimenté-non expert et expérimenté-expert), tel qu'il a été conçu et appréhendé dans le cadre de cette note de synthèse. Ainsi, il convient de préciser qu'il s'agit d'invariants ou de tendances sans prétendre à la généralisation.

Croisement entre	Expérience	Expertise	Rapport au savoir	Rapport au corps
Profil 1 : Débutant - non expert	-	-	Entre : - Distance vs Proximité (Axe de l'expertise). - Répulsion vs Attirance (Axe du désir). - Nouveauté vs Ancienneté (Axe de la rencontre).	Entre : - Retrait vs engagement (Axe de l'implication). - Manque vs Maîtrise (Axe de la performance). - Dissimulation vs exhibition (Axe du déploiement).
Profil 2 : Débutant - expert	-	+	Entre : - Distance vs Proximité (Axe de l'expertise). - Répulsion vs Attirance (Axe du désir). - Nouveauté vs Ancienneté (Axe de la rencontre).	Entre : - Retrait vs engagement (Axe de l'implication). - Manque vs Maîtrise (Axe de la performance). - Dissimulation vs exhibition (Axe du déploiement).
Profil 3 : Expérimenté - non expert	+	-	Entre : - Distance vs Proximité (Axe de l'expertise). - Répulsion vs Attirance (Axe du désir). - Nouveauté vs Ancienneté (Axe de la rencontre).	Entre : - Retrait vs engagement (Axe de l'implication). - Manque vs Maîtrise (Axe de la performance). - Dissimulation vs exhibition (Axe du déploiement).
Profil 4 : Expérimenté - expert	+	+	Entre : - Distance vs Proximité (Axe de l'expertise). - Répulsion vs Attirance (Axe du désir). - Nouveauté vs Ancienneté (Axe de la rencontre).	Entre : - Retrait vs engagement (Axe de l'implication). - Manque vs Maîtrise (Axe de la performance). - Dissimulation vs exhibition (Axe du déploiement).

Tableau 1 : Croisement des quatre axes à travers les quatre profils contrastés d'enseignant d'EPS.

Dans le cadre de cette modélisation, l'analyse synchronique du rapport au savoir permet de placer le sujet enseignant expert-débutant et/ou expert-expérimenté du côté de la proximité sur l'axe de l'expertise. Cependant, le sujet enseignant non expert-débutant et/ou non expert-expérimenté se place plutôt du côté de la distance sur le même axe (Abdelkefi, 2021). Sur l'axe du désir, la tendance la plus fréquente du sujet enseignant expert se situerait plutôt du côté de l'attraction de par sa relation émotive et affective avec le savoir alors que le sujet enseignant non expert convergerait le plus souvent du côté de la répulsion de par son rapport distant au savoir. Sur l'axe de la rencontre, le sujet enseignant expert-débutant et/ou expert expérimenté a tendance à se placer du côté de l'ancienneté de par son antériorité à l'égard du savoir relatif à la discipline dont il est spécialiste. Alors que le sujet non expert-débutant et/ou non expert-expérimenté se place plutôt du côté de la nouveauté du fait de sa connaissance restreinte et non approfondie de l'APSA représentant la non spécialité.

En ce qui concerne le rapport au corps et selon la modélisation proposée par Abdelkefi (op., cit.) dans le cadre de sa thèse de doctorat, les analyses synchroniques permettent de dégager une tendance *a priori* du sujet expert-débutant et/ou expert expérimenté du côté de l'engagement sur l'axe de l'implication alors que le sujet non expert-débutant et/ou non expert expérimenté convergerait plutôt du côté du retrait de par ses stratégies d'effacement, d'éloignement et de distanciation corporelles qu'il adopte fréquemment. Par rapport à l'axe de performance, le rapport au corps du sujet expert débutant-non expérimenté et/ou expert-expérimenté, tendrait vers le côté de la maîtrise ; une maîtrise corporelle facilitatrice d'une maîtrise didactique. Cependant, le sujet non expert-débutant et non expert-expérimenté se situe *a priori* du côté du manque à savoir (et donc du savoir non su), un déficit corporel caractérisant son enseignement faute de pratique antérieure de l'APSA. Pour finir, le rapport au corps du sujet expert-débutant et/ou expert-expérimenté se place *a priori* du côté de l'exhibition sur l'axe de déploiement. Alors que le sujet non expert-débutant et non expert-expérimenté a tendance à se situer plutôt du côté de la dissimulation du fait qu'il préfère « le mensonge qui rassure » (le cas d'une enseignante d'EPS non experte-expérimentée qui déclare ne pas pouvoir démontrer le geste en gymnastique faute d'âge...), illustrative d'une « vérité qui dérange » (Abdelkefi, op. cit.).

1.4. Du cas au cumul des cas : extraction d'invariants dans un inventaire des rapports à... du sujet-enseignant

Une des exigences de l'EDiC, voire même l'apport de ses travaux, réside en la « *cumulativité des résultats* ». Cette exigence « cumulative », caractérisant ces travaux fondés sur des constructions de cas, permet à partir d'une démarche comparative de rapprochement des résultats produits, de rendre compte, au-delà de la singularité des cas, des éléments qui structurent la logique d'enseignement et qui différencient ainsi les pratiques (Ben Jomâa & Terrisse, 2014) [doc. 2]. Cette exigence « cumulative » nous autorise à passer d'un domaine de singularité à un domaine de généralité grâce à l'extraction d'invariants ou de tendances théoriques. Elle permet également de produire à la fois des outils méthodologiques et des résultats qui peuvent contribuer à la compréhension des pratiques d'enseignement dans la formation professionnelle des enseignants d'EPS et de servir à d'autres recherches dans d'autres contextes disciplinaires sur l'analyse des pratiques en général (Terrisse, 2013) en passant ainsi d'un domaine de singularité à un domaine de généralité. En effet, dans le cadre de mes objets/travaux de recherche, ce cumul des cas permet d'extraire des invariants (analyseurs) théoriques que je formalise ici dans un **inventaire de tendances théoriques selon quatre profils contrastés d'enseignants d'EPS** (tableau 2). Ce dernier envisage ainsi diverses manières de les intégrer à la formation professionnelle au service d'un regard clinique sur l'acte de formation.

	Savoir(s)	Rapport(s) au savoir	Rapport au corps	Rapport à l'APSA	Rapport à l'épreuve	Rapport à l'institution
débutant – non expert	-Savoirs officiels/ conventionnels /formels -Savoir « <i>su</i> »	-Rapport officiel/ institutionnel au savoir	-Rapport <i>Dissimulatif</i> au Corps	-Rapport distant à l'APS	-Rapport contingent à l'épreuve	-Rapport conforme à l'institution
débutant - expert	-Savoirs officiels/ conventionnels/formels -Savoirs personnels/informels -savoirs singuliers -Savoir de l'expert -Savoir « <i>su</i> » et « <i>insu</i> »	-Rapport officiel/ institutionnel au savoir -Rapport personnel /expérientiel au savoir	-Rapport identitaire au corps	-Rapport intime à l'APSA	-Rapport contingent à l'épreuve	-Rapport aléatoire à l'institution
expérimenté non expert	-Savoirs officiels/ conventionnels et formels -Savoirs professionnels -Savoir « <i>su</i> »	-Rapport officiel/institution nel au savoir -Rapport utilitaire au savoir	-Rapport ambivalent au corps	-Rapport utilitaire à l'APSA	-Rapport contingent à l'épreuve	-Rapport sécuritaire à l'institution
expérimenté – expert	-Savoirs officiels/ conventionnels/formels -Savoirs personnels/informels	-Rapport proxémique au savoir	-Rapport identitaire (et idéaliste) au corps	-Rapport intime à l'APSA	-Rapport familier à l'épreuve	-Rapport sécuritaire et non conforme à

	-savoirs singuliers -Savoir de l'expert -Savoir « <i>su</i> » et « <i>insu</i> »					l'institution
--	--	--	--	--	--	---------------

Tableau 2 : Les tendances théoriques selon les quatre profils contrastés à l'épreuve de la cumulativité des cas.

2. L'élargissement de mes objets de recherche grâce à la direction et codirection de travaux de recherche

2.1. Analyse des pratiques enseignantes à l'égard du genre en EPS

Dans une perspective d'élargissement de mes objets de recherche et d'ouverture sur une approche didactique clinique du genre, mon intérêt s'est orienté vers l'étude des inégalités d'apprentissage au prisme du **genre** en EPS. Il s'agit de se rapprocher du pôle « Apprenant » qui marque les prémices d'une inclinaison vers le sujet apprenant, au sein de la logique systémique de la relation ternaire fondamentale du didactique telle qu'elle a été conçue et modélisée par Astolfi et Develay depuis 1989, dans le cadre de la didactique des sciences. Il s'agit d'aborder les phénomènes d'enseignement-apprentissage du point de vue également du sujet apprenant (ici élève), élément du système didactique et pôle fondamental du triangle didactique, à travers l'analyse de la pratique enseignante différentielle des enseignants d'EPS et son effet sur les pratiques différenciatrices des apprenants dans le contexte culturel tunisien (Ben Jomâa & Abdelkefi, 2022, p. 63) [doc. 7]. La notion du genre, appréhendée dans le cadre de mes travaux de recherche en tant qu'approche sociale (Fitouri & al. 2018 ; Fitouri & al. 2021), s'implémente de plus en plus dans le champ de l'éducation, plus particulièrement en didactique des disciplines (Amade-Escot & al., 2004 ; Amade-Escot, 2005 ; Verscheure & Amade-Escot, 2007 ; Schubauer-Leoni, 1996 ; Verscheure & al., 2014 ; Vigneron, 2006 ; Coggerino, 2004 ; Sarrazy, 2001 ; Mosconi, 2003 ; Ben Jomâa 2019). Malgré l'intérêt accru des chercheurs en didactique à cette problématique du genre, la didactique, me semble-t-il, ne s'est pas encore suffisamment emparée de la question du genre et ce domaine reste largement vierge pour la didactique. Il s'agit pour moi, « non pas de prétendre amener des résultats définitifs, mais de commencer à explorer un domaine resté largement vierge pour la didactique (Roustan-Jalin, Ben Mim & Dupin, 2002 cités par Ben Jomâa, 2019, p. 51 ; Ben Jomâa & Zerai, 2019, p. 78). Pour moi, cette notion de genre « se

rapporte au système socialement construit qui opère une hiérarchisation entre les hommes et les femmes et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées » (Ben Jomâa & Abdelkefi, 2022, p. 65) [doc. 7]. Ce concept interroge les manières dont les différences de sexe et les rapports sociaux de sexe sont produits, reproduits et institutionnalisés au sein même des institutions sociales, ici l'école (représentée à travers la discipline EPS). Il y a lieu de mentionner que la mobilisation de ce concept, central dans les études du genre, s'est faite dans le cadre d'un projet de recherche Erasmus + sur les études du genre (*Gender Studies*). Ce projet international multidisciplinaire de recherche a été élaboré sous la responsabilité académique de huit universités partenaires appartenant à six pays : la Lituanie, la Hongrie, l'Ukraine, la Grèce, le Maroc et la Tunisie. Il s'intitule : « Programme d'études sur le genre : "Un pas en avant pour la démocratie et la paix dans les pays voisins de l'UE avec différentes Traditions" (GeSt) », n° 561785-EPP-1-2015-1-LT-EPPKA2-CBHE-JP (2015-2019). L'équipe des chercheurs de l'Université de la Manouba, dont je suis membre, a étudié la problématique du genre dans le domaine des STAPS selon des approches plurielles telle que l'approche anthropo-sociologique du sport, psycho-physiologique du sport, l'approche du management du sport et l'approche didactique des inégalités scolaires selon le genre. Comme les enjeux des études du genre sont globaux et complexes, ce projet fait appel à des approches différentes qui débordent le cadre strict de l'enseignement disciplinaire et invitent à établir des liens entre les divers domaines disciplinaires afin d'orienter l'ensemble des apprentissages vers la poursuite d'objectifs communs et concrets pour lutter contre les inégalités du genre. L'objectif de ces travaux est de mettre en exergue les formes de différenciation scolaires entre filles et garçons, révélatrices de formes d'apprentissages différentielles et/ou différenciatrices voire d'inégalités scolaires (Mosconi, 2003 ; Vigneron, 2006 ; Verscheure & al. 2014). A cet égard, je soutiens l'idée de ces auteures selon laquelle l'école participe à la construction, voire à la reproduction des inégalités entre les deux sexes et que les sociologues mettent en avant à travers les effets du « curriculum caché »⁵⁹, qui ne prend en compte ni « les rapports sexués aux savoirs », ni « l'inégalité des interactions professeur/élève(s) selon les sexes » ni « le contrat didactique différentiel » (Schubauer-Leoni, 1996) dans les espaces didactiques professionnels et l'institution éducative. Pour moi, « dans une classe d'éducation physique et sportive (EPS), les rapports de genre existent, se dévoilent et évoluent » (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. Cit, p. 64) [doc. 7]. En effet, dans l'espace didactique de la classe, les arrière-plans culturels et

⁵⁹ Le curriculum caché désigne les compétences et dispositions qu'on acquiert ordinairement à l'école sans qu'elles fassent l'objet d'un enseignement intentionnel (Ben Jomâa & Abdelkefi, 2022).

l'épistémologie de l'enseignant (son déjà-là, son vécu, ses représentations sociales et culturelles, ses croyances épistémiques, etc.) sont aussi à prendre en considération dans ce qu'est un homme-enseignant ou une femme-enseignante pour penser la masculinité et la féminité. Ces derniers, (les enseignant.e.s d'EPS), ont-ils les mêmes représentations des apprenants, filles et/ou garçons ? Utilisent-ils/elles les mêmes formes d'interaction didactique et/ou les mêmes gestes d'étude (ostension, distance etc.)? Transmettent-ils/elles les mêmes contenus d'enseignement et créent-ils/elles les mêmes conditions d'apprentissage et d'accès à la réussite scolaire à leurs élèves, filles et/ou garçons ? Cette problématique émergente de recherche, que je formalise dans le cadre de mes réflexions de recherche depuis environ six ans dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignante à l'égard du genre, questionne ainsi les contenus enseignés au regard des conditions de transmission, d'appropriation et de circulation des savoirs par le sujet *pris dans le* didactique avec une sensibilité accrue aux questions institutionnelles et sociales pour l'étude des savoirs (Joshua & Lahire, 1999). Elle est approchée à partir du champ novateur de la didactique clinique et de son cadre d'analyse théorique qui considère le sujet comme étant singulier, divisé et assujéti, via l'étude « au cas par cas » (Terrisse & Carnus, 2009 ; Passeron & Revel, 2005) et à travers les analyseurs « rapport genré au corps » (Ben Jomâa, 2019, p. 55) ; « rapport au corps féminin vs masculin et identité sexuée en EPS » (Ben Jomâa & Zerai, 2019, p. 80) ; « rapport différentiel au corps » (Ben Jomâa & Abdelkefi, p. 65) [doc. 7] ; « rapports sexués aux savoirs » (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. cit., p. 72) [doc. 7] ; « effet différentiel de la pratique ostensive en fonction du genre » (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. cit., p. 74) [doc. 7] ; « effet différentiel de la proxémie en fonction du genre » (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. cit., p. 76) [doc. 7]. Ces analyseurs permettent de pointer des inégalités d'apprentissage à plusieurs niveaux et sous différentes formes, construites le plus souvent à l'insu du sujet enseignant lui-même et faisant ainsi partie de son habitus « professionnel » (Chevallard, 1999). Nous en citons quelques-unes : inégalités d'accès aux savoirs, inégalités d'accès aux apprentissages moteurs, inégalités selon la position ou le positionnement du genre dans l'espace didactique de la classe, selon le rôle de l'élève (garçon ou fille) dans le processus didactique de l'avancée de savoir et selon le profil de l'élève (perçu par l'enseignant comme « faible », « moyen » et/ou « fort », « moins engagé » ou « plus engagé » etc.). Plusieurs facteurs ont contribué à ces inégalités d'apprentissages. Ces facteurs sont liés à une dimension subjective liée au sujet enseignant lui-même (son déjà-là corporel et conceptuel, sa stratégie didactique probablement inconsciente pour faire transmettre le savoir, les différents contrats etc.), une dimension institutionnelle liée à l'école (doxa professionnelle en EPS, *habitus*

professionnel, genre professionnel et culture disciplinaire, ici relative à l'EPS) et une dimension sociale relative aux représentations sociales de l'EPS et des APSA, au processus d'attribution de rôles sociaux et aux stéréotypes culturels. Ce rapport différentiel au corps, exprimant un langage corporel particulièrement didactisé, et cet espace communicationnel de médiation significatif dépassent la simple répartition spatiale des sujets et réclament en coulisse le corps de l'enseignant, sa dimension inconsciente ; ce corps « signifiant » d'un « signifié » qui réclame bruyamment en coulisse son désir à briser la chaîne et à exprimer ce qui ne va pas... (Ben Jomâa & Abdelkefi, op. cit., p. 80) [doc. 7]. Un champ d'étude qui mérite d'être approfondi et confronté à d'autres construits dans d'autres temporalités et contextes disciplinaires et notamment celui de la sociologie clinique du sujet et/ou de l'institution puisque comme l'avance Lahire (2007), « les savoirs ont une histoire, que les apprentissages s'inscrivent dans des contextes, que les apprenants ont des ancrages culturels et sociaux variés, et que du même coup, les appropriations des savoirs peuvent être socialement différenciées » (p. 73).

2.2. Importation de la réflexion sur la pensée critique en didactique clinique de l'EPS dans deux contextes institutionnels et culturels : la Tunisie et l'Algérie

L'importation de la réflexion sur **la pensée critique** en didactique clinique s'insère dans le cadre de l'élargissement de mes objets de recherche à travers la collaboration scientifique à des projets de recherche internationaux portant sur des rapprochements didactiques, institutionnels et culturels de la conception, perception et développement de la pensée critique au regard des enseignants d'EPS ainsi que l'étude du lien pensée critique-rapport au savoir. Dans ce cadre, j'ai pris part entre 2016-2019 à un projet de recherche collaborative sous la responsabilité de Georges Kpazai de l'université Laurentienne (Ontario, Canada). Ce projet de recherche, financé par le FRUL, s'intitule : « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport »⁶⁰. Il m'a permis de (co)diriger plusieurs travaux de recherche (Hmaid, 2018 ; Boubaya, 2021) dont une thèse de doctorat co-dirigée par Hakim Hariti, Georges Kpazai et moi-même intitulée : « *L'impact de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs*

⁶⁰ Une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo Brazzaville et en Tunisie entre 2016 et 2019, dont j'étais co-chercheuse, sous la responsabilité scientifique de Georges KPAZAI, Laboratoire de Recherche sur l'Intervention en Activité Physique, Groupe de Recherche sur l'Évaluation et le Développement des Compétences en Activités Physiques et en Santé (GRÉDCAPS) auquel je suis affiliée depuis 2018 en la qualité de « Chercheure associée », Ecole des Sciences de l'Activité Physique, Université Laurentienne, Ontario/Canada.

didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en éducation physique et sportive : étude comparative de l'Algérie et de la Tunisie » (Boubaya, op. cit.), à l'université d'Alger 3. Ce projet de recherche a posé les jalons d'une réflexion anthropo-didactique de la pensée critique à travers l'étude épistémologique, psychologique et philosophique du lien pensée critique - culture. Une étude à double visée praxéologique et prospective critique qui s'appuie sur l'étude de cas multiples, le rapprochement des cas et les entretiens cliniques individuels et/ou de groupe (focus group). Ce projet a débouché sur la publication d'un acte de congrès (Kpazai, Ben Jomâa, Hariti & Mandoumou, 2018⁶¹) et d'un article collectif (Kpazai, Ben Jomâa, Mandoumou, Hariti & Attiklémé, 2019), intitulé : « La pensée critique en éducation physique et à la santé (EPS) : sens et utilité? » dans *European scientific Journal (ESJ)*.

3. Prémices d'un nouvel axe de recherche dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en Tunisie : vers une didactique clinique universitaire

Dans cette troisième sous-partie, nous présentons les prémices d'un nouvel axe de recherche dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en Tunisie, appelé : « la didactique clinique universitaire ». Six éléments de réflexion en lien avec ce nouvel axe de recherche seront respectivement présentés : 1/ L'effet enseignant-chercheur en lien avec son rapport à la recherche ; 2/ L'effet d'un rapport genré au corps de l'enseignant universitaire en STAPS ; 3/ L'effet de l'expérience professionnelle sur la pratique des enseignants universitaires expérimentés ; 4/ Axe du rapport genré à l'évaluation ; 5/ Axe du lien rapport au savoir - identité professionnelle (je institutionnel) et construction de l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire, de l'enseignant universitaire débutant ou expérimenté en lien avec son rapport au savoir et 6/ Elargissement de la réflexion sur la pensée critique en didactique de l'enseignement supérieur.

⁶¹ Il s'agit de l'acte du 3^{ème} congrès international de l'Association Africaine des Sciences du Sport (2A2S) qui s'est tenu à Rabat (Maroc), les 28 et 29 mars 2018. Notre participation collective a fait l'objet d'un symposium thématique intitulé : « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport : une étude pilote réalisée en Algérie, au Congo et en Tunisie ». Ce symposium a été coordonné et organisé par Georges Kpazai (Université Laurentienne, Canada) et moi-même (université de la Manouba, Tunisie) avec la participation de Hakim Hariti (Université Alger 3, Algérie) et de Paulin Mandoumou (Université Marien Ngouabi, Brazzaville, République du Congo). L'objectif de ce symposium était de diffuser les résultats du projet international de recherche décrit antérieurement, intitulé : « Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et en sport ».

Ainsi, l'élaboration des premières réflexions sur l'effet enseignant chercheur s'inscrit en 2016 dans le cadre d'une habilitation à diriger des recherches en Tunisie⁶² intitulée : « *La recherche en didactique clinique de l'EPS entre savoir, sujet et institution - Perspectives pour la formation des enseignants* » (Ben Jomâa, 2018). Dans le cadre de cette note de synthèse, j'ai posé les premiers jalons d'un nouvel axe de recherche dans le prolongement de mes objets de recherche en didactique clinique de l'EPS ; celui de la didactique clinique universitaire à travers l'ouverture sur de nouveaux axes, telle que celui relatif à l'étude de l'effet enseignant chercheur ainsi que l'élargissement de mes objets de recherche.

3.1. L'effet enseignant chercheur en lien avec son rapport à la recherche

Force est de constater que la vocation première de l'université s'avère l'émancipation grâce au Savoir face à l'idéal de « l'universalisation des connaissances » (Fuller, 2005, p. 3). Pour ce faire, une double mission et/ou fonction classique d'enseignement et de recherche, appréhendées comme étant les générateurs suprêmes d'innovation au sein des universités et sources essentielles du transfert de connaissances (Vorley & Nelles, 2008, p. 3), est confiée à une institution distincte qui est l'institution universitaire, de sorte que les tendances conservatrices des fonctions d'enseignement ne bloquent pas les tendances innovatrices des fonctions de la recherche. Le contexte institutionnel universitaire se distingue également par l'idée « de liberté académique qui revêtait deux aspects : non seulement elle protégeait l'universitaire dans sa recherche de la vérité, où qu'elle le mène, même si les conclusions remettaient en cause les piétés établies, mais elle dispensait également l'étudiant (ou le public laïque) de toute obligation d'accepter les conclusions de l'universitaire » (Fuller, op. cit., p. 4). De même, L'université demeure une institution en constante évolution dont les missions subissent de profondes mutations, où les rôles risquent parfois de se confondre. Par ailleurs, en Tunisie comme en France, le statut des enseignants-chercheurs définit des missions d'enseignement et de recherche. Or, pour Fave-Bonnet (1994), la réalité de la profession ne traite pas sur le même plan les différentes tâches découlant de ces missions d'où le caractère « contrasté » de ces dernières. La profession se définit d'abord par un service d'enseignement. Mais, comme le signale Fave-Bonnet, « les

⁶² Il convient de préciser à ce niveau que l'HDR en Tunisie consiste en une habilitation universitaire qui permet de postuler au concours de Maître de Conférences. Pour cela, elle ne peut en aucun cas être l'équivalente d'une HDR en France du fait que nous ne disposons pas du même système universitaire (hiérarchie des grades et postes) et qu'elle ne suppose pas la présence d'un directeur d'HDR et/ou d'un garant.

enseignants-chercheurs sont formés à la recherche, recrutés sur des critères scientifiques et évalués sur leurs activités de recherche ». Recherche et enseignement n'ont donc pas la même place dans la profession, ce qui nourrit des tensions identitaires (Ben Jomâa, 2022) [doc. 9]. Ces tensions entre les différents aspects du métier semblent s'inscrire dans la définition même de la profession et conduit à réfléchir sur l'effet enseignant-chercheur en lien avec son rapport à la recherche (Ben Jomâa, 2022) [doc. 9]. Je suis alors partie des interrogations suivantes : « existe-t-il un *effet enseignant chercheur* sur la pratique enseignante en formation universitaire ? » et/ou « en quoi et comment le rapport à la recherche affecte son enseignement et conditionne ses choix didactiques et ses pratiques de formation ? ». Cette réflexion noyau fait l'objet de la thèse de doctorat non achevée de Hela Chihi, que je codirige avec Marie-France Carnus à l'université de Toulouse Jean-Jaurès, Ecole Doctorale CLESCO⁶³, intitulée : « L'influence du rapport à la recherche et de l'expérience sur les pratiques enseignantes en formation universitaire. Une étude de cas rapprochés à l'ISSEP de Tunis. ». L'objectif de cette recherche doctorale est de mettre en lumière le poids de l'expérience et du rapport à la recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation en STAPS aux ISSEP en Tunisie à travers l'analyse des pratiques déclarées et observées de formateurs universitaires au filtre d'un « déjà-là » influencé par une trajectoire singulière « d'enseignant-chercheur ». En cherchant à comprendre du point de vue des sujets, ici enseignant-chercheur, le poids du rapport à la recherche dans l'enseignement universitaire et ses effets sur les savoirs enseignés, nos travaux sont aux fondements de l'élaboration d'une didactique clinique universitaire (Ben Jomâa, 2017 ; Ben Jomâa & Hariti, 2019 [doc. 8] ; Chihi, Ben Jomâa & Carnus, 2019).

3.2. L'effet d'un rapport genré au corps de l'enseignant universitaire en STAPS

Dans le cadre de mes travaux inscrits dans ce nouvel axe de recherche en didactique clinique universitaire (Ben Jomâa, Fitouri & Bedhioufi, 2018c ; Majdoub & al. 2020 [doc. 5]) et particulièrement celui du rapport au corps de l'enseignant universitaire dans le contexte de la formation pratique en STAPS aux ISSEP en Tunisie, notre intérêt porte sur l'étude du rapport *genré* au corps, soit l'effet du rapport au corps de l'enseignant.e universitaire selon le genre, masculin versus féminin, sur sa pratique effective. Nous soutenons l'idée de Merleau-Ponty (1976) selon

⁶³ ED CLESCO : Ecole Doctorale Comportement, Langage, Education, Socialisation, Cognition, Université Toulouse Jean-Jaurès.

laquelle « le corps est le champ primordial qui conditionne toute expérience », ici professionnelle. Nous pensons le corps de l'enseignant.e. universitaire, expert d'un point de vue sportif et intervenant en contexte de formation pratique en STAPS⁶⁴, comme étant un « corps supposé savoir » (Jourdan, 2006) puisqu'il est assujéti aux normes institutionnelles, professionnelles et voire même culturelles, aux valeurs implicites de sa propre corporéité et au désir qui l'habite. Cette corporéité du sujet enseignant, ici universitaire, sert à incarner, verbaliser et montrer un savoir, transmettre un déjà-là corporel sportif et des expériences corporelles et enrôler les apprenants dans des apprentissages moteurs et techniques liés à la discipline sportive enseignée. En effet, les décisions didactiques prises par l'enseignant universitaire en classe sont déterminées à la fois par sa propre histoire, son rapport au savoir, son rapport à l'épreuve et son rapport au corps (Brossais & al., 2013). Derrière son rôle institutionnel, « l'enseignant se trouve alors comme condamné à donner constamment de sa personne « physique » pour capter l'attention des élèves, les séduire, les fasciner » (Filloux & Pujade-Renaud, 1984, p. 74) et peut être encore davantage à l'université du fait de la spécificité des savoirs universitaires. Le corps marque le sujet, le personnifie, « du corps naissent et se propagent les significations qui fondent l'existence individuelle et collectives. Il est l'axe de la relation au monde, le lieu et le temps où l'existence prend chair à travers le visage singulier d'un acteur (...) Emetteur ou récepteur, le corps produit continuellement du sens, il insère ainsi activement l'homme dans un espace social et culturel donné » (Le Breton, 1992, p. 3). Comme l'affirme Jorro (2004), le corps de l'enseignant possède une place dans la classe qui « est comparée à celle d'un comédien sur scène. Les effets de théâtralisation provoqués... tendent à impressionner les élèves, les convaincre ou même les séduire ». De ce fait, l'existence corporelle est imprégnée par la subjectivité du vécu personnel à travers « une théâtralisation symbolique » (Pujade-Renaud, 1983) du corps de l'enseignant ; une dimension corporelle consciente mais aussi inconsciente de l'activité enseignante tant considérée comme un patrimoine de savoir-faire, de techniques, de savoir-être corporels et/ou de « techniques du corps » caractérisant « l'homme total » (Mauss, 1950, p. 365)⁶⁵, mais aussi « de fantasmes, de symboles et d'illusions » (Thibault, 1977, p. 14) d'un corps tant pensé comme une « image » et/ou comme un « signifiant » (Brousse & Labridy, 1983). Pour Jourdan (2014), « le corps imaginaire c'est « avoir un corps », soit la représentation imaginaire que le sujet en a. Le corps

⁶⁴ Les enseignants universitaires intervenant en formation pratique en STAPS aux ISSEP en Tunisie sont des enseignants experts d'un point de vue sportif et assurent des cours pratiques dans leurs spécialités sportives.

⁶⁵ Pour Mauss (1950), ces « techniques du corps » sont révélatrices de conceptions de la personne, d'un mode de vie, d'une organisation sociale et d'un système de représentations du monde (p. 365).

symbolique est une réalité sémiotique, le corps symbolique du langage » (p. 106), « le corps signifiant » (Brousse & al, 1997, in Jourdan, op. cit., p. 106). Ainsi, la corporéité de l'enseignant universitaire joue un rôle fondamental dans l'apprentissage de l'étudiant. Par contre, ces effets de pratiques corporelles professionnelles universitaires sont peu abordés dans la littérature scientifique, constitueraient en réalité une véritable « zone d'ombre » (Michaut, 2012) et méritent de plus amples développements. En ce qui concerne la spécificité de la formation en STAPS, nous notons qu'il s'agit d'une formation « hybride », théorique et pratique et que le corps de l'enseignant joue un rôle primordial dans l'apprentissage, notamment des savoirs pratiques des étudiants ; comme les techniques sportives dans le cadre de l'enseignement des disciplines sportives. Les enseignants universitaires intervenant en formation pratique en STAPS aux ISSEP en Tunisie, mobilisant un déjà-là expérientiel, sportif et corporel⁶⁶, sont invités à réfléchir sur la vocation didactique et professionnelle de leurs pratiques corporelles et de se demander dans quelle mesure ces dernières contribuent à favoriser le processus enseignement-apprentissage et maintenir l'engagement de leurs étudiants dans leurs activités d'apprentissage. Ainsi, dans le cadre de la thèse de doctorat de Salma Majdoub Chtara (2021), que j'ai co-dirigée avec Abdelmajid Naceur, un essai d'élaboration d'une modélisation d'une *théorie du corps*, s'inspirant de la théorie du sujet *pris dans le didactique* (Carnus 2013), a été proposé. A travers l'analyse diachronique et synchronique de deux études de cas en STAPS et leur rapprochement qualitatif et quantitatif ainsi que la construction de deux vignettes didactiques cliniques, ***un corps pris dans le didactique*** de deux enseignant.e.s universitaires, dont une femme et un homme, a été théorisé en relation avec trois instances distinctes et interdépendantes : le Savoir, l'Épreuve et l'Institution.

La figure (6) ci-dessous soutient cet essai de modélisation du déjà-là corporel de ces deux enseignant.e.s universitaires :

⁶⁶ Les enseignants universitaires qui assurent l'enseignement des disciplines sportives sont des spécialistes de point de vue sportif.

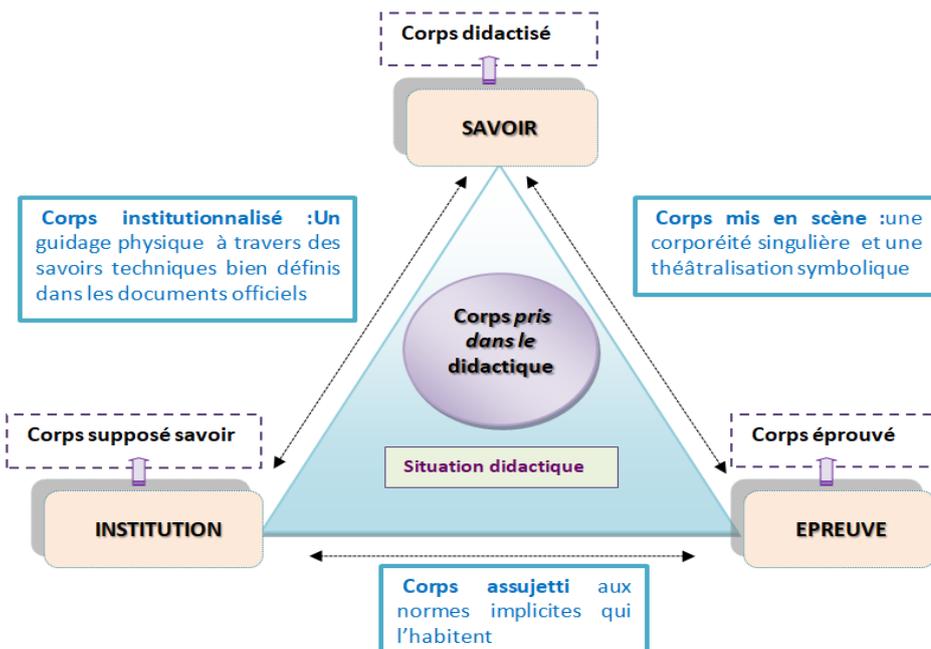


Figure 6 : Essai de modélisation du déjà-là corporel des deux enseignants universitaires (Majdoub, 2021).

Cet essai de modélisation d'une *théorie du corps* s'inspire de la théorie du sujet (*pris dans le*) didactique (Carnus, 2012, p. 61). Le corps du sujet enseignant universitaire expert d'un point de vue sportif et expérimenté paraît comme un corps *pris dans le* didactique en relation avec trois instances distinctes et interdépendantes : le Savoir, l'Épreuve et l'Institution. En effet, l'observation et l'analyse du corps de l'enseignant universitaire en classe a donné à voir un corps « porteur de savoir-faire didactisé » (Jourdan, 2006, p. 44), un « **corps didactisé** » engagé totalement dans la transmission de Savoir. La mise en scène de ce corps et/ou sa théâtralisation symbolique est révélatrice de son image du « **corps éprouvé** », *qui fait ses épreuves* et qui est fortement impliqué dans l'épreuve didactique, d'où « l'épreuve du corps dans l'épreuve didactique ». Ce « **corps éprouvé** », vécu et senti attire le regard des étudiants, se donne à voir, s'expose pleinement au travers des gestes didactiques ostensifs et notamment l'ostension physique directe et tend à livrer le Savoir au sein de l'espace didactique et institutionnel dont il est assujetti en tant que « *corps institutionnalisé* » et/ou « **corps supposé savoir** ».

Dans le cadre de la même recherche, et dans une ouverture sur une approche sociologique (clinique) en didactique clinique universitaire, nous avons mis en évidence que le corps, étant appréhendé comme une entité biologique, psychique et culturelle, est également conditionné par l'identité du genre⁶⁷, les rapports sociaux de genre ainsi que les représentations sociales et professionnelles sur le corps. Le rapport de l'enseignant universitaire au corps ne se déploie pas

⁶⁷ Par identité du genre, nous entendons le résultat d'un processus dynamique et évolutif qui passe par « l'adolescence, en interaction permanente avec des normes socioculturelles qui sont elles-mêmes en évolution » (Verscheure & Amade-Escot, 2004).

de la même façon selon qu'il est du genre masculin et/ou féminin. De même, le déjà-là corporel de l'enseignant universitaire, selon qu'il est du genre masculin et/ou féminin, affecte largement sa façon d'enseigner et sa mise en scène active dans l'espace didactique de la classe. Ainsi, « **un rapport différentiel au corps** », analogie faite avec la notion de « contrat didactique différentiel », conçu et proposé par Schubauer-Léoni à travers ses travaux en didactique comparée, a été ainsi identifié et a fait l'objet de nombreux travaux de recherche que j'ai (co)dirigés (Ben Jomâa, Fitouri & Bedhioufi, op. Cit ; Ben Jomâa, 2019 ; Majdoub, 2021 ; Majdoub, Ben Jomâa & Naceur, 2022 [doc. 10]). Considérant Le corps « comme un lieu privilégié d'inscription des normes de genre » (Cogérino & Mansey, 2010, p. 3), les travaux de thèse de doctorat de Salma Majdoub Chtara (op., cit.) ont débouché sur des résultats heuristiques s'organisant, d'une part, autour d'un mode d'engagement corporel féminin qui tend à être émancipé, exhibé et pleinement impliqué dans l'activité d'enseignement ; un corps qui se veut « *maternel* », didactisé, régulateur ; qui incorpore le savoir théorique (et/ou disciplinaire), le « transpose » et le « convertit » dans l'espace affectif de la classe, en savoir pratique au travers de *l'image du corps* (Geneviève & Mansey, 2010), en le rendant plus signifiant pour les étudiants. D'autre part, ces résultats de recherche ont permis de mettre en exergue un mode d'engagement corporel masculin qui se veut partiellement impliqué, qui tend à être plutôt « rationnel », « applicationniste » et distant ; révélateur d'un mode d'engagement masculin faiblement « régulateur », fortement « fonctionnel » et/ou « paternel ». Ainsi un rapport *genré* au corps de l'enseignant.e universitaire est ainsi mis en évidence dont les stratégies ostensives, proxémiques et de mise en scène ainsi que le langage s'avèrent complètement différentes.

La figure suivante (7) illustre les tendances d'engagement corporel féminin vs masculin de deux formateurs universitaires intervenant en formation pratique en STAPS aux ISSEP en Tunisie, révélateur d'un rapport *genré* au corps :

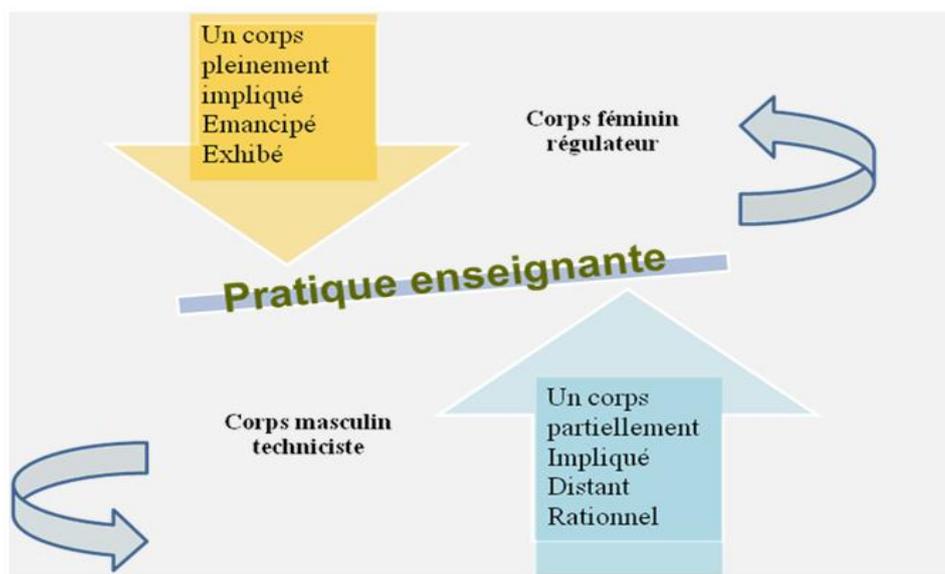


Figure 7 : Schéma récapitulatif des tendances d'engagement corporel féminin vs masculin de deux formateurs universitaires (Majdoub, 2021).

3.3. Axe du rapport genré à l'évaluation

Dans le même cadre d'analyse didactique clinique universitaire, mon intérêt de chercheure a porté également sur l'étude du **rapport genré à l'évaluation** au regard des enseignants universitaires. J'admets avec Terrisse (2009) que « *l'enseignant a un inconscient et qu'il s'en sert* », et c'est la raison pour laquelle je postule que l'épreuve évaluative au supérieur, ici le cas du domaine des STAPS, convoque, en tant qu'épreuve didactique, cet inconscient qui agit, à la fois, sous le règne de certaines contraintes externes mais aussi par des tensions particulièrement internes qui définissent même le sujet évaluateur *pris dans le didactique* (Mothes, 2016 ; Pédèches & Carnus, 2016), ici enseignant universitaire, selon qu'il est débutant et/ou expérimenté dans la pratique professionnelle et selon qu'il est du genre masculin ou féminin. Pour ce faire, les processus de conversion didactique, de sujet supposé savoir et d'impossible à supporter sont étudiés comme des vecteurs pouvant influencer la situation évaluative, ainsi que celui du *désir d'évaluer* en tant que pulsion agissant sur l'action du sujet, ici évaluateur et/ou enseignant (Chargui, 2017). L'analyse didactique clinique du rapport à l'évaluation de l'enseignant universitaire a amené à penser les pratiques évaluatives au supérieur au regard de la problématique du genre en vue d'examiner si des effets de genre émergent lors de la situation évaluative. Des études de cas rapprochés ont permis d'identifier un rapport *genré* à l'évaluation

caractérisant les pratiques évaluatives des enseignants universitaires dans le contexte de la formation initiale en STAPS aux ISSEP en Tunisie (Ben Hassine, 2018) :

- un rapport féminin à l'évaluation marqué par l'acceptation, la tolérance et la reconnaissance de l'erreur comme un « possible » de la situation évaluative, l'entretien des liens affectifs avec les étudiants, le désir « à reconforter autrui », ici étudiant, dans le dessein d'apprendre à travers une forme de contrôle plus ou moins « détournée » vers des louanges, des « réaménagements » et des régulations évaluatives soutenant le climat affectif de la classe ainsi qu'un rapport constructif et innovant à l'épreuve d'évaluation.

- Un rapport masculin à l'évaluation caractérisé par des situations évaluatives interactives verbales et un temps d'évaluation révélateur de comportements de masculinité marqués par la puissance de la voix, l'énergie, la domination de la totalité de l'espace sonore et physique, le rapport sécuritaire à l'épreuve d'évaluation et la position « symbolique » contrastée dans l'espace didactique de la classe pendant l'épreuve de l'évaluation du fait que l'épreuve d'évaluation s'avère « un manque à savoir » (Terrisse, 2009) voire même un impossible à supporter d'étudiant qui se transforme en un impossible à supporter d'enseignant.

Ainsi, entre recherche de sécurité et besoin de reconnaissance, les enseignants universitaires élaborent et réélaborent, à leur *insu*, un rapport à l'évaluation constitutif d'un rapport à l'institution universitaire, de nature à influencer l'ensemble de leurs choix évaluatifs et didactiques. Cet objet de recherche original, heuristique et complexe, portant sur le rapport *genré* à l'évaluation de l'enseignant universitaire, m'a permis d'accéder aux mécanismes conscients et inconscients de l'acte singulier d'évaluation au supérieur et de « réaliser un focus sur le sujet-évaluateur qui, dans le cadre des décisions qui y sont associées, ne peut être dissocié de sa singularité et son historicité » (Pédèches & Carnus, 2013, p. 73). Le moment évaluatif est fondamental en ce qu'il « est l'épreuve qui fonde la vérité du sujet » (Mothes & Carnus, 2016, p. 44) car si on enseigne ce qu'on « est », il est fort probable qu'on évalue aussi ce qu'on « est ». D'où l'intérêt d'une ouverture à la dimension intime pour permettre la compréhension des mécanismes inconscients en jeu et les tensions qui habitent et traversent le sujet évaluateur.

3.4. L'effet de l'expérience professionnelle sur la pratique des enseignants universitaires expérimentés

Dans un cadre d'analyse didactique clinique universitaire, j'ai appréhendé également la complexité de la notion de la **compétence professionnelle** de l'enseignant universitaire et de l'effet de son **expérience professionnelle** sur ses pratiques effectives. Telle qu'elle a été définie auparavant, cette notion d'expérience professionnelle « est en relation avec le parcours professionnel et l'ancienneté dans la profession. Elle représente la somme et la mobilisation de connaissances acquises au cours d'expériences d'enseignement vécues dans des environnements divers » (Touboul & al., 2011, p. 49). Elle renvoie également au nombre d'années d'enseignement ou à l'ancienneté pédagogique (Ben Jomaa, 2014) [doc. 2]. Ce « vécu expérientiel » (Touboul, op. cit.) de l'enseignant est évolutif, il s'inscrit et se développe dans la durée en rapport avec la quantité et la variété des situations d'enseignement mises en œuvre. L'ancienneté dans la profession et la quantité d'expériences vécues n'attestent toutefois ni d'un niveau d'expertise, ni de la compétence professionnelle. En se référant au cadre théorique élaboré par Carnus (2007), l'étude de l'expérience professionnelle s'insère dans le cadre générique de l'analyse des compétences professionnelles des enseignants qui mobilise quatre dimensions décrites en 2008 par Carnus : **les facteurs structurants** les compétences tels que l'expérience professionnelle, l'expertise et l'engagement ; **les facteurs structurels** autrement dit « les ressources pour agir et leur mobilisation en situations professionnelles » tels que les savoirs, les savoir-faire et les savoir être ; les savoirs su et insu, **les aspects fonctionnels** des compétences spécifiés en termes d'effets produits sur l'apprentissage par la mobilisation de ressources et **les aspects dynamiques** des compétences renvoyant à la construction et au développement des compétences professionnelles des enseignants. Ainsi, ces quatre dimensions permettent d'articuler les aspects de la compétence professionnelle des enseignants, « d'accéder à une vision synthétique et compréhensive de compétences professionnelles à l'œuvre en situation didactique » et de « convoquer, à des niveaux différents, la formation des enseignants » (p. 217).

Ainsi, ma direction de nombreux travaux de recherches de master sur l'effet de l'expérience professionnelle sur le rapport au savoir, les conceptions d'enseignement ainsi que le développement professionnel des enseignants universitaires, en se référant à ce cadre d'analyse théorique de la compétence professionnelle, et notamment aux quatre dimensions déjà évoquées relatives aux facteurs structurants, structurels, fonctionnels et dynamiques déjà évoquées (Carnus,

op. cit.), m'a permis d'élargir mes objets de recherche sous un angle didactique clinique universitaire à perspective de formation (Ben Jomâa, Chihi, Sghaier, Mami & Kpazai, 2017a). Parmi ces travaux, je cite principalement la recherche de master d'Ahmed Ismail Mezni (2015) intitulée : « *Analyse didactique clinique du rapport au savoir des enseignants universitaires expérimentés* » ; la recherche de master d'Itidel Khimir (2015) intitulée : « *Analyse didactique clinique des conceptions d'enseignement et de leur impact sur le développement professionnel des enseignants universitaires débutants* » et/ou la recherche de master de Hela Chihi (2016) intitulée : « *Impact de l'expertise professionnelle de l'enseignant universitaire expérimenté sur ses pratiques enseignantes* ». Ainsi, les résultats émanant de ces travaux ont permis de mettre en évidence la mobilisation du savoir de l'expérience pour le faire, sur le faire ainsi que le « savoir y faire » (Terrisse, 2008, p. 188) par les enseignants universitaires expérimentés, de rapport(s) expérientiel et personnel au(x) Savoir(s) et de conception dynamique et fonctionnelle de construction et de développement professionnels.

3.5. Axe du lien rapport au savoir - identité professionnelle (je institutionnel) : Construction de l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire, de l'enseignant universitaire débutant ou expérimenté en lien avec son rapport au savoir

Depuis 2015, mon intérêt s'est tourné vers l'analyse du lien rapport au savoir - identité professionnelle de l'étudiant stagiaire dans le cadre du stage de professionnalisation en formation initiale à l'ISSEP en Tunisie. L'élargissement de mes objets de recherche vers la pratique de l'étudiant stagiaire s'insère dans le cadre d'une ouverture sur une réflexion « systémique » et globale : articulation et/ou interrelation *Sujet pris dans le didactique* (ici étudiant et/ou enseignant-chercheur) - *Savoir* (ici universitaire) et *Institution* (ici de formation universitaire) ; avec la prise en compte de la spécificité des interactions de ces trois pôles quand il s'agit d'un cadre d'analyse didactique clinique universitaire. Etant au cœur du fondement de la relation didactique ternaire, cette réflexion didactique systémique permet de converger vers d'autres lectures du fonctionnement didactique. Dans ce contexte, la direction de certains travaux de recherche (notamment de master) a permis d'examiner ce lien rapport au savoir - processus de construction identitaire (Taktak, 2015) et de montrer que la construction de l'identité professionnelle chez l'étudiant stagiaire pendant la phase de professionnalisation et/ou d'apprentissage du métier est

tributaire d'un ensemble de facteurs liés à la fois à l'institution (ici universitaire et scolaire offrant la structure d'accueil pour le stagiaire), à la discipline (ici formation pédagogique via un stage professionnel) et au sujet *pris dans le* didactique (ici étudiant stagiaire), à ses référentiels de savoirs, à sa biographie personnelle, à son rapport au savoir, à son rapport à l'autre (ici élève, formateur : superviseur et/ou conseiller pédagogiques etc.), à son rapport à l'institution et à son rapport à l'épreuve du stage. Cette épreuve du stage est perçue par l'étudiant stagiaire comme « un vécu marqué par un fort trouble identitaire » (Bossard, 2009, p. 66) ; une expérience de déconstruction, construction et reconstruction permanente(s) sur le plan personnel, social et professionnel (Grandi, 2021). Elle renvoie à « l'adolescence professionnelle » au sens de Bossard (op. cit.) du fait que « les professeurs stagiaires sont confrontés à une situation d'«inquiétante étrangeté ». Ils ne peuvent plus se définir et sont à la recherche d'éléments leur permettant, au plan psychique, de ne pas se sentir happés par le vide. Ils sont amenés à vivre une véritable crise identitaire au plan professionnel liée à un temps qui génère une grande angoisse existentielle » (p. 68). Cette épreuve du stage professionnel est également appréhendée en tant qu'espace-lieu d'émergence et de construction d'un *je*, d'un *je institutionnel* et d'un *je professionnel* dans un jeu d'influence réciproque, permanent et transversal. En effet, l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire est sans cesse évolutive, dynamique et inachevée. Elle se construit et se transforme dans et par l'expérience et l'apprentissage ainsi que le rapport au savoir, le rapport au métier, le rapport à l'autre et le rapport à soi. En effet, « l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et reconstruite dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins stable » (Dubar, 1998/2002, pp. 71-72). Elle revêt un caractère « instable » (Lipiansky, 1992), provisoire et de transformation jamais achevée du fait qu'elle « ne peut en aucun cas se concevoir comme fixée, parachevée, stabilisée une fois pour toutes à un moment donné de la vie. Elle se construit et se transforme continuellement tout au long de l'histoire d'un sujet » (Bourgeois, 1996, p. 30). Le rapport identitaire, épistémique et social au savoir (Charlot, 1997, 2021) affecte, organise et actualise ce processus dynamique de construction identitaire. Ce dernier agit à son tour sur l'évolution de ce rapport au savoir et le développement du processus de professionnalisation du futur enseignant dans le cadre d'une conception interactionniste de l'apprentissage de la profession et de ses différentes composantes professionnelles (Sikes, Measor & Woods, 1985). En parallèle, ma curiosité scientifique m'a conduite vers l'exploration de cet axe de recherche en plaçant cette fois-ci la focale sur la construction de l'identité professionnelle des enseignants universitaires débutants et/ou enseignants-chercheurs. Les travaux de master de Salma Majdoub

Chtara (2016) montrent que l'identité professionnelle des enseignants universitaires débutants est une construction singulière dynamique liée à l'histoire personnelle, au rapport au savoir antérieur, à la trajectoire singulière de chercheur et aux multiples appartenances sociales de chacun, ainsi qu'à un processus relationnel de différenciation et d'identification à autrui. Elle constitue également le produit et/ou le résultat d'une « socialisation professionnelle » (Perez-Roux, 2010) lors de laquelle les enseignants adoptent les règles et valeurs professionnelles qui caractérisent le groupe, ici professionnel. En effet, selon Perez-Roux (op., cit.), ce processus de socialisation professionnelle « doit conduire à une reconnaissance du sujet qui à la fois s'intègre au groupe professionnel - dans des réseaux socio-professionnels - et apprend à jouer son (ses) rôle(s) de manière personnelle et efficace. Il s'agit alors d'intérioriser progressivement des savoirs professionnels spécifiques inscrits dans leur univers symbolique » (p. 40). Les résultats issus de cette recherche ont été publiés dans la revue IJLTER en 2018 (Ben Jomâa, Majdoub, Abdelkefi & Kpazai, 2018b [doc. 4]). L'analyse des pratiques d'enseignement et de formation à l'université en Tunisie à travers le prisme de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs débutants a débouché aussi sur une deuxième publication coproduite avec Hakim Hariti de l'université d'Alger 3 en 2019 [doc. 4], qui a daté l'acte du 3ème colloque international EVALSUP : « L'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur : enjeux, pratiques et défis », qui s'est tenu à l'université d'Oujda, Mohamed 1^{er}, au Maroc en 2017 (Ben Jomâa & Hariti, 2017).

Ces résultats originaux et heuristiques nous conduisent à interroger une nouvelle piste de recherche dont l'exploration en Tunisie et ailleurs demeure insuffisante ; celui de la formation universitaire, et à poser un vif questionnement sur les procédures adaptatives, les ressources à mobiliser et les compétences à développer dans la nécessaire articulation de la théorie et de la pratique dans le contexte de professionnalisation des futurs enseignants d'EPS et/ou des formateurs universitaires. Ces travaux nous invitent également à poursuivre nos interrogations sur les contenus, les pratiques et les enjeux de la formation professionnelle. Ils permettent de poser les jalons d'un nouvel axe de recherche : **la didactique clinique de l'enseignement supérieur** (Ben Jomâa & Hariti, 2019 [doc. 8] ; Ben Jomâa, 2022 [doc. 9]).

3.6. Elargissement de la réflexion sur la pensée critique en didactique clinique universitaire

L'élargissement de la réflexion sur **la pensée critique** en didactique de l'enseignement universitaire s'insère dans le cadre d'un projet international de recherche auquel je collabore

actuellement en la qualité de co-chercheuse avec Georges Kpazai (Université Laurentienne, Sudbury, Canada), Paulin Mandoumou (Université Marien Ngouabi, Brazzaville, République du Congo), Hakim Hariti (Université Alger 3, Algérie), Kossivi Attiklemé (Université Abomey-Calavi, République du Bénin) et Marie-France Carnus (Université Toulouse Jean-Jaurès). Ce projet, financé par le FRUL, s'intitule : « La pensée critique dans la formation des étudiant-e-s en STAPS : conceptions des formateurs et formatrices universitaires à l'égard de sa nature, de son importance et des facteurs catalyseurs ou inhibiteurs de son développement » (2021-2024). Sous la responsabilité scientifique du Pr Kpazai, ce projet se veut une étude exploratoire, descriptive et interprétative sur la pensée critique dans la formation initiale en STAPS à travers le prisme des conceptions des enseignants universitaires. Il comporte quatre axes d'investigations : 1) les conceptions des enseignants universitaires en STAPS à l'égard de la nature et de l'importance de la pensée critique dans la formation en STAPS ; 2) Les facteurs de développement de la pensée critique des étudiant-e-s dans la formation en STAPS ; 3) Les facteurs d'obstacles au développement de la pensée critique des étudiant-e-s dans la formation en STAPS ; 4) Les portraits ou les manifestations de la pensée critique dans le contexte de la formation en STAPS. M'inscrivant dans les axes 2 et 3, ce projet m'a permis également de co-diriger deux travaux récents de recherche de master (Gomri, 2020 ; Dergae, 2020) et se veut prometteur en matière de co-encadrement de travaux de recherche, notamment de deux projets de thèses de doctorat en didactique clinique de l'enseignement supérieur portant sur : 1/ « les conceptions des enseignants universitaires en STAPS à l'égard de la nature et de l'importance de la pensée critique dans la formation en STAPS – Rapprochement des quatre ISSEP en Tunisie » ; 2) « Les facteurs de développement de la pensée critique des étudiant-e-s stagiaires dans la formation en STAPS en lien avec leur rapport au savoir ». Cette importation de la réflexion sur la pensée critique en didactique clinique universitaire a une visée heuristique et vise l'exploration d'un axe vierge en didactique de l'enseignement supérieur relatif au lien pensée critique - rapport au savoir des enseignant.e.s chercheur.e.s et des étudiant.e.s en STAPS à travers la mobilisation d'outils méthodologiques comme l'étude de cas, le questionnaire et/ou l'entretien individuel et de groupe. La question du développement des compétences des étudiants et des enseignants universitaires dans le cadre de ces travaux s'impose.

4. Synthèse

« Que resterait-il d'un homme dont tout le secret a été manifesté, et qui ne pourrait plus s'attendre, de lui à lui-même, à aucune surprise ? » (Gusdorf, 1948, pp. 552-553). Dans cette deuxième partie, je suis partie à « la découverte de soi » (Gusdorf, op. cit.), à la « connaissance de soi » (Kierkegaard, 1941, p. 31) et à la quête de moi-même... J'étais guidée par mes « fulgurances intuitives », le désir de m'écouter, de communiquer avec moi-même et avec l'Autre (ici lecteur), de me connaître tout en mettant au jour mes propres « filtres » (Loizon, 2016, p. 120) d'« être » et de chercheuse. Cette « épreuve » (Gusdorf, op. cit., p. 552) de « connaissance de soi, dans son infinie complexité, ne se distingue pas de la « chasse de l'être » telle que la concevait Platon. Elle met en œuvre une sorte d'empirisme anthropologique, elle ouvre une enquête au terme de laquelle, si elle pouvait jamais s'achever, nous découvririons non seulement la clef de nos difficultés intimes, mais aussi et surtout notre rapport avec l'absolu » (Gusdorf, op. Cit, p. 333). Ces deux axes de recherches : la didactique clinique de l'EPS et la didactique clinique universitaire, qui structurent cette deuxième partie de la présente note de synthèse, s'inscrivent au cœur de la problématique des travaux de l'EDiC et visent la compréhension de la place, du retentissement et du sens des contraintes/ressources éprouvées par chaque sujet dans son rapport à l'acquisition ou à la transmission du savoir au sein de l'institution didactique. Ils font ainsi l'objet de travaux actuels de recherche qui sont en cours d'élaboration. Sans doute que ma pratique d'enseignante-chercheuse réflexive est à l'origine de ce questionnement renouvelé et actualisé à propos de la réalité « énigmatique » et « mouvante » de ce métier complexe et « impossible »⁶⁸ décrit antérieurement, qui s'est orienté il y a sept ans vers un nouveau contexte, celui de l'enseignement supérieur au travers de l'analyse du rapport au savoir des enseignants-chercheurs en lien avec l'expérience professionnelle, de la poursuite des enjeux de savoirs et des conditions de leur médiation et de leur circulation en contexte de formation universitaire en STAPS aux ISSEP en Tunisie, de la construction du processus identitaire des étudiants stagiaires et des enseignants universitaires débutants au cours de la phase de professionnalisation et de l'entrée dans le métier (Ben Jomâa & al. 2018b ; Ben Jomâa, Majdoub & Chihi, à paraître ; Ben Jomâa, 2022 [doc. 9]). Mon positionnement actuel se caractérise également par l'importation et l'élargissement de la réflexion sur le développement de la compétence pensée critique à l'université sous un angle anthro-didactique et l'ouverture sur une réflexion sociologique clinique en didactique clinique universitaire.

Ce regard introspectif et rétrospectif nourrit mon désir de chercheuse et débouche sur un essai d'élaboration d'un nouvel axe de recherche au sein des travaux de l'EDiC : la didactique clinique de l'enseignement supérieur...

⁶⁸ Mireille Cifali analyse dans son article *Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable*, paru en 1999 dans le Portique revue de philosophie et des sciences humaine, 4, l'expression « métier impossible » employée par Sigmund Freud (1937). Elle propose une interprétation actuelle de cette boutade associant trois métiers : gouverner, soigner et éduquer en une association future possible s'organisant autour des trois aspects : pouvoir, de la clinique et de l'éthique.

Troisième partie : Mon projet pour les futures directions de recherche : où va mon désir ? Vers une didactique clinique universitaire...

Après avoir caractérisé mes activités d'approfondissement et d'élargissement de mes objets de recherche à travers l'ouverture sur un axe anthropo-sociologique de la didactique clinique, qui prend en compte les contextes sociaux et les acteurs⁶⁹, et sur la didactique professionnelle qui vise le développement des compétences professionnelles ainsi que l'élaboration des prémices d'un nouvel axe de recherche : « la didactique clinique universitaire », je présente mes futurs projets de direction de recherche en didactique clinique dans la troisième partie de la présente note de synthèse. Toujours animée par « ce désir de me découvrir et me connaître », ces projets sont principalement organisés autour de trois axes thématiques qui s'articulent autour de nouveaux objets de recherche, de méthodologies originales ainsi qu'autour de nouvelles expériences personnelles :

1. L'axe **Sujet** (ici universitaire : SDU) pour mettre en évidence les tensions identitaires entre les missions de recherche et d'enseignement allouées au sujet enseignant chercheur et ses *rapports à* (la recherche, à l'enseignement) ainsi que les tensions divisant et structurant le sujet étudiant considéré comme un « sujet supposé étudier » et qui suscitent de nombreux questionnements.

2. L'axe **Savoirs Universitaires** (SU) en essayant de caractériser leur genèse et d'en identifier et décrire la spécificité (nature, catégorie, référence, circulation) dans les institutions universitaires.

3. L'axe **Institution Didactique Universitaire** (IDU) dans le cadre d'une *approche didactique clinique de l'institution universitaire* mettant à plat le dilemme de la formation à l'université entre émancipation et professionnalisation et vers une nécessaire articulation entre recherche et formation.

⁶⁹ Ici, je soutiens l'idée selon laquelle le sujet didactique est aussi un acteur social.

Ces trois axes thématiques de recherche seront élaborés et présentés en mobilisant de nouvelles méthodologies de recherche en didactique clinique pour mettre en évidence les savoirs transmis et/ou appris en STAPS et dans le cadre d'une projection vers de nouvelles expériences et expertises en recherche coopérative en didactique clinique universitaire.

1. Elaboration et circonscription des fondements

Dans le prolongement des travaux antérieurs de recherche déjà présentés, je soutiens l'idée que dans le cadre de la profession enseignante universitaire, chacun traite, à sa manière, des fragments provenant de sa biographie, de ses épreuves personnelles, de son histoire singulière de sujet (ici enseignant-chercheur et/ou étudiant), de son expérience corporelle intime qu'il tente de mettre en lien avec la (re)construction dynamique et permanente de « soi » et/ou du « je » professionnel (Aulagnier, 2003). Vu sous cet angle, il conviendra de souligner dans le cadre de cette note de synthèse l'importance d'une réflexion épistémologique centrée sur une clinique du sujet didactique (Buznic-Bourgeacq, 2019) dans l'enseignement supérieur, de la mise au travail de la subjectivité des auteurs dans leur(s) rapport(s) au(x) savoir(s), à l'institution, à la recherche et au corps, en particulier dans le contexte de la formation pratique en STAPS. En congruence avec cette réflexion noyau, dont les fondamentaux théoriques et épistémologiques feront l'objet d'un travail de circonscription et d'élaboration, il s'agira également de concevoir des dispositifs méthodologiques pertinents pour parvenir à circonscrire et à analyser en profondeur les fondements (déterminants) institutionnels mais aussi subjectifs du processus de transmission de Savoir (ici universitaires) en tant que « jeu passionnant » (Brousseau in Carnus & Terrisse, 2013, p. 8) de la situation didactique.

A termes, l'objectif de cette note sera de donner à voir et à entendre le potentiel heuristique de cette réflexion didactique clinique universitaire émergente, dont j'essaierai d'en poser les premiers jalons, qui viendra s'inscrire et se développer au cœur des problématiques de recherche de l'EDiC dans l'articulation entre Savoir(s), Sujet(s) et Institution(s). Attachée à saisir le sujet dans sa parole vive et dans ses actes à l'épreuve de la transmission - appropriation de savoirs universitaires dont il s'agira d'examiner les processus génériques, spécifiques et singuliers de transposition et de conversion didactiques, j'esquisserai dans cette dernière partie de la note de synthèse les grandes orientations du programme de recherche que je souhaite développer et de l'essai de modélisation que j'envisage désormais élaborer. Les différentes pistes esquissées pour

mettre en perspective ce noyau dur de recherche emprunteront donc deux directions majeures : l'affinement des outils théoriques et méthodologiques et le renforcement de certains résultats afférents à l'axe embryonnaire déjà existant notamment à travers les travaux de quelques doctorants.

1.1. Le sujet enseignant universitaire : en tension entre recherche et enseignement

1.1.1. Tensions identitaires à l'égard d'une double mission

Dans l'institution de l'enseignement supérieur, le métier d'enseignant-chercheur ou de formateur universitaire renvoie à une double fonction : l'enseignement et la recherche. Les enseignants-chercheurs sont formés à la recherche et recrutés sur des critères scientifiques (Carnus, 2022, p. 66). L'activité d'enseignement à plein temps légitime leur statut, leur profession et leur mission, alors que ces enseignants-chercheurs ont le sentiment que le temps manque pour la recherche, activité qu'ils considèrent également comme légitime et au cœur de leur identité professionnelle. Recherche et enseignement n'ont donc pas la même place dans la profession ; ce qui nourrit, au sens de Fave-Bonnet (2002) des « tensions dans les missions » (p. 31). Cette profession universitaire semble en fait être « sous tension entre les conflits de missions et les conflits de valeurs » (Fave-Bonnet, op. cit., p. 31). L'auteure explique cette tension par plusieurs facteurs tels que l'élargissement des missions des universitaires, l'accroissement considérable des tâches d'enseignement, le développement, la mondialisation et la mutation de la recherche, l'éclatement de la profession universitaire en de multiples métiers et/ou le caractère complexe de « l'organisation universitaire » et l'émergence de nouvelles tâches notamment d'administration et de gestion. Cette situation complexe et ces missions multiples, parfois contradictoires et voire même « impossibles » (Fave-Bonnet, op. cit., p. 32), sont en mesure d'engendrer un « changement » (Fave-Bonnet, op. cit., p. 39) et/ou un « bouleversement » de valeurs professionnelles sur lesquelles s'est fondée la profession universitaire (Fave-Bonnet, op. cit., p. 37).

Ainsi, étant « sous tension », la profession universitaire « vit actuellement dans un grand malentendu entre des missions assignées et la réalité actuelle d'exercice de ces missions. Les enseignants-chercheurs ne se sentent plus investis de toutes ces missions, mais tentent de gérer

au mieux un certain nombre d'activités qu'ils pensent devoir assurer, ce qui exacerbe les différences entre statuts, la fragmentation entre disciplines et l'écartèlement entre les missions », (Fave-Bonnet, op. cit., p. 44) et ce qui s'oppose à une égalité des conditions (Arens, 2015, pp. 183-184) et/ou à une égalité sociale. Annot (2020, p. 41) fait d'ailleurs état de changement dans les rapports entre les formations universitaires et la société à l'heure du LMD⁷⁰. Elle estime que ces changements révèlent une emprise du marché, créent des inégalités sociales et participent à l'affaiblissement de l'idéal démocratique au point d'en faire oublier le sens.

La tension identitaire à l'égard d'une double mission, celle de la recherche et de la formation, les deux principales missions statutaires et identitaires de l'enseignement supérieur (Carnus & al., 2020, p. 57), caractérise ainsi le sujet enseignant-chercheur. Divisé entre recherche et formation, entre liberté académique et assujettissements institutionnels, le sujet enseignant-chercheur semble se lancer dans une expérience complexe, prolongée et lourde de (re)construction de carrière, de « recomposition identitaire » (Millet, Oget & Sonntag, 2017, p. 3), et/ou de « reconfiguration identitaire » (Millet, Oget & Sonntag, 2016, p. 61) due à une « transformation identitaire du métier » (Millet, Oget & Sonntag, op. cit., p. 62), celle « du passage entre des identités de « métier » spécifiques à chaque discipline à une identité professionnelle d'enseignant-chercheur » (Fave-Bonnet, op. cit., p. 44).

Dans la même lignée d'idées, Millet, Oget et Sonntag (2017, p. 3) ont montré, dans le cadre de l'analyse de l'activité professionnelle des enseignants-chercheurs, que l'activité des enseignants-chercheurs comporte deux parties : une « partie émergée », visible, et une « partie immergée », moins visible qui correspond à la « face cachée de l'iceberg » (Millet, Oget & Sonntag, 2016, p. 58) et qui renvoie à un certain nombre de tâches (tâches d'administration et de gestion, tâches collectives.) dont les universitaires ont la charge et « qui n'apparaissent pas explicitement dans la présentation des missions mais qui leur sont concomitantes » (Millet, Oget & Sonntag, 2017, p. 3). Le statut de l'enseignant-chercheur s'attache à se présenter comme une fonction « à qui il incombe de « tout faire » » (Millet, Oget & Sonntag, op. cit., p. 4). Il s'agit d'une fonction double voire même multiple, si on y rajoute les tâches administratives et collectives, qui tend à être une source de « tensions et d'insatisfactions » (Millet, Oget & Sonntag, op. cit., p. 4) dues principalement à « un renversement de la table des valeurs académiques » (Faure & al., 2005, p.1) introduit par les différentes réformes du système universitaire que connaît l'université ces dernières années, en Tunisie et ailleurs. La mise en place de nouvelles réformes et normes, telles

⁷⁰ La réforme universitaire LMD : Licence (Bachelor) – Master – Doctorat.

que « l'autonomie budgétaire, l'incitation forte à la publication, l'offre de formation davantage construite sur un mode utilitariste et orienté vers le monde économique » (Millet, Oget & Sonntag, op. cit., p. 4), tendent à redéfinir l'université et à engendrer une situation professionnelle inconfortable, souvent vécue par l'enseignant-chercheur comme un malaise. Ce malaise est révélateur d' « un conflit de valeurs » qui existe « entre des valeurs d'adhésion initiale (liberté, indépendance, autonomie, service public) et l'émergence de nouvelles valeurs (productivité scientifique, efficacité, efficience, individualisation de la carrière, équité et non égalité de traitement et d'estime) » (Drucker-Godard & al. 2013, p. 17), engendrant ainsi un « questionnement identitaire » (Millet, Oget & Sonntag, 2016, p. 61) structurant le sujet didactique (ici enseignant-chercheur) dans son rapport à l'institution, à l'enseignement et à la recherche (Carnus & al. 2020, p. 59 ; Carnus, 2022, p. 67). Ce « questionnement identitaire », pensé par De Lavergne (2007) comme un marqueur des différents « soi » et par Le Grand (2000) comme une « implexité »⁷¹ (in De Lavergne, op. cit., p. 33), est révélateur d'une tension, voire même de conflit, entre deux formes identitaires : le soi actuel et le soi idéal (Charlier, Nizet & Van Dann, 2006, p. 184), dont leur éloignement est vécu par le sujet enseignant-chercheur comme une « situation injuste » (Millet, Oget & Sonntag, 2017, p. 3). Il en est de même que ce questionnement identitaire soit conditionné par l'existence de conflits de valeurs qui ne seraient pas vécues comme juste par ce sujet.

Gageons que dans cette effervescence, ces investigations nous conduisent à inciter à redéfinir les dimensions du métier d'enseignant-chercheur (Rocher, 1990) à apporter un nouvel éclairage sur « la mission impossible » du sujet enseignant-universitaire, pris dans des tensions identitaires, structurelles et institutionnelles (Rey, 2005) et qu'elles suscitent l'intérêt de futurs doctorants dans un domaine encore très opaque où les recherches sur les pratiques effectives sont plutôt rares.

1.1.2. Rapport à la recherche – rapport à l'enseignement

Il demeure incontestable que la recherche et l'enseignement sont au cœur de l'activité professionnelle des enseignants universitaires et déterminent sa valeur. Cependant, l'idée d'un

⁷¹ Contraction des termes « implication » et « complexité », l'implexité, terme inventé par Le Grand (2000), désigne « la dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur) » (In De Lavergne, 2007, p. 33). Ce terme est proposé pour décrire la position et/ou la posture du praticien-chercheur appelé aussi « chercheur de l'intérieur ».

lien et/ou d'une « connexion » (Neumann, 1994) entre l'enseignement et la recherche, dans le cadre de l'institution universitaire, est toujours largement controversée⁷². Le rapport que le sujet enseignant-chercheur tisse avec la recherche reste pour l'essentiel d'inspiration universitaire du fait qu'il trouve son origine dans un monde dans lequel les définitions des savoirs, de l'institution universitaire et de l'enseignement supérieur sont en grande partie conditionnées par l'université. Par rapport à la recherche, j'entends la relation affective que le sujet enseignant-chercheur entretient avec la recherche scientifique, soit la façon dont elle l'affecte, dont il s'y engage et s'y investit et le sens qu'il lui attribue. Mais la recherche sert-elle à enseigner et/ou à faire apprendre? Quel effet de la recherche sur l'activité d'enseignement et celle d'apprentissage des étudiants ? Ce lien recherche-enseignement-apprentissage est évoqué par Clark (1997) sous l'appellation suivante : « lien recherche-enseignement-études ». L'auteur souligne que dans le cadre de ce lien, l'investissement personnel dans la recherche « constitue l'instrument d'enseignement et la voie offerte aux étudiants pour apprendre » (P. 243) du fait qu'elle peut approfondir la compréhension du processus d'apprentissage et des exigences pesant sur les étudiants. Cependant, Henkel (2004, p. 22) souligne que la recherche et l'enseignement sont des activités qui ne sont pas seulement distinctes mais qui sont incompatibles dans la vie professionnelle des universitaires. La recherche ne sert pas forcément à enseigner de par son caractère scientifique « élitiste » et/ou « noosphérique » souvent incompatible avec les objectifs professionnels de la formation universitaire. En effet, la conception que se fait l'enseignant-chercheur de la nature de l'université, de ses missions et de ses valeurs correspond parfaitement à l'idée qu'il se fait de sa propre activité professionnelle et influe le plus souvent sur son rapport à l'enseignement, soit le rapport qu'il entretient avec son activité d'enseignement et la façon dont il la conçoit et l'investit. Le sujet enseignant-chercheur se trouve le plus souvent divisé entre son rapport « idéaliste » à la recherche et son rapport « actuel » et « utilitaire » à l'enseignement. Des facteurs non négligeables influent sur son rapport à l'enseignement dont je cite principalement la reconnaissance institutionnelle, la reconnaissance des pairs, le niveau de formation⁷³, la motivation des étudiants, le statut de la discipline et le contexte social. Dans une optique plus large, il convient de penser le lien recherche-formation et le rapport de l'enseignant-chercheur à la recherche et à l'enseignement (de continuité ou de rupture) en tenant compte de l'évolution des

⁷² On pourrait parler de « schizophrénie ordinaire » de l'enseignant-chercheur.

⁷³ Pour Clark (1997, p. 252), la recherche et la formation « sont cependant compatibles avec un système stratifié dans lequel une distinction existe entre les niveaux auxquels la formation des étudiants est fondée sur la recherche et ceux auxquels elle est centrée sur une documentation codifiée, dépourvue de toute forme d'investigation. ». A bien des égards, Le rapport à la recherche et/ou le rapport à l'enseignement semble alors être conditionné par ce système de formation universitaire « stratifié ».

sociétés dans lesquelles ils se déroulent désormais. En effet, dans les sociétés contemporaines « basées sur le savoir » et dites « d'investigation », il convient d'être attentif au fait que « les sociétés du savoir sont tributaires d'une investigation systématique ou rigoureuse sans laquelle elles ne peuvent avancer économiquement et socialement ni résoudre leurs problèmes » (Henkel, op. cit., p. 34) et que « l'une des caractéristiques essentielles des sociétés contemporaines est liée à leur complexité et à la remise en question des connaissances » (Henkel, op. cit., p. 34). Le lien « recherche-enseignement-études », tel qu'il a été évoqué par Clark (op. cit.), permet donc de produire un processus d'enseignement et d'acquisition de connaissances utiles. Ce processus, étant éclairé par la recherche, peut permettre aux étudiants « d'apprendre de leurs enseignants comment gérer cette complexité mais aussi comment contribuer à l'élaboration de nouveaux cadres dans lesquels il est possible de comprendre cette complexité » (Henkel, op. Cit, p. 34).

1.2. Le sujet étudiant : entre soumission et émancipation

1.2.1. L'étudiant : un « *sujet supposé étudier* »

Au moment où l'identité et les missions de l'université suscitent de nombreux débats liés notamment à l'évolution institutionnelle et à la mutation de l'université (Felouzis, 2001 ; Musselin, 2009), la question de la réussite des étudiants dans leurs études et de leur insertion professionnelle s'impose avec force (Jellab, 2011, p. 103). La différence des savoirs enseignés de par la différence des cursus universitaires, la disparité du contexte institutionnel et la singularité du sujet étudiant, laissent augurer des différences dans le rapport aux savoirs et aux études chez les étudiants. Incarnant sa posture d'apprenant, l'étudiant est en mesure d'assumer sa part de responsabilité dans le processus enseignement-apprentissage. Mais ceci ne va sans poser problème vu les difficultés rencontrées par les étudiants à l'université et dont une partie pourrait se nicher dans la relation qu'ils entretiennent avec les savoirs enseignés (Baillet & Rey, 2020, p. 92). Nous soutenons l'idée de Baillet selon laquelle le sujet étudiant est appréhendé comme « un sujet existentiel », c'est-à-dire « un sujet qui se définit par le fait d'être sans cesse en rapport avec le monde qui l'entoure et qui, confronté à des situations, difficultés, défis semblables à ceux de ses pairs, opère des choix qui lui sont propres, qui peuvent évoluer au fil de ses expériences d'apprentissage (et de vie) » (Baillet & Rey, op. cit., p. 95). En conséquence, le sujet étudiant peut

être conçu comme un « sujet supposé étudiant » du fait qu'il est responsable de ses choix d'apprentissage et que la façon dont il se perçoit, en tant que sujet (en fin de parcours ou en construction), peut avoir des implications sur sa façon d'appréhender le sens et l'intérêt des cours mais aussi de concevoir et de comprendre les savoirs qu'il y apprend. Sa « manière d'être »⁷⁴ singulière de sujet étudiant, qui n'est ni figée ni définitive, d'étudiant semble également être la façon dont il se conçoit en tant que sujet apprenant et peut contribuer à éclairer sa position de « sujet supposé étudiant » (Baillet & Rey, op. cit., p. 101).

1.2.2. L'étudiant entre autonomie et assujettissements

Choisir d'utiliser l'expression « sujet supposé étudiant » nous permet de souligner à la fois la singularité et la globalité du sujet apprenant (ici étudiant) tout en tenant en compte à la fois des assujettissements institutionnels externes (système universitaire, cursus d'études, directives institutionnelles, culture disciplinaire, modalités d'évaluation etc.), auxquels il est soumis en tant que sujet de l'institution universitaire, mais aussi de ses propres contraintes-ressources de sujet (son désir, son engagement, sa « manière d'être », ses propres limites etc.). Ainsi, je ne peux faire l'économie de m'interroger sur sa position contrastée voire même sa division entre assujettissements institutionnels et son autonomie de sujet. En effet, en tant que sujet, il est soumis à un double système de contraintes – ressources : les contraintes institutionnelles et ses propres contraintes de sujet. Ainsi, dans sa mission d'étudiant, l'université attend de lui qu'il gagne de l'autonomie (Baillet & al., 2019, p. 139) et qu'il soit émancipé par le Savoir. Cette autonomie attendue des étudiants tend le plus souvent à s'opposer aux assujettissements de l'institution universitaire du 21^{ème} siècle, à ses « nouvelles » valeurs et normes savantes.

À la lumière de cette réflexion, la question centrale que je traite dans le prochain paragraphe, inspirée de la question initialement formulée par Carnus « Avec quoi se débat le sujet *pris dans le didactique* ? » (2020, p. 51), est la suivante : « avec quel Savoir le sujet apprenant *pris dans le didactique* (ici étudiant) se débat-il ? ».

⁷⁴ Baillet (2020, p. 95) conçoit « la manière d'être » du sujet étudiant comme étant sa singularité « qui est susceptible de générer chacune de ses attitudes et de ses réactions devant les savoirs auxquels il est confronté » à l'université.

1.3. La genèse des savoirs dans les institutions universitaires

Pour avancer dans la compréhension des difficultés rencontrées par les étudiants et leur posture de « *sujet supposé étudier* », je propose d'étudier et de formaliser la question de la genèse des savoirs universitaires. Pour ce faire, je tenterai de répondre aux questions respectives suivantes à travers quatre sous-parties :

- En quoi les savoirs universitaires sont considérés comme des « savoirs spécifiques » ?
- Quelle place la pédagogie universitaire accorde-t-elle aux savoirs disciplinaires et didactiques au sein de l'institution universitaire ?
- Quelle référence pour les savoirs à l'université ?
- Savoirs scolaires EPS et savoirs universitaires STAPS : continuité ou rupture ?

1.3.1. Spécificité, singularité et généricité des savoirs qui circulent dans l'enseignement supérieur.

Ainsi, à l'interface d'une didactique prospective et critique et d'une clinique du Sujet, la didactique clinique universitaire ouvre la voie à de nouvelles investigations centrées sur les dimensions disciplinaires, interdisciplinaire et transdisciplinaire des savoirs qui émergent des pratiques enseignantes universitaires appréhendés par Bernard Rey (2006) comme étant des « savoirs spécifiques » (Baillet & al. 2019, p. 135). En effet, il convient de souligner que deux caractéristiques distinguent les établissements universitaires des établissements d'enseignement secondaires et constituent particulièrement la spécificité des savoirs universitaires :

- Il s'agit premièrement du fait qu'à l'université, l'enseignant est en même temps un chercheur pour qui le savoir est une construction et/ou une pratique de problématisation (Fabre, 2009, 2016). Par problématisation, Fabre et Musquer (2009) entendent le « processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes » (p. 111). Le chercheur place les problèmes au cœur de la construction des savoirs scientifiques. Ce savoir scientifique problématisé, à la différence du « savoir propositionnel » (Astolfi, 1992, p. 39) inscrit dans une logique de solution et qui n'explique pas les raisons sous-jacentes du problème, « ne peut se constituer que par une liaison entre le problème, sa solution et leur engagement dans un réseau de raisons » (Chalak,

2012, p. 122). Il contribue à « faire connaître ce qu'est connaître » au sens de Morin (2006, p. 59).

- Deuxièmement, les savoirs enseignés à l'université sont transmis selon « le mode scolaire de transmission » (ça concerne notamment les cours magistraux). La transmission des savoirs universitaires et leur enseignement pendant les cours magistraux s'opère principalement à travers « une parole, un assemblage de mots, le plus souvent associés à d'autres unités sémiotiques » (Baillet & Rey 2020, p. 93).

Dans le cadre de cette note de synthèse, je reprends la thèse de la spécificité des savoirs universitaires (Rey, op. cit.) selon laquelle ces savoirs représentent des sources de difficultés pour les étudiants, notamment débutants, du fait qu'ils induisent les quatre spécificités suivantes :

- **Les savoirs universitaires se veulent « problématisés »** ou construits autour des questions et des problèmes. Les savoirs universitaires font en fait référence aux pratiques de problématisation des chercheurs et passent ainsi d'une logique de solution à une logique de problème et de construction.
- **Les savoirs universitaires se veulent « acculturés dans une discipline »** ou dans un champ disciplinaire universitaire. Ils ont souvent tendance à varier d'un champ disciplinaire à l'autre. Ainsi, une double difficulté se pose aux étudiants : une acculturation intellectuelle aux savoirs (Coulon, 1997) et une acculturation disciplinaire aux savoirs. Cette dernière a trait à « l'identification et la compréhension des langages, méthodes et cadres d'analyse spécifiques à une discipline » (Becher & Trowler, 2001 cités par Baillet & al., 2019, p. 137). Elle peut contribuer à comprendre « la place relative des enseignements », soit le rapport subjectif que l'étudiant peut entretenir avec chaque discipline enseignée figurant dans son programme de cours, ainsi que les pratiques langagières relatives à chaque discipline d'enseignement (Baillet & al., op. cit., p. 138).
- **Les savoirs universitaires se présentent aux étudiants sous forme d'un texte et se veulent ainsi « textualisés »**. Ils nécessitent au sens de Baillet (op. cit., p. 135) « un mode d'accès au sens d'un texte » qui implique moins de la désignation que de la signification (Deleuze, 1969). Ainsi, un terme ne peut être compris qu'en relation avec d'autres termes ce qui crée un mode d'accès au sens d'un texte introduisant une « circularité dans la construction du sens des savoirs enseignés » (Baillet & al., op. cit., p. 136). Pour ce mode d'accès au sens d'un texte, le temps d'apprentissage

est généralement plus long et suppose que les étudiants acceptent de ne pas tout comprendre immédiatement.

- Et enfin, **les savoirs universitaires se veulent « polyphoniques »** du fait qu'ils exigent un « recours intégré à diverses sources » accompagné d'un changement de registre (de savoirs) et d'une adaptation de posture chez le sujet étudiant (Baillet & al, op. cit., p. 136). D'après Charaudeau et Maingueneau (2002), la polyphonie est l'une des caractéristiques du discours universitaire. Elle s'attache à être également l'un des marqueurs de l'écriture scientifique (Pollet, 2001) nécessitant que l'étudiant parvienne à comprendre le passage d'une démarche didactique, permettant à l'enseignant-chercheur d'expliquer et/ou d'illustrer un propos, à une démarche scientifique permettant d'alerter la pensée des étudiants sur les problèmes spécifiques du chercheur. Dès lors, ce passage implique un changement de posture chez les étudiants du fait qu'ils comprennent l'enjeu scientifique des savoirs universitaires problématisés.

Par ailleurs, il faut ajouter que **la singularité** du Savoir universitaire en fait également sa spécificité. En effet, « un fait de connaissance devient un sujet et cesse d'être objet lorsqu'il se fond dans la subjectivité de l'homme, intégré en sa nature » (Loty Malebranche, 2018, p. 143). La didactique clinique universitaire a cette spécificité de ne pas nier qu'il y ait du singulier dans toute rencontre savoir-sujet. Les savoirs qui circulent dans l'institution de l'enseignement supérieur revêtent un caractère singulier propre à l'histoire intime du sujet didactique (enseignant chercheur et/ou étudiant), et l'admettre voire le reconnaître serait bon signe et témoignerait de la prise en considération de la singularité de chaque situation de transmission-appropriation de Savoir en contexte universitaire. Ainsi, « À chacun sa vérité, sa liberté, sa jouissance, son plaisir, ses histoires, etc. » (Sauret, 2008, p. 55). Dès lors, la démarche d'apprentissage et d'acquisition des savoirs universitaires déployée par le sujet étudiant est renvoyée à la sphère privée ; « c'est l'affaire de l'étudiant en dehors du temps du cours » (Rey, 2006, p. 143). La didactique clinique universitaire s'attache à proposer un mode d'accès à la singularité du savoir du sujet (ici universitaire : enseignant chercheur vs étudiant) au travers de la prise en compte des savoirs personnels et/ou expérientiels transmis par les enseignants - chercheurs (en tout cas dans le cadre des cours pratiques en STAPS). Nous sommes ici au cœur du processus de conversion didactique. Le sujet enseignant-chercheur conçoit, traite et transmet, à travers ses filtres personnels, un savoir universitaire en « je » (Carnus & al., 2020, p. 52). Ce savoir est bien souvent incorporé, souvent

indicible et donc difficile à identifier. La didactique clinique universitaire vise à contribuer à éclairer la dimension subjective, personnelle, sous-jacente aux processus transpositifs et aux savoirs transmis et/ou appris, à leur circulation, à leur « conversion didactique »⁷⁵ (Buznic-Bourgeacq & al., 2008) et à leur utilisation dans l'espace didactique et institutionnel au travers de l'analyse didactique clinique du « déjà-là » (expérientiel, conceptuel et intentionnel) du sujet didactique universitaire, qui met en avant la singularité du Sujet et/ou de Savoir, constituée ainsi de différents éléments dynamiques et évolutifs caractérisant ainsi sa dynamique identitaire à la fois personnelle, professionnelle et sociale. Cette réflexion didactique clinique (Ben Jomâa, 2022) **[doc. 9]** me conduit plus spécifiquement à identifier comment ces expériences et rencontres singulières avec le Savoir, constituées tout au long d'un processus de construction subjective, placent spécifiquement chaque sujet de l'institution didactique (ici enseignant-chercheur et/ou étudiant) dans le système didactique et guident alors son activité d'enseignement et/ou d'apprentissage au sein de l'institution didactique universitaire.

Dès lors, au fil de la transformation profonde des attendus de l'université, de ses valeurs et des réponses apportées, la conception des savoirs évolue également. En utilisant ce terme conception, je pense aussi bien à l'idée que l'on se fait de ces savoirs qu'à la manière de construire les formations. Définir les savoirs universitaires demeure une entreprise délicate et difficile tant le champ est instable, vaste et polémique et tant que ces savoirs induisent de la spécificité et de la généralité. La généralité des savoirs universitaires relève de leur caractère pluriel et/ou pluridisciplinaire. La « pluridisciplinarité » implique la combinaison de savoirs issus de plusieurs disciplines. En effet, s'agit-il de savoirs académiques (théoriques), de savoirs professionnels (pratiques), de savoirs disciplinaires, de savoirs de la recherche ou d'un Savoir pluriel qui convoque tous ces savoirs dans une logique générique d'interdisciplinarité? En plus, comment donner du sens à l'interdisciplinarité ? Comment articuler les savoirs sans les réduire ou les segmenter dans une perspective strictement « utilitariste » ? (Agulhon, 2016, p. 4). Ainsi, dans l'institution de l'enseignement supérieur, les enseignants-chercheurs transmettent des savoirs académiques « qui reposent sur une décantation-cristallisation des apports de la recherche et sont transmis formellement dans l'institution » (Agulhon, op. cit., p. 4) selon un « régime d'exactitude » (Licoppe, 1996), où ce qui compte est la répétabilité et la généralisation. Ainsi, les connaissances scientifiques produites à l'université renvoient à des théories estimées valides, c'est-à-dire à des

⁷⁵ Il convient de rappeler que Buznic-Bourgeacq décrit le processus de transposition des savoirs à partir du sujet didactique qui le génère et l'oriente. Il le définit en termes de « conversion didactique » qui consiste en la conversion d'une expérience subjective en objets de savoirs enseignés.

principes abstraits qui permettent à un individu d'agir dans divers contextes (Tsoukas, 2005). Mais plus largement, les savoirs sont fortement liés à la notion de généricité, comme souligné par Avenier (2010), qui les définit comme « des connaissances relatives à des genres de phénomènes visant à transcender les singularités des phénomènes particuliers du genre considéré » (in Girard & Magda, 2018, pp. 203-204). De même, un savoir générique comporte souvent une dimension normative (Prasada, 2000), dans le sens où « il cadre et filtre les attentes que l'on a alors sur les objets que l'on va rencontrer dans une situation singulière » (Girard & Magda, op. cit., p. 204). Par ailleurs, Girard et Magda (op. cit.), décrivent les relations entrelacées et les liens forts entre savoirs génériques et singularité des expériences et/ou capacité d'action dans une situation. Pour ces deux auteurs, « une connaissance générique permet à l'individu d'exercer son jugement dans une nouvelle situation, entre les règles génériques prescrites par un mode d'emploi et le contexte d'application (Tsoukas, 2005) et de faire des distinctions sur la base du contexte et/ou d'une théorie (Tsoukas & Vladimirou, 2001) » (p. 204).

D'autres savoirs, nommés professionnels, circulent également dans l'institution de l'enseignement supérieur et dont les appellations elles-mêmes sont peu stabilisées, puisqu'on parle aussi bien de savoirs techniques, professionnels, empiriques, opérationnels ou même de l'expérience. Définir ces savoirs professionnels demeure une entreprise délicate car « ils ne proviennent pas d'une réflexion garante de leur permanence et nécessitent une traduction recomposition d'activités professionnelles elles-mêmes peu stables » (Agulhon, 2016, p.3). Difficilement caractérisable sur le plan épistémologique, ils peuvent être considérés comme étant « des savoirs d'action nourris par des réflexions théoriques, des savoirs sur le faire et pour le faire » (Alanbagi, 2018, p. 69). Ainsi, l'université tant considérée comme productrice et passeur de savoirs, cherche-t-elle vraiment à définir les contours et les tenants du savoir ? Les responsables de formation affirment qu'ils font évoluer régulièrement les contenus des formations avec la collaboration de professionnels mais ces derniers sont-ils les garants de la légitimité ? (Agulhon, 2011, p 197). A cet égard, l'interdisciplinarité ou la pluridisciplinarité ne peuvent pas être perçues comme les garants de cette conception utilitaire et/ou utilitariste de la formation et faire partie de ces « injonctions discrètes, mais très présentes » ? (Agulhon, 2016, p. 5). De même, l'université ne perd-elle pas son envergure, ses missions de transmission des savoirs de la recherche, sa dynamique propre dans un tel déploiement de formations professionnelles et/ou professionnalisantes « utiles et adaptées » qui seront sans doute vite obsolètes ? (Agulhon, 2016, p. 13).

1.3.2. Quand la pédagogie universitaire ignore les savoirs disciplinaires et didactiques.

Depuis 2010, De Ketele présente la pédagogie universitaire comme « un courant en plein développement » (P. 5). Pour Houssaye (in Wallet, 2016), L'expression « Pédagogie universitaire est sujette à réflexion » (p. 191). Devant relever soit de la formation des adultes, soit de la formation des enseignants du supérieur, la pédagogie universitaire sous-entend donc qu'il y a « une pédagogie spécifique à l'université, qui fait que l'université ne rentre pas dans le champ commun de la pédagogie, mais qu'elle génère une pédagogie spécifique, différente, autre. Il y aurait donc une pédagogie singulière. » (Houssaye in Wallet, 2016, p. 192). Selon Loiola et Romainville (2008), la pédagogie universitaire semble être « écartelée entre science et art, entre action et réflexion » (p. 530). Au sens plus large, elle présente, comme toute pédagogie, « un statut mixte » que Durkheim a proposé de ramasser dans sa célèbre expression de théorie pratique (1999 [1938] et 2003 [1922]) : « réfléchir aux chose de l'éducation » et « déterminer ce qui doit être » (In Loiola & Romainville, op. cit., p. 530). La pédagogie universitaire se présente ainsi comme une réflexion visant à l'efficacité dans l'action, comme une théorie de l'éducation qui s'affirme pratiquement efficace et se propose le changement comme finalité (Ottavi, 2002, in Loiola & Romainville, op. cit., p. 531). Interrogé par cette réflexion pédagogique et didactique au supérieur (Parmentier & al., 1997), l'enseignement supérieur en Tunisie semble s'inscrire dans ce mouvement général d'institutionnalisation d'un champ de recherche et d'intervention dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'ère de l'université de masse⁷⁶, puisque depuis l'an 2000, la formation pédagogique, didactique et professionnelle des enseignants universitaires et tout particulièrement celle des débutants, ne cesse de préoccuper les décideurs de la politique éducative au supérieur en Tunisie⁷⁷ (Ben Jomâa, 2022) [doc. 9]. Par ailleurs, selon la conception

⁷⁶ Tout comme ailleurs, l'enseignement de l'élite, le supérieur, s'est transformé, en Tunisie en une « formation de masse » (Jourde, 2003 ; Ben Jomâa, 2022, p. 29). En effet, à l'ère de la mondialisation, tous les pays font recours au pourcentage d'une génération ayant le niveau du bac+3 comme indicateur de mesure de leur compétitivité, car le LMD fait de la Licence la première marche de la gradation (Étienne in Chabchoub, 2007, p. 5). La massification de l'enseignement supérieur a donc eu pour principale conséquence la professionnalisation et la diversification des enseignements, avec la montée en puissance de l'enseignement supérieur court et le déficit de formation continue en matière de pédagogie et didactique universitaires au profit des enseignants universitaires (Ben Abderrahmen, 2004).

⁷⁷ Dans l'ouvrage que j'ai coordonné en 2022 avec la collaboration de Abdelmajid Naceur (UR ECOTIDI, ISEFC, université virtuelle de Tunis) et de Georges Kpazai (GREDCAPS, université Laurentienne, Ontario/Canada), j'ai souligné dans le premier chapitre (pp. 23-45) [doc. 9] dans le cadre d'un état de lieu que j'ai établi sur la recherche sur la pédagogie universitaire en Tunisie, que cet intérêt grandissant vers la pédagogie universitaire en Tunisie se manifeste à travers des décisions institutionnelles plus ou moins récentes. Citons notamment la mise en place en 2000 en Tunisie d'une formation pédagogique obligatoire au niveau des Masters de recherche ; la création en 2005 des centres de ressources en pédagogie universitaire et numérique, l'institution en 2007 d'une formation pédagogique de deux ans au profit des assistants universitaires nouvellement recrutés (Chabchoub, 2007) ou encore la création en décembre 2013 du centre de didactique et de pédagogie universitaires (CDPU), considéré comme étant la première structure spécialisée en formation pédagogique universitaire, par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (MESRS) dans le cadre du Projet d'Appui à la Réforme de l'Enseignement Supérieur (PARESII), en particulier dans sa deuxième

moderne de l'enseignement universitaire, telle qu'elle a été énoncée par le philosophe Wilhem von Humboldt à l'occasion de la création de l'Université de Berlin en 1810, c'est précisément par une formation « à et par la recherche » que ces compétences sont le mieux développées à l'université, la vocation première de l'université s'avère donc l'émancipation grâce au savoir (Ferry, Pesron & Renaut, 1979, p. 29). Cependant, la pédagogie universitaire se préoccupe-t-elle réellement de la question des savoirs disciplinaires et didactiques ? Quelle place occupent les savoirs disciplinaires et didactiques dans la recherche sur la pédagogie universitaire ?

Dans son article « Esquisse d'une didactique universitaire », Romainville évoque en 2004 « l'entrée timide de la didactique dans le supérieur » (p. 6). En effet, l'auteur estime que « c'est vraiment sur le bout des pieds que des pionniers inconscients ont l'outrecuidance de parler de didactique du supérieur, voire de didactique universitaire, ce qui constitue, aux yeux de certains, le crime ultime » (p. 6). Parlant de « didactique du supérieur » voire de « didactique universitaire », l'auteur estime que « la réflexion didactique part à l'assaut de la citadelle du supérieur » (Romainville, op. cit., p. 5), au fur et à mesure que cet enseignement se massifie tout au long du XXe siècle. Pour Romainville (op. cit.), « toute l'astuce didactique de l'enseignant du supérieur, quand il est confronté à des grands groupes, est de chercher à pallier les difficultés qui y sont inhérentes, en mettant en œuvre des stratégies appropriées » (p. 13). L'organisation et la transposition des contenus disciplinaires pour « transmettre », l'élaboration à partir de la science savante d'une science enseignée, le statut épistémologique du savoir enseigné et/ou acquis, autrement dit du Savoir didactique, sont autant de pistes pour éclairer cette réflexion (Bireaud, 1990, p. 15) et dessiner un contour à cette question.

Les savoirs disciplinaires universitaires sont des savoirs issus des disciplines académiques dont l'enseignement est assuré par les enseignants universitaires. Les disciplines académiques se définissent comme « des construits sociaux, évoluant sensiblement selon les époques et les contextes institutionnels » (Lemaître, 2015, p. 151). Elles permettent de décrire, d'analyser et comprendre le travail didactique de l'enseignant en interrogeant des lieux et des modalités de construction des savoirs à enseigner (Dias-Chiaruttini, 2007, p. 116). Les disciplines de

composante dédiée à la modernisation du système de l'enseignement supérieur en renforçant les mécanismes d'assurance qualité, l'autonomie institutionnelle et la viabilité financière. Dans ce cadre, le Ministère de l'Enseignement Scientifique et de la Recherche Scientifique tunisien a engagé un programme intégré de formation de formateurs (PRIFF) au profit de toutes les universités tunisiennes et de la Direction Générale des Études Technologiques. Le projet intitulé « Formation de formateurs en didactique et pédagogie universitaires », au sein duquel s'insère le CDPU, n'est qu'une composante de ce programme (PRIFF). Cependant, malgré que la législation a prévu pour les jeunes assistants du supérieur depuis 2000, une formation pédagogique initiale pendant les études doctorales, la plupart de ces jeunes assistants n'ont pas reçu de réelle formation pédagogique et professionnelle initiale faute de formateurs spécialisés, de moyens, d'encadrement, de professionnalisme etc. Constat : cette formation pédagogique initiale rencontre donc sur le terrain beaucoup de difficultés (Ben Jomâa, 2022, pp. 26-27) [doc. 9].

l'enseignement supérieur se construisent et se reconfigurent selon des principes internes – les avancées des sciences –, et des principes externes – les attentes de la société (Lemaître, op. cit). Forquin (2008) soutient ce point de vue théorique en soulignant que les évolutions des disciplines correspondent tout autant à des phénomènes intrinsèques, liés à des progrès de la connaissance, qu'à des phénomènes extrinsèques, liés aux caractéristiques sociologiques des institutions. Pour cet auteur, toute discipline constitue ainsi un « mixte au croisement d'une logique intellectuelle et d'une logique socio-institutionnelle » (p. 154). Au sein des établissements d'enseignement supérieur, les disciplines d'enseignement s'attachent à servir de cadres pour le travail d'institution des savoirs. D'une certaine façon, les savoirs institués ne peuvent pas exister en dehors des disciplines d'enseignement (Lemaître, op. cit., p. 154). La pédagogie, ici universitaire, s'inscrit dans une logique utilitariste du fait qu'elle passe du statut d'art personnel de l'enseignant à celui de technique spécialisée et de champ d'application théorique. Ainsi, selon cette logique, les savoirs disciplinaires sont mobilisés en fonction d'objectifs liés aux applications concrètes, à leur instrumentalisation comme outils pour l'action. Cette forme de mobilisation peut être distante de l'organisation scientifique de la connaissance et révèle ce besoin grandissant de « pédagogisation », se présentant comme réponse conséquente à la nécessité de s'adapter aux nouveaux publics d'étudiants et de les attirer dans certaines filières. Ainsi, « cette logique à dominante utilitariste de la pédagogie universitaire, dans la mesure où elle érige le principe d'utilité en règle d'organisation des savoirs, et donc des disciplines, semble s'éloigner d'une portée universelle et impliquer l'idée d'une utilité à court terme, orientée non par des idéaux universalistes mais par une morale de l'efficacité liée à la professionnalisation des étudiants » (Lemaître, op. cit., p. 158). En effet, depuis les années 1980 et dans la plupart des pays, des tendances « professionnalisantes ont convergé à travers ce qui peut être considéré comme un « mouvement international pour la professionnalisation de l'enseignement » (Holmes Group, 1986 ; Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986 ; Tardif, Lessard & Gauthier, 1998 ; Organisation de coopération et de développement économiques, 2005). Ce mouvement met de la pression sur les institutions universitaires, réclame la nécessité d'une formation plus professionnelle des enseignants s'efforçant d'ancrer la formation universitaire à la fois sur la recherche et la pratique de l'enseignement. Ainsi, nous pouvons constater des changements dans la formation des enseignants dans presque tous les pays développés, y compris bien sûr en Amérique du Nord et en Europe et plus récemment, depuis le milieu des années 1990, les pays d'Amérique latine et d'Afrique qui ont également commencé à modifier leurs programmes de

formation des enseignants en s'inspirant de ce même modèle professionnel (Morales-Perlaza, Buser, Tardif & Wentzel, 2019, p. 83). Des tensions entre la logique disciplinaire et la logique professionnelle, et/ou les savoirs professionnels et les savoirs disciplinaires, au sein de l'institution universitaire peuvent alors être constatées. Les savoirs disciplinaires et/ou didactiques semblent ne pas être placés au centre de la réflexion pédagogique universitaire et ne peuvent pas prétendre être considérés comme une priorité car les exigences de professionnalisation des étudiants produisent des curricula éloignés de la structuration classique des disciplines académiquement instituées. La question des contenus semble ne pas être la première préoccupation de la pédagogie universitaire. Le fait marquant est donc la timidité et l'insuffisance des débats autour de la question des savoirs disciplinaires et/ou didactiques dans le champ de la recherche sur la pédagogie universitaire. Cette logique utilitariste, qui domine l'enseignement supérieur aujourd'hui, peut conduire à affaiblir les disciplines académiques comme cadres de légitimation des activités pédagogiques et des objectifs éducatifs. L'absence des savoirs disciplinaires dans les dispositifs visant le développement de la réflexivité de l'étudiant est mise en évidence par de nombreux travaux dont je cite ceux de Tardif (2012), de Schwimmer (2015) et/ou de Schneuwly (2012). Dès lors, « le risque est de perdre en réflexivité, en prise de distance, en développement d'une pensée critique (Bibeau, 2010). Dans les différents modèles d'université développés depuis le XIXe siècle, l'idéal d'émancipation des individus par la culture, la réflexion, la maîtrise des savoirs, etc., demeure fondamental » (Lemaître, op. cit., pp. 159-160). D'où le dilemme de la formation à l'université entre émancipation et professionnalisation. A cet effet, force est de constater donc que la formation universitaire comporte encore plusieurs défis un peu partout dans le monde et que le mouvement de professionnalisation de la formation universitaire, qui « impose » dans plusieurs contextes sociaux une approche de formation par compétences, privilégie les formations pratiques plus longues au détriment des disciplines savantes de référence.

1.3.3. Quelle référence pour les savoirs à l'université ?

Lorsqu'on parle de la référence des savoirs universitaires, le sujet devient complexe, car le sens même du mot « savoirs » fait appel à des conceptions différenciées qui tendent à se confondre avec d'autres concepts. D'où viennent les savoirs universitaires ? De quels savoirs s'agit-il, au juste ? De ceux issus des connaissances au sens d'une culture générale, ou encore de ceux issus des savoir-faire, habiletés et compétences professionnelles ? Ou bien se réfère-t-on plutôt aux croyances, expériences et certitudes individuelles ? Parle-t-on plutôt des connaissances

savantes formelles acquises lors de la formation universitaire ? S'agit-il d'une référence savante formelle et/ou informelle ?

Les savoirs universitaires se définissent comme étant toute connaissance académique, scientifique et professionnelle qui est potentiellement pertinente pour les activités de travail de l'enseignant-chercheur au sein de l'institution universitaire. Les savoirs universitaires sont multiples et proviennent de différentes sources (formelles et informelles). Les savoirs de référence dits « formels », assez présents dans les formations universitaires, « sont le résultat non seulement de la recherche sur les savoirs, mais s'inscrivent aussi dans un contexte historique et politique d'encadrement de la formation » (Morales-Perlaza, Buser, Tardif & Wentzel, 2019, p. 82). Ils sont imbriqués à des enjeux contextuels et institutionnels (Lang, 2009). Dès lors, la transformation de ces savoirs de référence formels en standards de formation ou en référentiels de compétences qui encadrent la formation universitaire demeure nécessaire. De même, les savoirs qui sont intégrés dans les programmes de formation s'attachent à être le produit d'un processus institutionnel à travers lequel chaque université choisit les contenus selon ces standards, ainsi qu'en fonction des ressources professorales dont elle dispose. Cependant, les savoirs universitaires dits « informels », circulant au sein de l'institution universitaire, peuvent être définis comme étant le résultat de la transformation et de l'appropriation des savoirs par les enseignants des savoirs transmis par l'institution, en les adaptant à leurs propres expériences et filtres personnels et professionnels (Morales-Perlaza, Buser, Tardif & Wentzel, op. cit., p. 105). Selon un point de vue didactique clinique, il s'agit du savoir de l'expérience construit de manière singulière en dehors du cadre institutionnel et formel de l'université, du savoir du Sujet de l'institution universitaire acquis dans et par l'expérience, à l'instar de ses épreuves lors d'un processus de conversion didactique qui lui permet de construire et mobiliser sa Référence (Heuser, 2009).

1.3.4. Savoirs disciplinaires scolaires EPS – savoirs disciplinaires universitaires STAPS : continuité ou rupture ?

Develay (2000) estime qu'il est possible de dire que « les savoirs scolaires sont ce qu'une génération considère comme utile, voire indispensable à la génération suivante ; ils sont l'héritage qui se transmet d'une génération à une autre génération » (p. 28). Pour Astolfi (1992), s'appuyant

sur le travail de Delbos & Jorion (1984), les savoirs scolaires ne sont ni véritablement théoriques ni véritablement pratiques, ce sont des « pseudo savoirs ». Les savoirs scolaires sont donc en définitive des « savoirs propositionnels » ; « Ils sont autant de propositions explicatives du monde » (Develay, op. cit., p. 29). En effet, « ils sont présentés sous forme de propositions plus ou moins indépendantes ou plus ou moins connectées à d'autres propositions, mais sans jamais se référer à des problèmes » (Fabre, 2007, p. 19). La spécificité de ces savoirs scolaires relève des trois caractéristiques suivantes : premièrement et comme je viens de le mentionner, ce ne sont ni des savoirs théoriques ni des savoirs pratiques ; deuxièmement, ce sont des savoirs programmatiques et troisièmement, ce sont des savoirs évaluable.

Pour Joshua (2002), il existe quatre types de références pour les savoirs scolaires : les savoirs « savants » (reconnus comme tels par la société) par exemple les mathématiques ; les savoirs « experts » (petite communauté dont aucune peut dire le vrai) ; les savoirs professionnels (comment enseigner) ; les savoirs « personnalisés » (quelques individus) exemple, le saut Fosbury à son tout début. Ainsi, la référence des savoirs scolaires EPS est multiple :

- référence à la pratique sportive et aux savoirs techniques attenants ;
- référence aux savoirs scientifiques gravitant autour de cette pratique ;
- référence à l'enseignement et aux savoirs professionnels mis en jeu, (Terrisse, 2001).

Dans le même prolongement d'idées, Terrisse et Sauvegrain (1998) reconnaissent, à partir de l'analyse du savoir lutter, trois types de savoirs en EPS :

- un savoir sur la pratique : il concerne le « déjà-là » du sujet, de l'ordre du nécessaire. Cette « antériorité » ne garantit pas à elle seule une compétence professionnelle (Terrisse, 1999).

- Un savoir pour la pratique : c'est le savoir transmis par l'enseignant, de l'ordre du possible qui peut se décliner en savoirs à enseigner (contenus didactiques) et savoirs pour enseigner (procédures pédagogiques).

- Un savoir par la pratique : il intègre le savoir d'expérience appris dans l'épreuve, de l'ordre du contingent. Le « savoir y faire » place le sujet et « est la marque d'une position subjective » (Terrisse, 2000 in Ben Jomâa, 2009, p. 40), consciente ou inconsciente. Ainsi, le savoir enseigné se trouve à l'intersection de ces trois savoirs. Il est « nouage entre l'axe du déjà-là, résultat de l'expérience de ces deux partenaires, l'axe des décisions qui détermine leurs relations et celui de l'indécidable du processus dont l'issue est toujours imprévisible même si les enseignants en président un résultat heureux » (Terrisse, 1999 in Ben Jomâa, 2009, pp. 40-41).

Tout comme les savoirs scolaires EPS, les savoirs universitaires STAPS sont également programmables et évaluables. Cependant, contrairement aux savoirs scolaires EPS, les savoirs universitaires STAPS sont « problématisés ». Ils peuvent aussi être définis comme des savoirs « textualisés », « acculturés dans une discipline » et « polyphoniques ». Il s'agit également de savoirs académiques, scientifiques de la recherche, disciplinaires, professionnels, des « savoirs d'actions » qui sont éprouvés, contextualisés et incarnés par les étudiants-stagiaires en STAPS (Adé & Komar, 2018) mais aussi des savoirs construits par l'expérience, en contexte ou en interaction avec les pairs (Mouchet, 2018 ; Carlier & al., 2012). Par ailleurs, des difficultés subsistent quant à la définition des savoirs à transmettre en STAPS à cause « d'une double diversité des savoirs et des formateurs » (Alanbagi, 2018, p. 68). Dans un contexte de formation universitaire en STAPS en Tunisie comme ailleurs, trois dimensions relatives aux savoirs peuvent être identifiées (Léziart, 2010). Nous distinguons les savoirs professionnels⁷⁸ relatifs à l'acte d'enseignement ; les savoirs technologiques liés aux APSA qui vont au-delà des connaissances théoriques de par leur caractère opérationnel, et les savoirs scientifiques émanant d'une démarche normalisée gouvernée par des règles propres au champ académique (Alanbagi, op. cit., p. 68). A part leur dimension scientifique, les savoirs scolaires EPS sont loin d'être des savoirs professionnels et technologiques. D'où la différence, la discontinuité, voire même la rupture, qui peut être résolument constatée entre les savoirs scolaires EPS et les savoirs universitaires STAPS⁷⁹. *In fine*, cette rupture de savoirs peut être expliquée par une rupture institutionnelle et intentionnelle révélatrice de la distance qui sépare les deux institutions scolaire (EPS) et universitaire (STAPS) qui demeurent loin de tisser des liens de proximité ou de continuité en Tunisie. Une autre piste qui demeure néanmoins à explorer.

1.4. L'institution didactique universitaire

1.4.1. Approche didactique clinique de l'institution universitaire

⁷⁸ Il est possible de parler de la spécification des savoirs professionnels en STAPS du fait qu'ils permettent de construire des compétences préprofessionnelles chez l'étudiant jugées nécessaire au regard de la spécificité et la complexité de son futur métier. A cet effet, les savoirs professionnels peuvent être identifiés selon une perspective tridimensionnelle : théorique (connaissances et savoirs scientifiques), pratique (savoir-faire et savoir-être) et empirique à travers l'expérience (Adé & Komar, op. cit. ; Maubant & Roger, 2012). La professionnalisation de l'enseignant est aussi le résultat d'une réinterprétation singulière de ces « savoirs expérientiels » sur le long terme et prend sens à travers cette dimension personnelle et singulière dite expérientielle (Buznic-Bourgeacq, 2015).

⁷⁹ Les seconds ayant vocation à enseigner les premiers.

Le titre de ma note de synthèse, « *Vers une didactique clinique universitaire. Entre Savoir Sujet et Institution, perspectives pour la recherche et la formation dans l'Enseignement Supérieur* », permet de circonscrire les soubassements de mon écriture et de mon projet et d'envisager cette rencontre entre **Savoir**, **Sujet** et **Institution** sous un angle didactique clinique universitaire. Le but de cette note est de donner à entendre comment la réflexion didactique clinique universitaire, inscrite au cœur des problématiques de recherche de l'EDiC et attachée à « saisir le sujet dans sa parole vive » (Cifali & Giust-Desprairies, 2006, p. 188), s'insère dans des « espaces-temps » entre Savoir Universitaire (SU), Sujet Didactique Universitaire (SDU) et Institution Didactique Universitaire (IDU), où leur(s) action(s), leur(s) pensée(s) et leur(s) subjectivité(s) sont mobilisées. Les différentes pistes esquissées pour mettre en perspective ce noyau dur de recherche empruntent deux directions majeures : l'affinement des outils théoriques avec le renforcement des résultats afférents à l'axe déjà existant à l'interface entre la didactique et la clinique, et l'émergence d'un nouvel axe : la didactique clinique universitaire ; centré sur les dimensions interdisciplinaires et (trans)formatives des conceptions du métier d'enseignant-chercheur et l'analyse de la pratique professionnelle à l'université avec la prise en compte du point de vue du **Sujet** (ici enseignant universitaire et/ou étudiant) et de la dimension inconsciente dans sa rencontre énigmatique avec le **Savoir** universitaire et avec « **l'Institution Didactique** » (ici l'université) (Sensevy, 1998 ; Kaës, 1988 ; Jaspers, 2009 ; Fave-Bonnet, 2002). Envisagé comme concept pour décrire le Savoir et le rapport au savoir du Sujet en situation didactique et éducative, comme problématique pour penser leurs déterminations, comme éthique pour aborder la manière de faire de la recherche ou comme signifiant qui revient malgré moi dans mes publications et communications de recherche, le terme « **Institution** » apparaît explicitement dans la plupart de mes travaux et de mes productions de chercheuse, du fait que je me réfère dans plusieurs de mes travaux à la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) de Chevallard (1999) à travers la mobilisation des concepts d'Institution et de rapport institutionnel au savoir (Ben Jomâa & Terrisse, 2011 [\[doc. 1\]](#) ; Ben Jomâa & Terrisse, 2014 [\[doc. 2\]](#)) et/ou du concept du « rapport à l'institution » en référence à la modélisation des « trois rapports à... », conçue et proposée par Carnus (2022, pp. 56-57). Dans ces travaux, le concept d'Institution est mobilisé, interrogé et (re)pensé en tant que lieu où s'opère la transmission-appropriation des savoirs, en tant qu'un des trois piliers de la ternarité revisitée par Carnus (2022, p. 55) et en tant qu'élément constitutif de la théorie du sujet *pris dans le* didactique décrite antérieurement qui intègre la dimension de

l'inconscient et qui se débat dans un triple rapport : rapport au savoir, rapport à l'épreuve et rapport à l'institution (Carnus, 2022, pp. 53-57).

Je m'attacherai ainsi dans cette troisième partie de la présente note à mettre au travail interdisciplinaire ce concept d'Institution afin d'envisager une approche didactique clinique de l'institution universitaire consistante d'un point de vue épistémologique et de formaliser le prolongement et l'élargissement de mon propre itinéraire de chercheuse de manière explicitement rationalisée. Pour Sensevy (1998) et à partir de l'emprunt de concepts issus des modèles des sciences sociales pour penser l'institution didactique⁸⁰, cette dernière est conçue comme « une institution de l'être humain qui apprend » (In Giroux, 2000, p. 701). Elle nous façonne, nous produit, jusque même dans notre inconscient, qui n'est pas le noyau personnel de l'être, mais l'Autre en soi. Ainsi, partant de l'étude de l'institution-classe, Sensevy (op. cit) décrit la manière dont s'exerce le travail d'institution et donne à voir comment l'apprentissage est le fruit de ce travail en agitant les dimensions espace-temps de la classe et en rendant intelligible la « nature profondément sociale du cognitif en apparence le plus "privé" » (Sensevy, p. 18). Ainsi, au travers d'une *micro-institution* de dévolution repensant le partage usuel des tâches et une micro-institution de la mémoire favorisant un travail de reprise et d'anticipation des objets de savoir, l'analyse des conduites des élèves permet d'apporter un éclairage sur le fonctionnement des instruments, sur la façon dont ils permettent aux apprenants de prendre part à l'avancée du savoir dans la classe en étant appelés à adresser leur activité à la microsociété classe, à partager des significations à travers une pratique mathématique socialement fondée (In Giroux, op. cit., p. 702). Ainsi, une des tâches les plus importantes de l'enseignant (ici universitaire), c'est la création d'institutions spécifiques à la classe – institutions de la médiation, de la différenciation – et parmi elles, d'institutions didactiques, spécifiques du savoir, ce qui ne peut jamais comprendre *uniquement* le savoir. De ce fait, **une institution didactique**, ce sera une **institution** où apprendre et savoir seront jeu, enjeu, désir (...) (Carnus, 2021). Au-delà, c'est l'institution didactique universitaire elle-même que cette note tente de (re)penser : comment concevoir l'institution didactique universitaire, où l'on enseigne et où l'on apprend, qui nécessite la double fonction du sujet enseignant universitaire, structurante d'une tension identitaire et d'un « Je »⁸¹

⁸⁰ Dans son ouvrage intitulé « Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire » publié en 1998 aux Presses Universitaires de France, Sensevy fonde le cadre conceptuel de l'ouvrage sur une réflexion épistémologique s'appuyant sur les théorisations en didactique des mathématiques, en sociologie et en phénoménologie (In Giroux, 2000, p. 701).

⁸¹ Pour Aulagnier, « Le Je est le résultat à chaque fois différent, de la jonction entre un élément stable, constitué par le travail d'identification qu'il accomplit dans une phase précédente, et un élément imprédictible parce que jonction de la rencontre de ce Je avec le monde, expériences de deuils, de gains et de pertes et plus généralement rencontre avec le regard des autres, voire « le regard des choses » qui l'identifie » (In Blanchard-Laville, 2006, p. 44).

professionnel atypique, l'autonomie et la responsabilité du sujet étudiant, la spécificité des savoirs universitaires et la complexité de l'épreuve universitaire? Mon ancrage clinique, m'inscrivant alors dans une tradition de recherche en éducation souvent affiliée à la psychanalyse et me situant dans le champ de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009 ; Carnus, Terrisse, 2013), m'invite à travailler en interaction avec la clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et la formation (Blanchard-Laville & al., 2005 ; Blanchard-Laville, 1999 ; Blanchard-Laville, 2001 ; Cifali, 2006), dans la lignée des travaux à l'interface entre psychanalyse et pédagogie (Filloux, 1987), avec la clinique de l'institution (Kaës, 1988) et la sociologie clinique (Giust-Desprairies, 2006 ; De Gaulejac, Giust-Desprairies & Massa, 2013). L'idée consiste à se rapprocher du champ des sciences humaines et de mettre au travail interdisciplinaire et pluridisciplinaire le concept d'Institution à partir d'horizons disciplinaires différents : la clinique, la formation, le travail, l'intervention et la régulation institutionnelle. Dans cette effervescence, le concept d'Institution se veut critique, décontextualisé et recontextualisé et fait l'état d'un dialogue avec les modes singuliers et subjectifs de construction et de diffusion du Savoir par le Sujet au sein du « cadre vivant de la classe », ce cadre institutionnel vivant « où les participants pourront vivre une expérience régénératrice et requalifiante dans un espace où il devient possible que le geste et la posture qui permettent cette instauration puissent être subjectivement transmis⁸² et appropriés » (Blanchard-Laville, 2006, p. 65). Dès lors, dans l'espace institutionnel de l'éducation et de la formation, « soutenir la place d'enseignant est à fort risque psychique pour le sujet enseignant » (Blanchard-Laville, 2009, p. 14)⁸³. L'espace institutionnel de la classe est un lieu de « transfert didactique » au sens de Blanchard-Laville. Par transfert didactique, l'auteure entend « la manière singulière dont chaque enseignant va imprimer l'espace psychique de la classe, de sa « signature », faite de ce double lien, profond et dynamiquement stable, qui le relie au savoir enseigné et au(x) sujet(s) élève(s). Cette sorte de marqueur de l'identité professionnelle de chaque enseignant confère au climat psychique d'une séance de cours sa tonalité singulière » (Blanchard-Laville, op. cit., p. 19). Une des visées de « la clinique du lien professionnel », telle qu'elle est conçue par Blanchard-Laville, consiste à accompagner les professionnels à être sensibles à la manière dont ils utilisent l'espace professionnel de l'institution « pour y rejouer leurs scénarios personnels, ce qui

⁸² Blanchard-Laville (Ibid) parle ici de transmission psychique effectuée par le biais du canal de l'identification projective (Ciccone, 1999 cité par Blanchard-Laville, op. cit., p. 65). Pour cette auteure et dans le cadre de la formation des enseignants de mathématiques, ce désir de transmission permet d'accompagner ces enseignants dans le processus de construction d'une posture qui évite « les pièges de l'incestuel » tout en travaillant les risques institutionnels déployés pour aller vers plus de respect de leurs élèves en tant que sujets.

⁸³ Pour Blanchard-Laville (2009), le sujet enseignant n'est pas à l'abri du « risque psychique » dans ces espaces de supervision spécifiques pour les dispositifs cliniques relevant du champ de pratiques des professionnels de l'éducation et de la formation (p. 14).

est inévitable, mais de les aider à s'en déprendre un peu » (Blanchard-Laville, op. cit., p. 20). Je retrouve par ailleurs des occurrences du sens du concept d'Institution du côté des travaux de la psychanalyse et notamment ceux de Kaës (1988). Cet auteur pense l'institution d'un point de vue psychanalytique, et inscrit l'institution comme objet possible dans le champ de la psychanalyse (Kaës, op. cit., p. 7). Il s'intéresse à l'étude des manifestations de l'inconscient dans les institutions, le discours qui s'y produit en essayant de mettre en évidence ce qui de la réalité psychique est mobilisé par l'institution, développé ou inhibé par elle, ce qui nous fait penser à la dimension aliénante de l'institution. En effet, « l'aliénation, c'est l'autonomisation et la dominance du moment imaginaire dans l'institution, qui entraîne l'autonomisation et la dominance de l'institution relativement à la société » (Kaës, op. cit., p. 9). Ainsi, l'institution est approchée comme « une formation de la société et de la culture (...), l'ensemble des formes et des structures sociales instituées par la loi et par la coutume » (Kaës In Gimenez, 2013, pp. 127-133). Cette dernière règle nos rapports, elle nous préexiste et s'impose à nous, elle s'inscrit dans la permanence, réalise des fonctions psychiques multiples pour les sujets singuliers dans leur structure, leur dynamique et leur économie personnelle, régleme les désirs, les interdits et les échanges, assure l'existence d'un groupe en sauvegardant les biens, les acquis, les savoirs et assigne aux sujets de l'institution des places, des fonctions selon une organisation et régies par un code. Dans ce sens, l'institution contribue au travail de culture. Dès lors, l'institution se rapporte à « l'espace extrajeté d'une partie de la psyché : elle est à la fois dedans et dehors, dans le double statut psychique de l'incorporât et du dépôt ; elle est à l'arrière-fond du processus, mais ne saurait être indifférente au processus lui-même » (Kaës in Gimenez, op. cit., pp. 127-133). Ainsi, une part du sujet qui compose son inconscient ne lui appartient pas en propre mais aux institutions sur lesquelles il s'étaye et qui tiennent cet étayage. Pour Anzieu (In Robert, 2021, p. 1) : « un travail de type psychanalytique à se faire là où surgit l'Inconscient : debout, assis ou allongé ; individuellement, en groupe ou dans une famille (...), partout où un sujet peut laisser parler ses angoisses et ses fantasmes à quelqu'un supposé les entendre et apte à lui en rendre compte. ». Dès lors, l'étude des processus psychiques au sein des institutions n'est souvent accessible qu'à partir de la souffrance qui s'y éprouve. En effet, souffrir, c'est se sentir mal au niveau physique et psychique. La souffrance signifie également se trouver dans la confusion, sans repères stables, ce qui amène à réfléchir à une reconstruction de la parole et de la pensée (Thillman-Kohl, 2004, p. 148). Pour Kaës (1996), « la souffrance survient dès que sont mises en défaut nos capacités de maintenir la continuité et l'intégrité de notre moi, sitôt que nous reprenons contact avec la

détresse primitive, dès que nos identifications fondamentales sont menacées, lorsque la confiance disparaît » (p. 21). La souffrance institutionnelle se rapporte aux sujets de l'institution. En effet, « l'institution est un objet psychique commun : à proprement parler elle ne souffre pas. » (Kaës, 2000, p. 37), ce sont les sujets de l'institution qui souffrent dans leur rapport avec l'institution. Dans cette démarche, si l'institution assure une fonction d'accueil, de mise à l'abri, de contenance et de protection (Billard & Costantino, 2011), elle est aussi source de souffrance et de risque. La souffrance des sujets de l'institution peut être interprétée comme « résultant en partie de l'attente massive de ses membres se confrontant nécessairement à la réalité quotidienne frustrante » (Gimenez, 1988, p. 132). Par ailleurs, « nous souffrons du fait institutionnel lui-même, immanquablement : en raison des contrats, pactes, communauté et accord inconscients ou non, qui nous lient réciproquement, dans une relation asymétrique, inégale, où s'exerce nécessairement la violence, où s'éprouve nécessairement l'écart entre l'exigence (la restriction pulsionnelle, le sacrifice des intérêts du Moi, les entraves au penser) et les bénéfices escomptés. Nous souffrons de l'excès de l'institution, nous souffrons aussi de son défaut, de sa défaillance à garantir les termes des contrats et des pactes, à rendre possible la réalisation de la tâche primaire qui motive la place de ses sujets en son sein » (Kaës, 1988, pp. 37-38). A cet égard, l'institution didactique universitaire peut être comprise comme un lieu de souffrance, de malaise et d'insécurité pour le sujet. Ceci se donne à voir au travers du rapport du sujet didactique (ici universitaire) à l'institution (universitaire) ; un rapport qui peut être appréhendé selon les trois axes en tension suivants relatifs à la modélisation de Carnus (2022, pp. 56-57) :

- *l'axe de l'assujettissement* qui considère le sujet de l'institution comme étant « *assujetti à* », c'est-à-dire « à la fois soumis à et soutenu par de multiples institutions » (Carnus, 2021) telle que l'institution famille pendant l'enfance, l'institution sportive et/ou l'institution didactique. Cet axe permet de positionner le sujet entre *soumission* et *émancipation* au regard de l'institution de formation (ici universitaire) dans laquelle il évolue, et d'identifier la place qu'occupe le sujet au sein de l'institution, soit un statut de « sujet supposé savoir » (Lacan, 1968) du côté de l'enseignant (ici universitaire), soit de « sujet supposé étudier » du côté de l'apprenant (ici étudiant) ;
- *l'axe du confort* qui autorise à positionner le sujet entre *risque* et *sécurité*. Ainsi, en fonction des contextes, des écosystèmes et des sujets, la fonction d'accueil, de mise à l'abri, de contenance et de protection, dont l'institution est censée assurer d'après Billard et Costantino (op. cit.), n'est pas toujours garantie ;

- et *l'axe de la reconnaissance* qui aide à positionner le sujet observé entre un sentiment d'*exclusion*, de marginalisation voire de rejet de l'institution et un sentiment d'*inclusion*, d'appartenance ou de pleine intégration au sein de l'institution dans laquelle il évolue. A cet effet, l'institution confronte le sujet à deux logiques : le désir de satisfaire ses fins propres et le renoncement nécessaire au fonctionnement de l'ensemble. Pris dans le réseau du langage commun, le sujet souffre de ne pas y faire **reconnaître** la singularité de sa parole (Carnus, 2021).

Dans cette logique, je propose un essai d'élaboration d'une **approche didactique clinique de l'institution universitaire** inspirée de la théorie de sujet *pris dans le* didactique (Carnus, op. cit.) et notamment du *rapport à l'institution* ainsi (figure 8) :

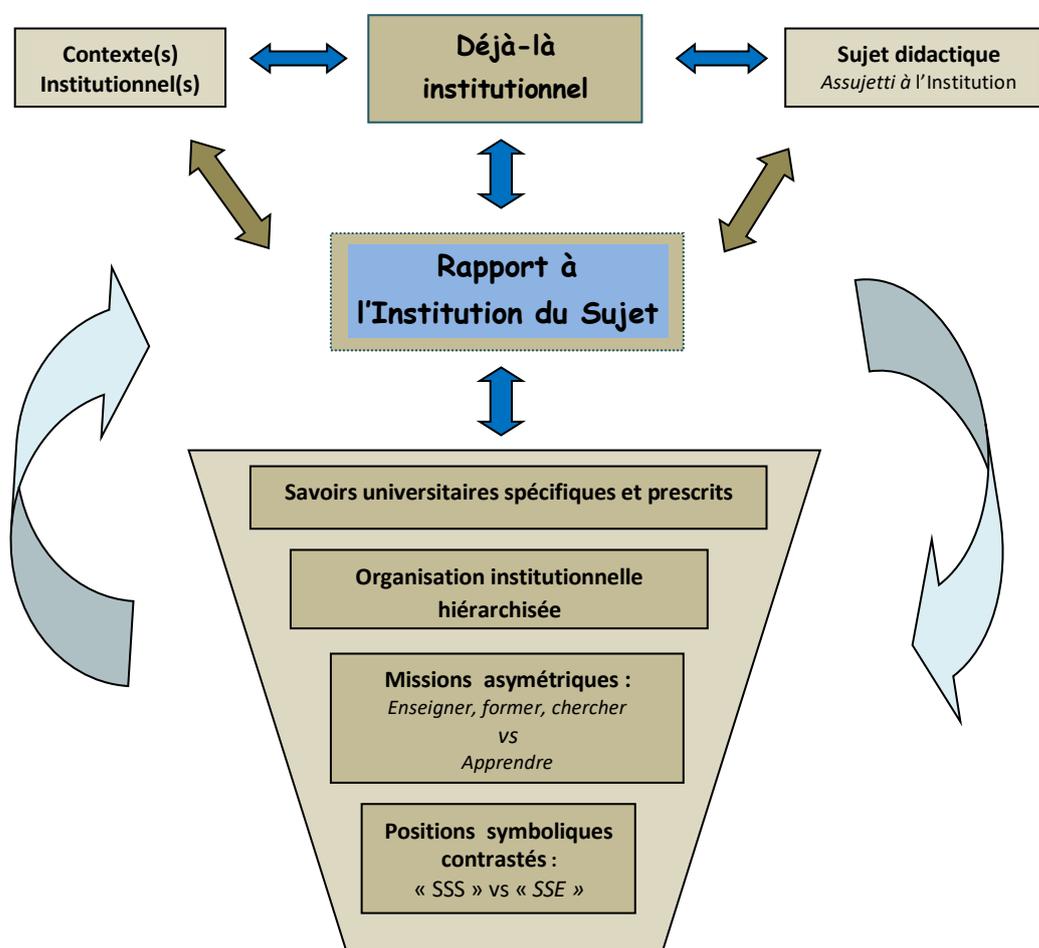


Figure 8 : Rapport à l'institution au cœur de multiples tensions en didactique clinique universitaire.

Selon une approche didactique clinique universitaire de l'institution, le rapport du sujet didactique à l'institution est un élément nodal révélateur de tensions structurelles et identitaires

structurant, traversant et animant le sujet lui-même. Ce rapport à l'institution, perçu et vécu souvent comme source de souffrance, peut être compris comme le résultat d'un manque et/ou d'un déficit institutionnel, d'une aliénation, d'un écart entre le « Je institutionnel idéal » et le « Je institutionnel actuel », mettant au jour une histoire et/ou **un déjà-là institutionnel** fait de continuités et de ruptures parfois traumatisantes pour les sujets de l'institution, des **tensions** institutionnelles et identitaires structurelles et structurantes du sujet, des **missions** institutionnelles (et/ou des statuts) asymétriques (formateur vs formé ; enseignant-chercheur vs étudiant), des **savoirs** spécifiques sélectionnés et prescrits dans des programmes comme des savoirs à enseigner (et pas des savoirs de et pour la recherche), **une organisation institutionnelle** hiérarchique au regard du savoir prescrit qui confère aux sujets de l'institution un certain topos, et des **positions** symboliques contrastées (sujet supposé savoir (SSS) vs sujet supposé étudier (SSE)) (Carnus, op. cit.).

Tant d'éléments de réflexion que nous considérons constitutifs des institutions didactiques qui méritent un travail d'approfondissement vers une clinique de l'institution didactique.

1.4.1. Des liens de proximité avec la sociologie clinique.

La perspective retenue en finale pour notre travail de circonscription des fondamentaux de cet essai d'élaboration du nouvel axe de recherche : « Didactique clinique universitaire » se veut également sensible à l'élaboration d'une épistémologie de la clinique en sciences humaines. En effet, à travers l'évolution et le prolongement de mes objets et travaux de recherche, je soutiens la réflexion qui consiste à entretenir des liens de proximités et des connections utiles et prometteuses, en matière de sens, entre la didactique clinique et la sociologie clinique « qui place au cœur de son approche les tensions voire les contradictions entre objectivité et subjectivité, entre structures institutionnelles et acteurs, entre poids des déterminismes et capacité des individus à faire histoire, entre rationalité et irrationalité » (Carnus, 2022, p. 52). Au-delà même de l'acteur, c'est le sujet qui l'intéresse, notamment dans ses dimensions affectives, existentielles (De Gaulejac, Giust-Desprairies, Massa, op. cit.). Ainsi, une ouverture sur la sociologie clinique nous paraît possible du fait que le sujet didactique est aussi un acteur social, défini en tant que sujet de l'institution et dont l'activité est déterminée par un contexte social. Ce projet plaide pour des

analyses didactiques plus fines des savoirs enseignés et appris et des interactions didactiques dans la vie quotidienne des classes (Mosconi, 2003) avec la prise en compte de leurs contextes institutionnel et social. Ces analyses ouvrent la voie à un dialogue entre didactique et sociologie (Joshua & Lahire, 1999), avec la prise en compte du point de vue de « sujet acteur » et de son identité de genre (Ben Jomâa & Abdelkefi, 2022, p. 80) [doc. 7], se rendant davantage sensible aux dimensions sociales de l'enseignement supérieur et de la pratique professionnelle universitaire. Pourquoi ce dialogue ? Parce que comme l'explique Lahire (2007) « le savoir n'a de sens que dans son articulation avec un contexte institutionnel (scolaire) de mise en forme et de transmission » (p. 76), et que cette transmission effective de ces savoirs en situation scolaire est désormais liée à « l'appropriation de ces savoirs par des élèves aux propriétés sociales et culturelles différenciées (Lahire, op. cit., p. 75). De même, partir à la découverte de soi permet comme le souligne Flahaut (2001) d'identifier « les régions de moi-même auxquelles font écho les histoires » (p. 123). Il s'agit d'envisager des liens entre processus psychiques et sociaux, subjectifs et collectifs, en éducation et en formation, par lesquels le Sujet en situation institutionnelle et sociale de travail donne sens à son expérience, à son vécu et à sa pratique professionnelle. En effet, entre les deux mondes psychique et social, « des scénarios s'organisent le plus souvent à son insu pour prendre une place, exister pour soi et pour l'autre à travers ce qui s'éprouve comme écart, décalage, manque, dans la rencontre reconduite entre monde interne et monde socialement construit » (Giust-Desprairies, 2006, p. 165). Ceci étant, je peux considérer donc que ce lien de proximité envisagé entre la didactique clinique (universitaire) et la sociologie clinique est ainsi possible à partir des compatibilités épistémologiques, théoriques, conceptuelles mais aussi méthodologiques, dont je postule le pari, relatives notamment à l'utilisation vigilante et rationalisée d'outils communs comme l'entretien clinique, l'interprétation des documents (Anzieu, 1991), le récit de pratique, la vignette clinique, l'enquête empirique (Monceau, 2003, p. 14) ainsi que l'adoption de la démarche clinique qui « s'inscrit dans cette problématique de changement comme « évènement ou avènement » subjectif, qui intègre un double mouvement de régression-progression, de continuité-discontinuité, de clôture-ouverture » (Giust-Desprairies, op. cit., p. 166), permettant de dégager l'intelligibilité de l'expérience singulière partagée dans des situations sociales.

Sous cet angle et en croisant les regards, ce nouvel axe a donc aussi pour vocation d'affiner le questionnement sur la manière de penser la question de la genèse et de la conceptualisation des savoirs universitaires et du rapport au savoir du sujet (ici enseignant-chercheur et/ou étudiant) et plus généralement celle de la profession enseignante universitaire dans sa relation

avec le défi quotidien de la formation professionnalisante et continue (Altet, 2009, 1994, 2000) en même temps qu'une émancipation par les savoirs, dans une logique d'articulation opérationnelle entre recherche et formation.

2. Une nécessaire articulation entre recherche et formation

Dans le prolongement de cette effervescence de travaux et de réflexions gravitant autour de la profession enseignante universitaire en tension entre formation et recherche et de l'axe de recherche didactique clinique de l'enseignement supérieur, il apparaît logique à ce stade de l'analyse et au regard de ces réflexions, de ces constats et de ces questionnements, d'appréhender une articulation entre recherche et formation. Pour Altet (op. cit.), cette articulation est faite de tensions (Altet, op. cit.) entre deux mondes dont les acteurs, les espaces-temps, les topos et les enjeux s'avèrent bien distincts. En effet, Carnus (2022) renvoie ces tensions au décalage constaté entre la fonction sociale et professionnelle de la recherche en éducation et celle critique et prospective de la formation pour la recherche (p. 71). En effet, si la société attend de l'institution universitaire à ce qu'elle professionnalise ses futurs professionnels de l'éducation et de la formation et à ce qu'elle les prépare aux besoins et aux défis du marché mutant d'emploi, on peut attendre en retour que la formation des enseignants exerce « une fonction à la fois critique et prospective sur la recherche : *critique*, en rendant compte du caractère opérant des produits de la recherche en formation, et *prospective*, en lui fournissant de nouveaux objets et de nouveaux terrains à investiguer » (Carnus, op. cit., p. 71). En s'inspirant d'un état de lieux récent élaboré par Carnus (op. cit., in Ben Jomâa, Naceur & Kpazai, 2022), au moins trois niveaux d'articulations sont envisageables : les résultats, les méthodologies et les concepts. Il s'agit dans un premier niveau d'utiliser les résultats de la recherche, une fois « exportables », dans l'élaboration des stratégies de formation dans une visée compréhensive et stratégique (Van Der Maren, 1996). Citons notamment l'exemple de l'intégration des résultats de recherche sur le rapport au corps de l'enseignant universitaire expert et expérimenté dans la formation pratique en STAPS au travers des modélisations proposées par Majdoub (2021) sur les stratégies didactiques ostensives, proxémiques et corporelles déployées par ces enseignants et qui peuvent se mettre au service de la formation initiale au sein de l'institution ISSEP en Tunisie à visée compréhensive et stratégique.

Notons également l'exemple de l'intégration des résultats des recherches élaborées par Dergae (2020) et Gomri (2020) sur les stratégies du développement de la pensée critique au supérieur qui peuvent aider à concevoir un dispositif de formation basé sur le développement des compétences (ici cognitives supérieures) en formation initiale et continue⁸⁴. Ainsi, l'idée consiste à optimiser les résultats de la recherche autour de deux orientations principales : l'approche pragmatique et l'approche fondamentaliste. Ces deux approches ne s'opposent pas forcément mais doivent être toutefois clairement distinguées. Si dans la première approche, l'intention du chercheur est de contribuer à résoudre des problèmes concrets relatifs au champ de l'enseignement et à aider les acteurs à être plus efficaces dans une visée prescriptive, dans la deuxième approche, celle fondamentaliste, l'intention du chercheur est de « rendre la complexité intelligible » (Bru, 1991, p. 30) des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans une visée descriptive, compréhensive et/ou explicative. Ainsi, mon engagement prolongé et investi dans la formation des enseignants dans des contextes différents m'a conduit à repenser voire même à « reproblématiser » cette question fondamentale et sensible de l'articulation entre deux mondes plus ou moins perméables l'un envers l'autre (Loizon, 2016, p. 91), qui pourraient s'alimenter et s'irriguer mutuellement : la recherche – plus particulièrement en didactique - et la formation des enseignants.

A un second niveau, dans une visée stratégique et prospective, il est possible de voir en quoi et dans quelles limites une méthodologie de recherche peut être transposée dans le domaine de la formation. Par exemple, à partir des fondements théoriques sur lesquels s'appuient l'ingénierie didactique, l'ingénierie de formation et/ou l'ingénierie coopérative, l'on pourrait proposer en formation de formateurs, une réponse aux besoins des formés en développant des pratiques de formation. Cet axe pourrait renvoyer à la construction d'ingénieries de formation relatives à l'interdisciplinarité aussi bien en formation initiale qu'en formation continue telle que le cas de l'ingénierie hybride didactique clinique coopérative dans le cadre du projet RA-EDiCOVID⁸⁵ (2020-2022) conçu, monté et dirigé par l'EDiC et créant un espace collaboratif interdisciplinaire de recherche qui implique un travail réflexif de plusieurs chercheurs en didactique des disciplines, en technologie éducative, en sciences de l'éducation etc. autour de

⁸⁴ En tant que formatrice des formateurs, « facilitatrice » en matière de pédagogie et didactique universitaires, j'ai intégré une stratégie du développement des compétences cognitives supérieures (ici, pensée critique) au travers des ateliers d'analyse des pratiques réflexives au sein du dispositif de formation continue des enseignants universitaires dans le cadre d'une ingénierie pédagogique de formation au supérieur.

⁸⁵ Il s'agit du projet Recherche Action EDiCOVID, dont la réalisation est en cours, qui porte sur la continuité pédagogique en période de confinement due à la pandémie mondiale de la Covid 19. Ce projet, que j'étayerai dans la partie qui suivra, est sous la responsabilité scientifique de l'EDiC, UMR EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès.

dispositifs interdisciplinaires d'analyse des pratiques professionnelles et d'accompagnement d'équipes en formation.

Finalement et en troisième niveau, dans une visée stratégique et intégrative, certains concepts de la didactique peuvent être repris et intégrés en formation initiale et continue afin de fournir des « leviers d'analyse » des pratiques d'enseignement – apprentissage et d'alimenter la formation des professeurs. Citons par exemple le concept de « déjà-là » relatif à la phase pré-active de la formation, le concept d'« d'après-coup », relatif à la phase post active ou au temps de l'évaluation, et/ou le concept de « conversion didactique » relatif à la phase interactive et au processus de transmission de savoirs. Autant de concepts qui peuvent être intégrés, (re)pensés et (re)travaillés au service d'un regard clinique sur l'acte de formation.

Ainsi, cette articulation permet *in fine* d'établir des ponts opérationnels et utiles entre la recherche et la formation, de dégager quelques pistes de nature à optimiser la formation des enseignants dans un contexte local (tunisien) et international complexe et en perpétuelle mutation et de porter un regard clinique sur cette articulation relatif à la posture du sujet chercheur-formateur et ses changements et à toute la vigilance épistémologique qu'elle nécessite. Cette partie me permet donc de répondre à la question de l'utilité de la recherche pour la formation.

3. De nouvelles expériences et expertises

3.1. La recherche coopérative en ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C) dans le cadre du Projet RA-EDiCOVID

Dans le cadre de mon ouverture désirée sur de nouveaux projets de collaboration scientifique internationale et de nouvelles expériences de partage et de recherche, j'ai eu l'opportunité, en mars 2020, de participer avec huit chercheur.e.s de l'équipe de didactique clinique (EDiC), membres statutaires et/ou associés à l'UMR EFTS de l'université Toulouse Jean-Jaurès (UT2J), à la conception, formalisation et élaboration d'un projet de recherche action, dont la réalisation est toujours en cours (2020-2022), nommé « **Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? RA-**

EDiCOVID » (Carnus & Alvarez, 2020). Impulsée par Marie-France Carnus, cette recherche, qui se veut descriptive, compréhensive et stratégique (Van Der Maren, 1996), porte sur la continuité pédagogique lors de la période inédite du premier confinement dû à la pandémie mondiale de la Covid-19. Elle poursuit au moins trois visées : 1/ Dresser un état des lieux des pratiques professionnelles mises en œuvre lors du premier confinement dû à la pandémie de COVID 19 ; 2/ comprendre ce qui se joue chez les enseignant.e.s, éducateur.rice.s et formateur.rice.s de la maternelle à l'université et 3/ transformer les pratiques en proposant des pistes pour les optimiser.

D'un point de vue théorique et épistémologique, ce projet s'insère dans une double filiation didactique et clinique (Terrisse & Carnus, 2009 ; Carnus & Terrisse, 2013) et s'inscrit dans une théorie du sujet *pris dans le* didactique: un sujet singulier, assujetti et divisé qui se débat dans un triple rapport : au Savoir en jeu, à l'Institution scolaire ou universitaire et à l'épreuve de l'interaction (Carnus, 2010). D'un point de vue méthodologique, cette recherche action se structure autour de trois volets entrelacés et s'organise autour de trois étapes. La première étape (juin 2020 - octobre 2020) consiste à mener une enquête à grande échelle (dans 11 pays francophones). Cette enquête a permis de collecter plus de 2000 réponses portant sur les conditions de confinement des répondants, sur la façon avec laquelle ils ont géré la « continuité pédagogique » ainsi que l'évolution de leur rapport au numérique. La deuxième étape (juillet 2020 - décembre 2020) a débouché sur la collecte de plus d'une centaine de récit de pratiques par des professionnels de l'éducation et de la formation, de la maternelle à l'université. Ces récits de pratique ont permis d'examiner et d'analyser au cas par cas la manière dont ces professionnels se sont adaptés, personnellement et/ou professionnellement et selon leur(s) contexte(s), aux demandes de leur institution pour assurer cette « continuité pédagogique », ce qu'ils ont éprouvé, ressenti et ce qu'ils en retirent aujourd'hui. La troisième et dernière étape de ce projet RA-EDiCOVID (octobre 2020 - décembre 2022), qui est en cours de développement, se fixe comme objectif la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'**ingénieries hybrides didactiques cliniques coopératives** (IHD2C) de la maternelle à l'université dont je coordonne certaines d'entre elles, en milieu scolaire, en la qualité de co-chercheuse membre dudit projet. La principale variable de commande de ces ingénieries est leur taux d'hybridité (synchrone/asynchrone). Ce dernier prend en compte les trois éléments suivants : la singularité du Sujet enseignant/formateur et son rapport au numérique ; les particularités des contextes, y compris des publics apprenants concernés, ainsi que les spécificités disciplinaires. Cette recherche, qui se poursuit, a donné lieu à

de nombreuses productions (Carnus, Carminatti & Ben Jomâa, 2021) et manifestations scientifiques (Carnus & al, 2020 ; Ben Jomâa & al., 2021 ; Carnus & al., 2021 ; Carminatti & al., 2021). De même, deux journées d'études internationales sont prévues les 30 juin et 1^{er} juillet 2022, auxquelles je prendrai part en tant que coanimatrice de deux tables rondes sur les IHD2C avec ma collègue collaboratrice Nathalie Carminatti. Ces deux rencontres scientifiques permettront de fournir l'occasion de faire un nouveau bilan d'étape en présentant les principaux résultats dans les trois volets dudit projet qui se veut interdisciplinaire et pluri-catégoriel. Ce projet d'envergure me permet d'ancrer mes travaux dans une dynamique collective scientifique internationale et innovatrice à visée productrice, critique et transformative. Les résultats émanant de ce projet se veulent « transposables », applicables et opérationnels dans d'autres contextes de formation à travers l'extraction de construits théoriques et méthodologiques « invariants » servant de leviers pour concevoir et construire de nouvelles ingénieries ainsi que la formalisation de scénarii de formation et d'accompagnement de formateurs, dans le domaine de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, suite aux différentes sessions d'acculturation et de co-construction des nombreux collaborateurs engagés dans ce vaste projet (Carnus & al, 2021).

Ainsi, cette expérience cumulée en matière de collaboration scientifique, de coordination de projets de recherche et d'accompagnement de formateurs dans le cadre des ingénieries, est de nature à m'offrir de nouvelles opportunités de développement d'une certaine expertise dans les domaines de la recherche coopérative et de la formation des formateurs ainsi que des alternatives originales, innovantes, pertinentes et diffusables tout en étant sensible à la diversité des contextes, à la singularité des sujets et à la spécificité des contenus disciplinaires.

3.2. Vers de nouveaux projets de recherche coopérative en didactique clinique universitaire

Dans cette effervescence d'expériences collectives et de travaux d'équipe, de nouveaux projets de recherche coopérative me tentent. Je cite notamment un nouveau projet de recherche coopérative portant sur une ingénierie hybride didactique clinique coopérative portant sur l'enseignement supérieur qui pourrait s'inscrire dans le cadre de la 3^{ème} vague des ingénieries du projet RA EDiCOVID et dans le cadre du développement de l'axe de recherche « didactique clinique universitaire ». Ce projet se veut original, prometteur et innovant dans le domaine de la

recherche coopérative, de la formation et de l'accompagnement des formateurs universitaires, un domaine qui me passionne et qui suscite de plus en plus mon intérêt depuis 2014. De la recherche, à la formation, à l'accompagnement des enseignants universitaires, un chemin à parcourir avec d'autres permettant de co-penser les problématiques de l'éducation et de la formation, de co-construire et de proposer des éléments de réponse à des questions à la fois didactiques et cliniques et d'appréhender cette relation particulière entre le Sujet et le groupe comme une rencontre qui mérite ce double éclairage complémentaire dans un contexte où la dimension transférentielle est largement présente. Ces projets de recherche coopérative accordent de l'importance aux contextes (institutionnels et sociaux de formation) dans lesquels les acteurs interviennent et aux conceptions de ces acteurs et passeraient donc par la prise en compte effective du sujet chercheur dans la construction collective de l'œuvre commune. Ils s'inscrivent également dans le « champ de l'intersubjectivité » et font penser à ce que Kaës (2013) nomme « un singulier pluriel » (p. 9) puisque « s'assigner et être assigné à une place dans un groupe, c'est être pour soi et pour d'autres, existant (sujet) dans le champ du désir » (Kaës, 2013, p. 31).

4. Synthèse

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 mes projets s'organisent principalement autour de trois axes thématiques qui s'articulent autour de nouveaux objets de recherche, de méthodologies ainsi qu'autour de nouvelles expériences personnelles. L'axe *Sujet didactique universitaire* (SDU) analyse et met en évidence les tensions identitaires entre les missions de recherche et d'enseignement allouées au sujet enseignant chercheur et ses rapports à... (la recherche, à l'enseignement) [doc. 9] ainsi que les tensions divisant et structurant le *sujet étudiant* considéré comme un « sujet supposé étudiant » et qui suscitent de nombreux questionnements. L'axe *Savoirs Universitaires* (SU) permet d'étudier les savoirs universitaires et de caractériser leur genèse et d'en identifier et décrire la spécificité, la singularité, la généricité, la complexité, la référence ainsi que les conditions de leur circulation dans les institutions universitaires. L'axe *Institution Didactique Universitaire* (IDU) aide à élaborer une réflexion autour d'une approche didactique clinique de l'institution universitaire mettant à plat le dilemme de la formation à l'université entre émancipation et professionnalisation et vers une articulation opérationnelle et pragmatique entre recherche et formation.

L'élaboration de ces trois axes thématiques de recherche permet également de mobiliser de nouvelles méthodologies de recherche en didactique clinique pour mettre en évidence les savoirs transmis et/ou appris en STAPS et dans le cadre d'une projection vers de nouvelles expériences et expertises en recherche coopérative en didactique clinique universitaire. Il s'agit de développer de nouvelles expériences dans le cadre de la recherche coopérative à travers une ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C) dans le cadre du projet recherche action EDiCOVID. Cette méthodologie d'ingénierie hybride didactique clinique coopérative, tel que je l'ai présentée, correspond à une double volonté, d'une part, de tenter d'utiliser de nouvelles méthodologies en complément pour étayer l'outillage méthodologique en didactique clinique, et d'autre part, harmoniser certaines procédures de recueil des données. En effet, cette IHD2C se fonde sur plusieurs références méthodologiques et prend ainsi le pari de leur compatibilité méthodologique. Citons notamment le protocole méthodologique quasi-expérimental de la méthodologie d'ingénierie didactique tel qu'il a été

conçu par Artigue (2002), qui se distingue par ses quatre phases (analyses préalables, conception et analyse *a priori*, expérimentation, analyse *a posteriori*) et son mode de validation interne ; l'ingénierie didactique coopérative développée par Sensevy (2011 ; 2016) qui se caractérise par sa manière d'envisager *a priori* l'action conjointe entre chercheurs et professionnels et le principe de symétrie entre ces deux instances (Buznic-Bourgeacq, 2019) ainsi que la référence à certains apports et réflexions sur la genèse instrumentale (Rabardel, 1995 ; Rogalski, 1995) et les Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) (Marquet, 2007 ; Amadiou & Tricot, 2014).

Cette projection nourrit mon identité et mon désir de chercheuse et débouche ainsi sur cet essai d'élaboration de ce nouvel axe de recherche au sein des travaux de l'EDiC : la didactique clinique de l'enseignement supérieur. Affaire à suivre donc...

Pour conclure provisoirement ...

Tout au long de cette nouvelle épreuve d'écriture, j'ai tenté d'étayer un itinéraire singulier qui rend compte de mon épistémologie de chercheuse et de tracer la genèse de mon investissement dans deux univers de temporalités différentes : la recherche et la formation. Cet itinéraire, parsemé d'embûches et parcouru avec tant de plaisir et aussi de souffrance, rend visible en même temps les prolongements et les perspectives à venir, à travers les nombreuses problématiques de recherches que j'ai essayé d'amorcer, les nombreux horizons s'ouvrant sur l'interdisciplinarité auxquels j'ai tenté aventureusement de me projeter, me permettent ainsi de me positionner dans l'articulation de ces deux domaines de réflexion, de ces deux pôles d'intérêt qui soutiennent aujourd'hui mon identification et mon désir de chercheuse : la recherche en didactique clinique et la formation (initiale, continue, professionnelle).

Ce désir de chercheuse qui m'habite et impulse, organise et caractérise également mon parcours singulier en matière de recherche, d'enseignement et de formation alimente aussi mes projets de recherche énoncés dans la troisième partie de la présente note. Au sein de ce **système didactique universitaire**, je souhaiterai développer en profondeur cette réflexion didactique clinique universitaire, explorer les nouages et les rouages de cette articulation **Savoir - Sujet - Institution** et approfondir des concepts tels que celui de (rapport au) Savoir Universitaire (SU), de

Sujet Didactique Universitaire (SDU) et de sa construction identitaire, d'Institution Didactique Universitaire (IDU) et de l'Épreuve Universitaire (EU : en tant que rencontre « impossible » du Savoir Universitaire et du Sujet de l'Institution universitaire) ; une relation ternaire appréhendée selon une approche systémique que je pourrai tenter de la modéliser de la façon suivante :

- Au centre de ce système didactique universitaire, Le **Sujet de l'institution didactique**, ici enseignant-chercheur et/ou étudiant, *pris dans l'institution* didactique universitaire en tant que Sujet - Acteur autonome, responsable de ses choix, « *assujetti à...* » et auteur de tensions identitaires entre son identité de chercheur et son identité professionnelle. Ces tensions identitaires s'avèrent constructrices, destructrices et reconstructrices pour le sujet enseignant-chercheur tiraillé entre mission de professionnalisation et émancipation par le savoir.
- Le **Savoir universitaire** avec tout ce qui se rapporte à la question de la spécificité, de la singularité et de la généricité des savoirs universitaires dans un contexte (historique, social et institutionnel) situé se caractérisant par des tensions entre savoirs académiques (et/ou disciplinaires) et savoirs professionnels, entre prescription et problématisation dudit Savoir.
- **L'institution didactique universitaire** en mutation et à la croisée de chemins..., « clivée » (au moins) entre deux missions : formation et recherche et lieu de contenance d'un métier remis en cause par une société « désorientée » et par le Sujet lui-même. Divisé entre source de plaisir et source de souffrance, ce métier « ne se laisse pas saisir aisément, car il se situe entre hypervisibilité et invisibilité » (Lantheaume, 2011, p. 9). En effet, « tout le monde pense connaître en quoi consiste le travail des enseignants (universitaires). Cependant, la diversité accrue des lieux, des tâches, des interlocuteurs, des objectifs caractérise l'activité enseignante actuelle et le temps de travail se répartit entre ces différentes dimensions avec des variations contextuelles et individuelles non négligeables dans un contexte d'intensification du travail (Maroy, 2006) » (In Lantheaume, op. cit., p. 10). L'institution universitaire génère donc aussi de la souffrance.
- **L'épreuve universitaire** comme une double épreuve *à part et entièrement à part*, une épreuve « impossible » au sens de Cifali (1999), d'enseignement et de recherche dont la temporalité, le topos et les enjeux sont distincts et dont les passerelles demeurent a priori peu visibles. En effet, un « paradoxe » apparent saute à nos yeux : les enseignants

universitaires disent apprécier leur métier, en énumèrent les intérêts (émancipation par les savoirs, relations avec les étudiants, liberté académique, créativité, temps disponible) alors qu'ils affirment que « sa pratique devient de plus en plus difficile, voire impossible, et qu'ils se sentent mis en défaut. La plainte exprimée coexiste avec un engagement important dans un métier non exempt de satisfactions » (Lantheaume, op. cit., p. 7).

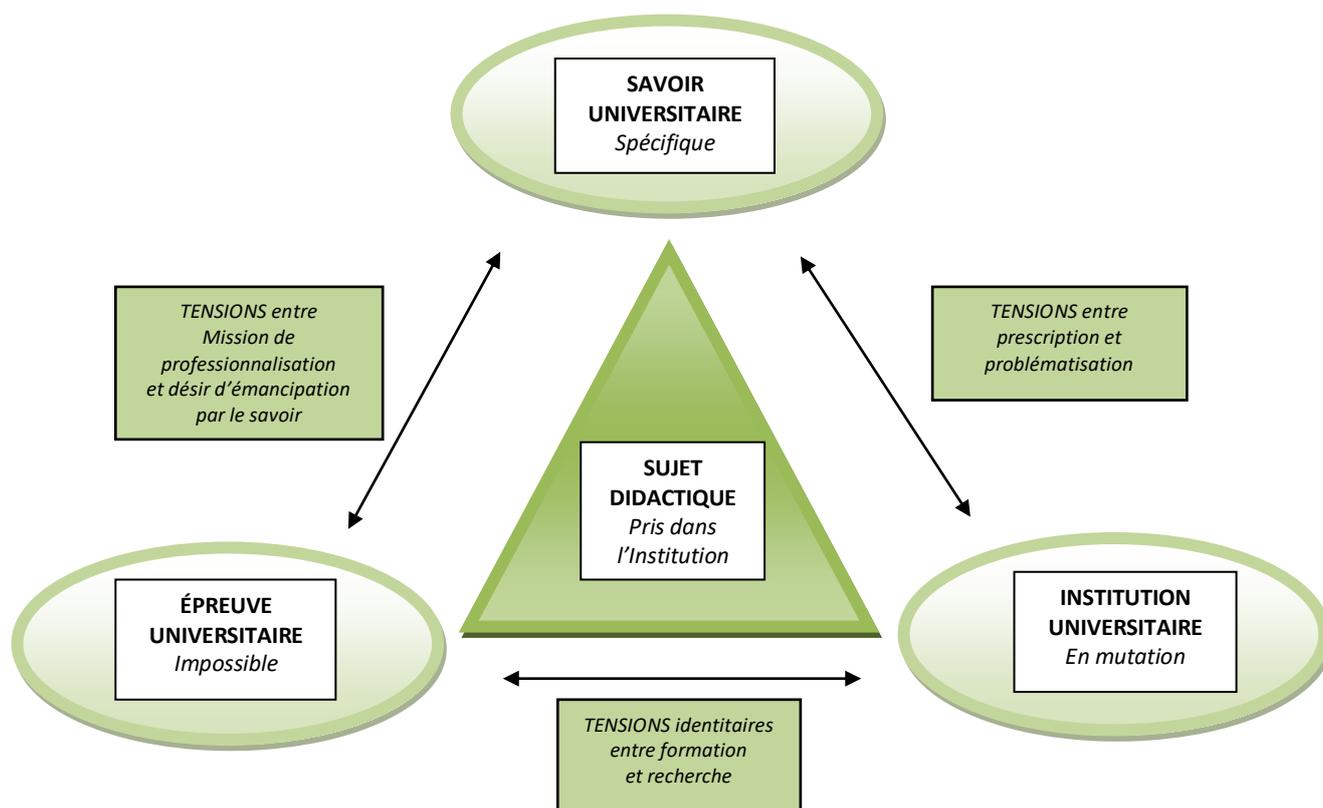


Figure 9 : Le triangle didactique revisité sous un angle didactique clinique universitaire.

Ainsi, cette note de synthèse se veut emblématique de l'orientation dans laquelle j'insère aujourd'hui mon activité de recherche et j'inscris mes travaux parce qu'elle conjugue, ancre et soutient, sans renoncement, mon affiliation clinique en didactique de l'EPS puis en didactique de l'enseignement supérieur, développée ainsi dans le cadre structuré du LEMME devenu aujourd'hui UMR – EFTS et mon engagement prolongé ainsi que mon investissement pour la formation des enseignants depuis 2001. Cet investissement prend aujourd'hui de l'ampleur et trouve une reconnaissance institutionnelle au sein des ISSEP en Tunisie, dont la dynamique soutient mon désir et mon identité de chercheuse en didactique clinique.

Cependant, dans la conjoncture actuelle peu favorable à la promotion et au développement de la recherche en Sciences Humaines en Tunisie et ailleurs, me semble-t-il, et

dans un contexte historique en mutation accentuée de la formation des enseignants, ce projet d'HDR se veut aussi un défi personnel et une forme de résistance et de lutte au sein de la communauté des chercheurs en Sciences de l'Éducation et de la Formation, dont je me réclame, pour soutenir, d'une part, « ma cause » de femme chercheuse engagée, ambitieuse et libre dans une société arabo-musulmane qui reconnaît peu ce statut..., et d'autre part la cause sociale d'un métier à la croisée des chemins..., tiraillé entre les attentes de la société et les enjeux politiques et économiques, entre les traditions universitaires et les tensions institutionnelles et organisationnelles ; un métier qui se trouve confronté à un bouleversement sans précédent de « la table des valeurs »... au sens de Nietzsche (1887).

Entre **Savoir**, **Sujet** et **Institution**, *mon cœur et mon corps balancent*, cherchent à atterrir sur de nouvelles terres, à débarquer sur de nouveaux *Sites*, à partager de nouveaux espaces de rencontre, à co-penser et à collaborer avec d'autres chercheurs, à réfléchir à voix haute et à s'investir dans de nouvelles épreuves personnelles, collectives et existentielles...

Références bibliographiques

- Abdelkefi, H. (2016). *Analyse didactique clinique du rapport au corps comme révélateur de la compétence didactico-pédagogique des enseignants d'EPS expérimentés - Etude de cas croisés de la région de Sfax*. Mémoire de mastère. ISSEP de Sfax. Université de Sfax.
- Abdelkefi, H., Ben Jomâa, H., & Kpazai, G. (2018). Teaching practice between ostension and proximity: the case of a seasoned physical education teacher in clinical didactics. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER)*, 17(2), 87-98.
- Abdelkefi, H., Ben Jomâa, H., Majdoub, S., Kpazai, G. & Naceur, A. (2020). The effect of sports expertise on the decisional process of physical education teachers: A case study. *EJES*, 7(3), 71-89.
- Abdelkefi, H. (2021). *La pratique enseignante à l'épreuve du corps en éducation physique et sportive : étude de cas rapprochés sous un angle didactique clinique*. Thèse de doctorat, université virtuelle de Tunis (UVT), Tunisie.
- Abdelkefi, H., Ben Jomâa, H. & Naceur, A. (2022). Analyse didactique clinique du rapport au corps de deux enseignantes d'éducation physique et sportive tunisiennes. Quel corps pour enseigner en EPS ? In H. Ben Jomaa & G. Kpazai (Dir), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (p. 117-140). Editions : JFD (Canada).
- Adé, D. & Komar, J. (2018). Les professeurs stagiaires d'EPS. Se former par l'expérience. In D. Adé & T. Piot (Dir.), *La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine* (p. 45-65). Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- Aguerre, J. C. (2013). De la servitude volontaire au sujet de la psychanalyse. In P. Landman & S. Lippi (dir.), *Marx, Lacan : l'acte révolutionnaire et l'acte analytique* (p. 319-333). Collection Point Hors Ligne, Érès.

- Agulhon, C. (2011). Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique. Reflet des contradictions des réformes universitaires, *Les Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 10, 183-203.
- Agulhon, C. (2016). Savoirs académiques versus savoirs opérationnels à l'université. In J. Biarnès & J. Rose, *Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires de Septentrion.
- Alanbagi, Y. (2018). Les savoirs en STAPS : Quelle mobilisation pour la formation du futur professeur d'éducation physique et sportive ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 51(4), 67-86.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & F. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. Une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche & Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M. (2009). Professionnalisation et formation des enseignants. In J. Clanet (dir.), *Recherche et formation, quelles articulations ?* (p. 19-32). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Amade-escot, C. (1998). Apports des recherches didactiques à l'analyse de l'enseignement : une étude de cas, le contrat didactique. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse, *Recherches en EPS : Bilan et perspectives* (p. 253-266). Paris : Editions Revue EPS.
- Amade-Escot, C., Uchan, C. & Verscheure. (2004). Les inégalités du genre en éducation physique : une problématique de recherche didactique. In M. Loquet & Y. Léziart (dirs), *Cultures sportives et artistiques. Formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, Formations, Recherches* (p. 153-184). Rennes : Université de Rennes 2.
- Amade-Escot, CH. (2005). Milieu, dévolution, contrat, Regard de l'éducation physique. In M.-H. Salin, P. Clanché et B. Sarrazy (eds), *Sur la théorie des situations didactique* (p. 91-98). Grenoble : La Pensée Sauvage.

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Andrieu, B. (2006). *Le Dictionnaire du corps en SHS*. Paris : CNRS Éditions.
- Annoot, E. (2020). Un enseignement supérieur juste est-il possible ? *Éducation et socialisation* [Online], 58, Online since 12 January 2021, connection on 08 April 2022. URL: <http://journals.openedition.org/edso/13442>; DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.13442>
- Anzieu, D (1991). Clinique (Psychologie). In R. Doron & F. Parot. *Dictionnaire de psychologie*. Paris : PUF.
- Arens, N. (2015). La démocratie tocquevillienne. Un parcours dialectique. *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*. 74(1), 181-202.
- Artigue, M. (2002). Ingénierie didactique : quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les dossiers en sciences de l'éducation*, 8, 59-72.
- Astolfi, J. P., Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. PUF : Paris.
- Astolfi, J. P. (1992). *L'École pour apprendre*. Paris : ESF.
- Aulagnier, P. (2003). Le concept de potentialité psychotique. *Topique*, 82(1), 143-158.
- Avenier, M.-J. (2007). Repères pour la transformation d'expérience en science avec conscience. In M. J. Avenier, C. Schmitt (dir.), *La construction de savoirs pour l'action* (p. 140-170). Paris : L'Harmattan.
- Aymard, A. (2006). De l'emprise à l'étayage, un site clinique. In M. Cifali & F. Giust-Desprairies, *De la Clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (p. 11-28). Bruxelles : De Boeck Université.
- Bachelard, G. (1938, 1983). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bachelard, G. (1940, 2002). *La philosophie du non*. Paris : PUF, Coll. Quadrige.
- Bachelard, G. (1949, 1970). *Le rationalisme appliqué*. Paris : PUF.
- Baillé, J. (2007). *Du mot au concept : conversion*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Baillet, D., Belsack, E. & Uyttebrouck, E. (2019). De l'écart entre rapport au savoir de l'enseignant-chercheur et rapport au savoir des étudiants à la construction d'une formation. In M. F., Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Valérie (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants* (p. 133-149). Bruxelles : De Boeck supérieur.

- Baillet, D. & Rey, B. (2020). Entre variabilité et singularité : analyse des rapports aux savoirs et des difficultés des étudiants en contexte universitaire. In Carnus, M. F., Buznic-Bourgeacq, P., Baillet, D., Therriault, G. & Valérie, V. *Rapport au(x) savoir(s) : Quels Sujets, Quels Savoirs ?* (p. 92-102). Québec : Editions CRIRES.
- Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente*, 128, 11-26.
- Bardin, L. (1998). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Bedhioufi, H., Mnedla, S., Lachheb, M., Ben Jomâa, H., Zerai, Z. & Fitouri, C. (2019). *Sport et genre en Tunisie*. Tunis : Editions Série Recherches. ISBN : 978-9938-40-480-7.
- Beillerot, J. (1996). Désir, désir de savoir, désir d'apprendre, in J Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (dir), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 51-74). L'Harmattan : Paris.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. & Mosconi, N. (dir). (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. L'Harmattan : Paris.
- Beillerot, A., Bouillet, P., Obertelli, N., Mosconi & C., Blanchard-Laville. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*. Paris : Éditions Universitaires.
- Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir, in J. Beillerot, P. Berdot, C. Blanchard-Laville, *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). Paris : L'Harmattan.
- Ben Abderrahman. M. L. (2004). Quelle formation didactique pour les futurs assistants de l'enseignement des sciences à l'université ? *L'éducation en débats : analyse comparée*, 2, 253-264.
- Ben Hassine, Y. (2018). *Analyse didactique clinique des pratiques évaluatives formatives à l'université Etude de cas au regard du genre*. Mémoire de master. Université de Sfax. Tunisie.
- Ben Jomâa, H. & Terrisse, A. Ben Rhaym, A. (2007). Le poids de l'expertise dans l'enseignement de l'EPS : Signature de l'enseignant et différenciation de pratiques - Etude de cas. *eJRIEPS*, 11, 82-98. Besançon : IUFM de Franche-Comté. (Version électronique).
- Ben Jomâa, H. (2009). *L'expertise dans l'enseignement de l'EPS : analyse didactique clinique de quatre professeurs*. Thèse de doctorat (en Cotutelle), UPS, Toulouse III, Université de La Manouba, Tunisie.

- Ben Jomâa, H. & Terrisse, A. (2011). De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes. *Éducation & Didactique*, 5(3), 61-79.
- Ben Jomâa, H. (2013). De l'expertise professionnelle à l'expertise personnelle en EPS : quel effet pour quel enseignement ? ». In A. Terrisse & M.-F. Carnus (dir.). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 51-60). Paris : Edition Revue EPS.
- 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. *Recherches en Education*, 20, 116-128. CREN. Université de Nantes.
- Ben Jomâa, H. (2015). L'implicite du métier d'enseignant : l'expertise personnelle - Un regard en didactique clinique de l'EPS. In L. Gérard & P. Buznic (Coordination), *L'apprentissage informel du métier d'enseignant : problématiques émergentes en Sciences de l'éducation* (p. 101-121). Presses Universitaires de Caen.
- Ben Jomâa, H. & Terrisse, A. (2016). Analyse didactique clinique de l'incidence de l'expertise personnelle sur l'enseignement de l'EPS. Le cas de deux enseignants d'EPS débutants de spécialité sportive différente. In B. Calmettes, M. F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (Coordination), *Didactiques et formation des enseignants. Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants* (p. 393-402). Bruxelles : Presses Universitaires de Louvain.
- Ben Jomâa, H. (2017). *Les pratiques d'enseignement et de formation à l'université en Tunisie : un débat épineux en pleine émergence*. Communication, 3ème Colloque international EVALSUP, L'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur : enjeux, pratiques et défis. 27-28 avril 2017, EST, Oujda, Maroc.
- Ben Jomâa, H., Chihi, H., Sghaier, D., Mami, M. & Kpazai, G. (2017a). The impact of professional experience on teaching conceptions in university. Case studies from Tunisia. *European Journal of Educational Sciences (EJES)*, 4(3), pp. 74-88.
- Ben Jomâa, H. (2018). *La recherche en didactique clinique de l'EPS entre savoir, sujet et institution - Perspectives pour la formation des enseignants*. Note de synthèse pour l'obtention de l'habilitation universitaire. Université de la Manouba. Tunisie.

- Ben Jomâa, H., Abdelkafi, H., Chihi, H. Majdoub, S. & Kpazai, G. (2018a). A Clinical didactics analysis of the use of proxemics forms in the teaching-learning process of sports and physical education setting: A case study in Tunisia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER)*. 17(1), 155-165.
- Ben Jomâa, H., Majdoub, S., Abdelkefi, H. & Kpazai, G. (2018b). The construction of professional identity of beginning university teachers - Two cases studies from Tunisia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research (IJLTER)*, 17(7), pp. 120-134.
- Ben Jomâa, H., Fitouri, C. & Bedhioufi, H. (2018c). *Genre professionnel et rapport au corps féminin/masculin en EPS : études de cas en Tunisie*. In actes de la 2^{ème} Conférence Scientifique Internationale « Gender Studies: Learning, Research and Practice », Projet Erasmus+, Gest, du 16 au 20 avril 2018, Volodymyr Vynnychenko Cental Ukrainian State Pedagogical University, Kiev, Ukraine (p. 19-23). Publishing House « KOD ».
- Ben Jomâa, H. & Hariti, H. (2017). *Analyse des pratiques d'enseignement et de formation à l'université en Tunisie à travers le prisme de l'identité professionnelle*. Communication au 3^{ème} colloque international EVALSUP : L'Assurance qualité dans l'enseignement supérieur : enjeux, pratiques et défis. 27-28 avril 2017, EST, Oujda, Maroc.
- Ben Jomâa, H. & Hariti, H. (2019). Analyse des pratiques d'enseignement et de formation à l'université en Tunisie à travers le prisme de l'identité professionnelle. In A. Kaaouachi (Dir.), *L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur : une perspective descriptive et comparative* (p.125-148). Oujda : Editions Jossour.
- Ben Jomâa, H. (2019). Genre professionnel et rapport au corps féminin/masculin en didactique de l'éducation physique et sportive : deux études de cas en Tunisie. In M. Lachhab, H. Bedhioufi, S. Mnedla, H. Ben Jomâa, Z. Zerai & C. Fitouri. (Coordination), *La pratique sportive à l'épreuve du genre* (p. 49-57). ISBN : 978-9938-40-479-1
- Ben Jomâa, H. & Zerai, Z. (2019). Genre et didactique de l'éducation physique. In H. Bedhioufi, S. Mnedla, M. Lachheb, H. Ben Jomâa, Z. Zerai & C. Fitouri. (Coordination), *Sport et genre en Tunisie* (p. 53-83).ISBN : 978-9938-40-480-7
- Ben Jomâa, H., Carnus, M. F. & Carminatti, N. (2021). *Diffusion du projet Recherche Action EDiCOViD : Le cas d'une recherche coopérative innovatrice sur l'Ingénierie Hybride Didactique Clinique Coopérative (IHD2C)*. Communication présentée à la 5^{ème} édition du

colloque EVALSUP : L'évaluation des apprentissages et l'assurance qualité en mode hybride et à distance : pratiques, défis et approches innovatrices. ESTO, Oujda, 25-26 novembre 2021. (A distance).

Ben Jomâa, H, Naceur, A. & Kpazai, K. (2022) (dir.). *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation*. Montréal : Editions JFD.

Ben Jomâa, H. (2022). Didactique et pédagogie universitaires : états de recherche en STAPS en Tunisie, débat et perspectives. In H. Ben Jomâa, A. Naceur & G. Kpazai (Dir.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (p. 23-45). Montréal : Editions : JFD.

Ben Jomâa, H. & Abdelkefi, H. (2022). Comprendre les inégalités d'apprentissage en EPS au prisme du genre. In G. Ferreol & A. Elloumi (dir.), *Décrochage et réussite scolaire. D'une réalité scolaire à une problématique sociale - Quelles postes de solutions ?* (p. 63-85). Editions Centre El Madar.

Ben Jomâa, H., Majdoub Chtara, S. & Chihi, H. (A paraître). L'impact du rapport au savoir sur la construction de l'identité professionnelle de deux enseignants universitaires débutants en Tunisie. In M.-F. Carnus, E. Brossais, P. Buznic-Bourgeacq, H. Ben Jomâa & D. Loizon (dir.), *Savoir(s) et Sujet(s) dans la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*. Presses universitaires de Bordeaux

Bernard, M. (1995). *Le corps*. Paris : Le Seuil

Bianco, M. & Bressoux, P. (2009). Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire : vers un enseignant efficace de la compréhension ? In Dumay, X. & Dupriez, V. *L'efficacité dans l'enseignement. Promesses et zones d'ombre* (p. 35-54). Bruxelles : De Boeck.

Bibeau, G. (2010). *Quelle place pour les savoirs critiques dans notre université corporative ?* Conférence donnée à Montréal le 23 avril 2010, Journée de réflexion « Université : savoirs et avenir ou pièges et dérives ».

Billard, M. & Costantino, C. H. (2011). Fonction contenante, groupes et institution soignante. *Cliniques*, 1(1), 54-76. Érès.

- Bireaud, 1. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 91, 13-23.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : PUF.
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.
- Blanchard-Laville C. (2006). Ce que je "sais" : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique, in M. Cifali & F. Giust-Desprairies (Éds), *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (p. 43-66). Bruxelles : De Boeck.
- Blanchard Laville, C. (2009). Entretien, par Philippe Chaussecourte, *Cliopsy*, 1, 7-24.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, 1(3), 123-154. Paris : PUF.
- Bossard, L.-M. (2009). Enseignants débutants : de l'« adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle ». *Cliopsy*, 2, 65-77.
- Boubaya, L. (2021). *L'impact de la culture sur la conception de la nature, du rôle et des dispositifs didactico-pédagogiques du développement de la pensée critique en éducation physique et sportive : étude comparative de l'Algérie et de la Tunisie*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Alger 3. Algérie.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Collection le sens commun. Paris : Editions de Minuit.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 128, 27-35.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52.

- Brohm, J. M. (1985). Le corps : un paradigme de la modernité. *Actions et recherches sociales*, 1, 14-28.
- Brossais, E., Jourdan, I., Savournin, F. (2013). L'activité enseignante à l'aune du rapport à l'épreuve. In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 93-103). Paris : Ed. Revue EPS.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2013). Préface. In M. F. Carnus & A. Terrisse. *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 7-8). Paris : Revue EPS.
- Brousseau, G. & Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 11(2/3), 167-210.
- Brousse, M.-H., & Labridy, F. (1983). Formation des enseignants d'EPS et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34. Paris : Editions Revue EPS.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : EUS.
- Bru, M. (2007). *Des compétences pour enseigner: entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Brunelle, J. (2001). *La recherche sur l'intervention en éducation physique en Amérique du nord : les grandes tendances et les perspectives*. In ARIS (dir.) Actes du colloque « L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétence(s) en mutation ? », CD-Rom, Grenoble, IUFM.
- Buznic, P. (2004). *De l'expérience à l'enseignement, une étude de cas clinique d'une enseignante d'EPS débutante*. Mémoire de DEA, Sciences de l'Education, Université Toulouse 2.
- Buznic-Bourgeacq, P., Terrisse, A & Lestel, G. (2008). Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique. *Education et Didactique*, 2(3), 77-95.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2009). *La transmission du savoir expérientiel. Etudes de cas et analyses comparatives en didactique clinique de l'EPS*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Sabatier, Toulouse.

- Buznic-Bourgeacq, P. (2015). La conversion didactique : de l'expérience personnelle du sujet à l'activité didactique de l'enseignant. *TransFormations Recherches en Education des adultes*, 13(14), 1-18.
- Buznic, P. (2019). *Le sujet dont il s'agit encore. Cheminement d'un chercheur en éducation vers une clinique du sujet didactique*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Cadiou, S. (2018). *Didactique clinique de l'écriture de fiction en lycée professionnel : division du sujet et conversion didactique dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Carlier, G. (2003). Le développement de l'analyse des APS en Belgique. In M. Cloes (dir.), *Analyse de l'intervention dans les activités physiques et sportives : rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD-Rom), Liège, département des APS, université de Liège.
- Carlier, G., Borges, C., Clerx, M. & Delens, C. (2012). *Identité professionnelle en éducation physique - Parcours des stagiaires et enseignants novices*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Carminatti, N., & Carnus, M.-F. (2019). Le "déjà-là" proxémique, un analyseur de l'épreuve interactive dans les activités physiques sportives et artistiques. *Varia*, (41)1, 194-221.
- Carminatti, N., Carnus, M.-F. & Ben Jomâa, H. (2021). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : des récits de pratiques à l'ingénierie hybride didactique clinique coopérative (IHD2C). La recherche action EDiCOViD*. Communication présentée à la 5^{ème} édition du colloque EVALSUP : L'évaluation des apprentissages et l'assurance qualité en mode hybride et à distance : pratiques, défis et approches innovatrices. ESTO, Oujda, 25-26 novembre 2021. (A distance).
- Carnegie Forum on Education and the Economy. (1986). A nation prepared: Teachers for the 21st century. The report of the Task Force on Teaching as a Profession.
- Carnus, M. F. (2001). *Analyse didactique du processus décisionnel de l'enseignant d'EPS en gymnastique*. Thèse de doctorat. Université Paul Sabatier. Toulouse III.
- Carnus, M. F. (2004). *La prise en compte du sujet dans la recherche en didactique, vers une didactique clinique : intérêt, difficultés et limite*. In symposium : Recherche clinique en

Sciences de l'Éducation, Contribution pour une analyse des pratiques enseignantes, Cinquième congrès international de l'AECSE d'actualité de la recherche, 31 Août, 4 Septembre 2004, Paris, CNAM.

- Carnus, M. F. (2007). *De l'analyse didactique de pratiques d'enseignants débutants et expérimentés à l'optimisation des pratiques de formation professionnelle. Illustrations en éducation physique et sportive*. Réseau OPEN, La ricerca sull'insegnamento e la formazione docente. Italia e Francia a confronto, Université de Bari, 22 et 23 novembre.
- Carnus, M.-F. (2008). Analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants expérimentés et débutants. In M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (dir.), *Analyse des pratiques des enseignants débutants. Approches didactiques* (p. 213-232). Paris : La Pensée Sauvage.
- Carnus, M.-F. (2009). Introduction. In M. F. Carnus & A. Terrisse (dir.). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*. Quels enjeux de savoirs (p. 9-11). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carnus, M. F. (2009). La décision de l'enseignant en didactique clinique. Etudes de cas en Education Physique et Sportive (EPS). In M. F. Carnus & A. Terrisse (dir.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS)*. Quels enjeux de savoirs (p. 63-81). Bruxelles : De Boeck Université.
- Carnus, M. F. (2010). L'inscription clinique en didactique de l'éducation physique et sportive, *Cliopsy*, 4, 73-88.
- Carnus, M. F. (2012). Pour une didactique clinique de l'EPS: Perspectives pour la formation des enseignants. *eJRIEPS*, 26, 53-66.
- Carnus, M. F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question*. Paris : Revue EPS.
- Carnus, M. F. (2013). Le sujet enseignant n'est pas maître dans sa propre institution. In M. F. Carnus & A. Terrisse (dir), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 23-32). Editions EPS.
- Carnus, M. F. (2015). Le rapport au(x) savoir(s) du sujet enseignant en didactique clinique de l'EPS : un « déjà-là décisionnel », in V. Vincent, M. F. Carnus (dir.), *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.

- Carnus, M. F. & Alvarez, D. (2019). Le rapport au(x) savoir(s) au cœur des dispositifs de formation professionnelle des enseignants : une nouvelle voie à explorer. In M. F. Carnus, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants. Un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 79-97). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Carnus, M. F. (2020). Pas de Savoir sans Sujet au sein des institutions didactiques : constructions de trois cas en didactique clinique. In M. F. Carnus, P. Buznic-Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent, *Rapport(s) au(x) savoir(s) : Quels sujets, quels savoirs?* (p. 49-66). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Carnus, M. F., Chihi, H. & Aroui, M.-S. (2020). Pas de savoir sans sujet au sein des institutions didactiques : construction de trois cas en didactique clinique. In M. F. Carnus, Buznic Bourgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (dir.), *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels Savoirs ?* (p. 49-66). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Carnus, M. F., Alvarez, D. Ben Jomâa, H., Buznic-Bourgeacq, P., Cadiou, S., Carminatti, N., Loizon, D., Mothes, P. (2020). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD* [communication]. Colloque AUPTIC : Education 2020 - Les technologies au service du pédagogique. Louvain-la-Neuve, Belgique. Repéré à <https://www.youtube.com/watch?v=KiWQ8yoms28&feature=youtu.be>
- Carnus, M. F. & Alvarez, D. (2020). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? Le projet EDiCOViD*. Communication présentée au Colloque international AUPTIC : Education 2020 – Les technologies au service du pédagogique. 11-13 novembre 2020. Louvain-la-Neuve.
- Carnus, M. F., Carminatti, N. & Ben Jomâa, H. (2021). *L'Ingénierie Hybride Didactique Clinique Coopérative (IHD2C) dans le projet RA-EDiCOViD : fondements et méthodes*. Acte du 2^{ème} congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique : Pour une reconstruction de la forme scolaire, pp. 18-31. Edition : Marie-José Gremmo, LISEC Lorraine. (A distance).

- Carnus, M. F. , Carminatti, N. & Ben Jomâa, H. (2021). *Pratiques d'enseignement - apprentissage en contexte de confinement : continuité ou rupture pédagogique ? La recherche action EDiCOViD*. Communication présentée à la 5^{ème} édition du colloque EVALSUP : L'évaluation des apprentissages et l'assurance qualité en mode hybride et à distance : pratiques, défis et approches innovatrices. ESTO, Oujda, 25-26 novembre 2021. (A distance).
- Carnus, M. F. (2021). *Genèse des savoirs dans les institutions didactiques Contribution à la réflexion*. Communication au séminaire de l'UMR EFTS (contribution de l'EDiC), 11 mars 2021.
- Carnus, M. F. (2022). La didactique clinique : Fondements épistémologiques, avancées et continuité de la recherche. In H. Ben Jomaa, A. Naceur & G. Kpazai (Dir.), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (p. 47-78). Montréal : Editions JFD.
- Carreiro Da Costa, F. ; Marques Da Costa, C., Diniz, J.-A. & Piéron, M. (1998). Une analyse de la qualité du feed-back. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.-C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse. *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (p. 215-224). Paris : Ed. EPS.
- Chabchoub, A. (2007). *Quelles compétences pédagogiques pour enseigner au supérieur ?* Editions ATURED.
- Chalakh, H. (2012). Problématisation et construction de textes de savoirs dans le domaine du magmatisme au collège. *RDST*, 6, 119-160.
- Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Chargui, R. (2017). *Analyse didactique clinique des pratiques évaluatives des enseignants universitaires expérimentés. Etudes de cas rapprochés*. Mémoire de mastère. Université de la Manouba. Tunisie.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dann, D. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. *Distances et Savoirs*, 4(2), 181–199.
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

- Charlot, B. (2021). Les fondements anthropologiques d'une théorie du rapport au savoir. *Revista Internacional Educon*, 2(1), e21021001
<https://doi.org/10.47764/e21021001>
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992, 1999). *École et Savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble, La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1989). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Séminaire de la didactique des mathématiques et de l'informatique. Document interne n°108. 1-26 juin. Grenoble : université Joseph Fourier.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherche en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-265. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 81-104). Paris : Fabert.
- Chihi, H. (2016). *Impact de l'expertise professionnelle de l'enseignant universitaire expérimenté sur ses pratiques enseignantes. Cas de la région de Tunis*. Mémoire de mastère. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Chihi, H., Ben Jomâa. (2019). *Le poids du rapport à la recherche sur les pratiques enseignantes des formateurs universitaires dans les instituts supérieurs et de l'éducation physique (ISSEP) en Tunisie*. Colloque de l'AREF. 3-5 juillet 2019, Bordeaux. Livrets des résumés. Université de Bordeaux.
- Cifali, M. & Giust-Desprairies, F. (dir.) (2006). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelles : de Boeck.
- Cifali, M. (1999). Métier « impossible » ? Une boutade inépuisable. *Le Portique* [En ligne], 4, mis en ligne le 11 mars 2005, consulté le 05 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/271> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.271>

- Cifali, M. (2006). Partis pris entre théories et pratiques cliniques. In M. Cifali & F. Desprairies (Dir.), *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* (p. 127-144). Paris : De Boeck.
- Cifali, M. (2006). Introduction. In M. Cifali & F. Desprairies (Dir.). *De la clinique : un engagement pour la formation et la recherche* (p. 7-10). Paris : De Boeck.
- Clark, B.R. (1997). The Modern Integration of Research Activities with Teaching and Learning. *Journal of Higher Education*, 68(3), 241-255.
- Cloes, M. (2003). Identification de la place des chercheurs et des praticiens dans la recherche sur l'intervention dans les APS. In M. Cloes (dir.), *Analyse de l'intervention dans les activités physiques et sportives : rétro/perspectives*. Actes du colloque organisé en septembre 2002 au Sart Tilman (CD-Rom), Liège, département des APS, université de Liège. Consultable sur Internet : <http://hdl.handle.net/2268/28509>
- Cloes, M., Ledent, M. & Piéron, M. (2004). Motiver pour éduquer, un éclairage qualitatif. In G. Carlier (dir.). *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique* (p. 65-73). Montpellier : Éditions AFRAPS.
- Cloes, M. & Roy, M. (2010). Le cheminement de l'approche écologique : du paradigme processus-produit au modèle heuristique du processus enseignement-apprentissage. In M. Musard, M. Loquet & G. Carlier (Dir.), *Sciences de l'intervention en EPS et en Sport : Résultats de recherches et fondements théoriques* (p. 13-33). Paris : Ed. EPS.
- Cogérino, G. (2004). *Filles et garçons en EPS*. Paris : Revue EPS.
- Cogérino, G., & Mansey, M. (2010). Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS. *Tréma*, (32), 95-110.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- Dagognet, F. (1992). *Le corps multiple et un*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Dakhli, L. (2011). Une lecture de la révolution tunisienne. *Le mouvement Social*, 3(236), 89-103.
- De Gaulejac, V., Giust-Desprairies, F. & Massa, A. (2013). *La recherche clinique en sciences sociales*. Paris : Eres.

- De Ketele, J. M. (1996). La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles. In J. Donnay & M. Romainville, *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* Bruxelles : De Boeck.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- Delanoé, M. H & Labridy, F. (1983). Formation des enseignants et psychanalyse. *Revue EPS*, 184, 31-34.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Editions de Minuit.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches Qualitatives*. Hors Séries, 3, 28-43.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Paris : Maison des sciences de l'Homme.
- De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives - Hors série - 3*, 28-43. Association pour la recherche qualitative.
- De Léonardis, M. Laterrasse, C., & Hermet, I. (2002). Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations. In C. Laterrasse (Éd.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université* (p. 13-42). Paris : l'Harmattan.
- Dergae, M.-A. (2020). *Conception des stratégies d'enseignement et des modalités de développement de la pensée critique dans la formation en STAPS selon les enseignant-e-s universitaires : Le cas de l'ISSEP de Tunis*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Champs essais. Paris : Flammarion.
- Develay, M. (2000). A propos des savoirs scolaires. Propos recueillis par Bernard Bier. *VEI Enjeux*, 123, 1-5.
- Dias-Chiaruttini, A. (2007). Le rapport à la discipline, aux savoirs disciplinaires des enseignants impliqués exerçant en milieu populaire. In A. Jellab & B. Monfroy, *Travail enseignant et construction de postures professionnelles en secteur difficile : entre les savoirs disciplinaires*

et les savoirs professionnels (p. 116-133). Rapport IUFM du Nord Pas de Calais, n° R/RIU/06/07.

Donnay, J. & Romainville, M. (1996). Politiques de formation pédagogique des professeurs d'université. In J. Donnay et M. Romainville (Dir.), *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?* (p. 55-72). Bruxelles : De Boeck université.

Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M. & Le Flanchec, A. (2013). Le ressenti des enseignants chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et Management Public*, 1(4), 4-22.

Dubar, C. (1998/2002). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Durkheim, E. (1999 [1938]). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Presses universitaires de France.

Durkheim, E. (2003 [1922]). *Éducation et sociologie*. France : Presses universitaires de France.

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 19-78.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 42(3), 111-129.

Fabre, M. (2014). Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation* [En ligne], 36, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 12 avril 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/edso/875> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.875>

Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Fave-Bonnet, M-F. (1994). Le métier d'enseignant- chercheur : des missions contradictoires ? *Recherche & Formation*, 15, 11-34.

Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), 31-45.

- Faure, S., Millet, M. & Soulié, C. (2005). Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques" ? HAL Id: halshs-00602398 <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00602398>
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante*. Paris : PUF.
- Ferry L., Pesron J. P. & Renaut A. (1979). *Philosophies de l'université. L'idéalisme allemand et la question de l'Université. Textes de Schelling, Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Hegel*. Paris : Payot.
- Flahaut, F. (2001). *La pensée des contes*. Paris : Anthropos.
- Fornel, M. & Passeron, J.-C. (2002). *L'argumentation*. Paris : Editions de l'EHESS, coll. "Enquête".
- Foucault, M. (1973). *Moi, Pierre Rivière, ayant égorgé ma mère, ma sœur et mon frère...Un cas de parricide au XIXème siècle*. Paris : Gallimard, « Archives ».
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Filloux, J. (1983). Clinique et pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 64, 13-20. Paris : INRP.
- Filloux, J. & Pujade-Renaud, C. (1984). Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 67, 73-76.
- Filloux, J. C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou : d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 81, 69-102.
- Fitouri, C., Ben Jomâa, H. & Mnedla, S. (2018). *Femme tunisienne manager et/ou leader aux postes de décision*. In actes de la 2^{ème} Conférence Scientifique Internationale « Gender Studies: Learning, Research and Practice », Projet Erasmus+, Gest, du 16 au 20 avril 2018, Volodymyr Vynnychenko Cental Ukrainian State Pedagogical University, Kiev, Ukraine, (p. 44-49). Publishing House « KOD ».
- Fitouri, C., Ben Jomâa, H., Loussaief, R. & Abdelkefi, H. (2021). Gender, territory and entrepreneurship among unemployed graduates in physical activities and sports: the case of Tunisia. *Feminist Research*, 5(2), 1-11.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Freitag, M. (1996). Les savoirs scientifiques entre transcendance et instrumentalisation. Entretien avec Michel Freitag. *Revue Anthropologique et Sociétés*, 20(1), 167-186.

- Frenay, M., & Paquay, L. (2011). Présentation. Former les universitaires en pédagogie. *Recherche & formation*, 67, 9-13.
- Freud, S. (1895/2002). *Études sur l'hystérie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Freud S. (1905). *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, trad. fr., Paris : Gallimard, 1962.
- Freud S. (1923). *Le moi et le ça*. *Œuvres complètes*, XVI (p. 265-301). Paris : PUF. 1991.
- Freud, S. (1948). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Payot : Paris.
- Freud, S. (1937). Analyse terminée et analyse interminable. *Revue française de psychanalyse*, 11(1), 1939, 3-38.
- Fuller, S. (2005). Qu'est-ce qui fait la spécificité des universités ? Point sur l'idéal d'une époque entrepreneuriale. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, OCDE*, 17(3), 27-52.
- Galatanu, O. (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action dans la communication didactique. Point de vue pragmatolinguistique. In J. M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 101-118). Paris : PUF.
- Geneviève, C. & Mansey, M. (2010). Image du corps, idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS. Genre, mixité scolaire et éducation physique. *Tréma*, 95-110.
- Gimenez, G. (2013). *46 commentaires de textes en clinique institutionnelle*. Paris : Dunod.
- Gimenez, G. (1988). René Kaës "Réalité psychique et souffrance dans les institutions". Paris : Dunod. *L'institution et les institutions*, 1(49), 128 - 133, Etudes psychanalytiques.
- Girard, N. & Magda, D. (2018). Les jeux entre singularité et généricité des savoirs agro-écologiques dans un réseau d'élèves. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 12(2), 199-228.
- Giroux, J. (2000). Compte rendu de [Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses universitaires de France.] *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 701-702. <https://doi.org/10.7202/000296ar>
- Giust-Desprairies, F. (2006). La clinique : enjeux d'une position épistémologique. In M. Cifali & F. Desprairies (Dir.), *De la clinique pour la formation et la recherche* (p. 166-186). Paris : De Boeck.

- Glinne-Demaret, H. & Le Gendre, A.-C. (2013). De la pulsion épistémophilique à l'identité de chercheur. In V. De Gaulejac, F. Giust-Desprairies & A. Massa (Dir.), *La Recherche Clinique en Sciences Sociales* (p. 151-161). Collection Sociologie clinique, Erès.
- Gomri, O. (2020). *Conception de la nature et du rôle de la pensée critique chez les enseignantes et les enseignants universitaires : Le cas de l'ISSEP de Ksar-Saïd*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Good, T.-L., Biddle, B.-J. & Brophy, J.-E. (1975). *Teachers make a difference*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Grandi, A. (2021). *Lien rapport au savoir - construction de l'identité professionnelle de l'étudiant stagiaire sous un angle didactique clinique universitaire*. Mémoire de master. Université de la Manouba. Tunisie.
- Gusdorf, G. (1948). *La découverte de soi. Bibliothèque de philosophie contemporaine*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hall, E. T. (1963). A system for a notation of proxemic Behavior. *American Anthropologist*, 65, 1003-1025.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: what is the research evidence? Paper presented at the Australian Council for Educational Research (ACER), Annual Conference on Building Teacher Quality, Melbourne*.
- Hébrard, A. (1993). Intervention d'Alain Hébrard. In J.-P. Clément & al., *Technologie et didactique des activités physiques et sportives. Quels enseignements ? Actes du colloque de Strasbourg*. Clermont-Ferrand : Editions AFRAPS.
- Heidegger, M. (1954). ...L'homme habite en poète. In *Essais et conférences*. Paris : Gallimard, 224-245.
- Henkel, M. (2004). La relation enseignement-recherche. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2(16), 21-36. Editions OCDE.
- Hmaid, M. (2019). *Conception de la nature de la pensée critique et de son développement en Education Physique*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*.

- Issaoui, N. (2012). *Analyse didactique clinique de l'expertise et de l'expérience de l'enseignant d'EPS, Etude de cas croisés en EPS*. Mémoire de master. Université de Sfax.
- Jaspers, K. (2009). De l'institution universitaire. *Mauss*, 33(1), 385-389.
- Jellab, A. (2011). Les étudiants de licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension. *Sociologies pratiques*, 2(23), 101-118.
<https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2011-2-page-101.htm>
- Joshua, S. & Lahire, B. (1999). Pour une didactique sociologique. *Education et Société*, 4, 29-56.
- Joshua, S. (2002). Spécificités disciplinaire, spécificités didactiques : vers une didactique comparée. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse, *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 17-24). Grenoble : La Pensée sauvage.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du colloque de L'AIRDF. Québec.
- Jourde, P. (2003). Ce qui tue l'Université française. *Le Monde diplomatique*, 4-5.
- Jourdan, I. (2005). *L'évolution de rapport au savoir comme « révélateur » de la logique de professionnalisation : six études de cas en formation initiale en EPS à l'IUFM Midi Pyrénées*. Thèse de doctoral. Université Paul Sabatier. Toulouse III.
- 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*, (42), 57-78.
- Jourdan, I. (2008). Le rapport au savoir comme révélateur des logiques professionnelles : deux études de cas en formation initiale en EPS, *eJRIEPS* [En ligne], 15, 113-129 | mis en ligne le 01 juillet 2008, consulté le 03 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5846> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5846>
- Jourdan, I. & Brossais, E. (2011). Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve : Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM. *Recherche et Formation*, 66, 9-22.
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l'enseignant débutant : Une démarche clinique de formation. *Recherches & éducatives*, 12, 105-116.
- Kaës, R. (1988). Réalité psychique et souffrance dans les institutions, in *L'institution et les institutions – Études psychanalytiques* (p. 1-46). Paris : Dunod.

- Kaës, K. (1996). Souffrance et psychopathologie des liens institués. Une introduction. In R. Kaës, J.-P. Pinel, O. Kernberg, A., Correale, E., Diet & B., Duez, *Souffrance et psychopathologie des liens institutionnels* (p. 2-5). Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture.
- Kaës, K. (2013). Introduction à l'analyse transitionnelle. In R. Kaës, A. Missenard, D. Anzieu & J. Guillaumin, *Crise, rupture et dépassement*. Dunod (2^{ème} édition). Coll. Inconscient et culture.
- Kaës, R. (2000). Réalité psychique et souffrance dans les institutions. In R. Kaës, P. Fustier, E., Enriquez.R., Roussillon & J.-P. Vidal, *L'institution et les institutions ; études psychanalytiques*. Paris : Dunod, coll. Inconscient et culture.
- Khimir, I. (2015). *Analyse didactique clinique des conceptions d'enseignement et de leur impact sur le développement professionnel des enseignants universitaires débutants*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Kierkegaard, S. (1941). *Post-scriptum aux miettes philosophiques*. Paris : Gallimard.
- Klein M. (1947). *Essais de psychanalyse 1921-1945* (traduit au français). Paris : Payot, 1968.
- Klein, G. Moon, B., & Hoffman? R.-R. (2006). Making sense of sensemaking 1: Alternative perspectives. *IEE Intelligent Systems*, 21, 70-73.
- Kpazai, G., Ben Jomâa, H., Hariti, H. & Mandoumou, P. (2018). *La conception de la nature de la pensée critique et de son développement en éducation physique et sportive dans trois contextes culturels: L'Algérie, la République du Congo et la Tunisie*. Symposium thématique, 3^{ème} congrès international de la 2A2S, Rabat (Maroc), 28-29 mars.
- Kpazai, G., Ben Jomâa, H., Mandoumou, P., Hariti, H., & Attiklémé, K. (2019). La pensée critique en éducati2018.on physique et à la santé (EPS) : sens et utilité? *European scientific Journal (ESJ)*, 15(15), 86-108.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1975). *Ornicar* (3). Séminaire RSI. Paris : Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1968). *Le Séminaire*, livre XV, « L'acte psychanalytique », leçon du 21 février 1968, inédit.
- Lacan, J. (1977). Ouverture à la section clinique. *Ornicar*, 9, 7-14.

- Lachhab, M., Bedhioufi, H., Mnedla, S., Ben Jomâa, H., Zerai, Z. & Fitouri, C. (2019). *La pratique sportive à l'épreuve du genre*. Tunis : Editions Série Recherches. ISBN :978-9938-40-479-1.
- Lahire, B. (2007). La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques. *Education & Didactique*, 1(1), 73-82.
- Lang, V. (2009). Synthèse et discussion. Savoirs professionnels et professions enseignantes. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (p. 289-304). De Boeck.
- Lang, V. (1996). Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation. *Recherche & formation*, 23(1), 9-27.
- Lantheaume, F. (2011). La souffrance des enseignants : épiphénomène ou analyseur du métier et du système. *Les collectifs du CIRP*, 2, 6-18. Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques.
- Léal, Y. (2012). *L'éducation à la santé dans un enseignement polyvalent. Une étude de cas contrastés en didactique clinique à l'école élémentaire*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- Le Breton, D. (1992). *La sociologie du corps*. Paris : Que sais-je ? / PUF.
- Le Grand, J. L. (2000). Ethique, étiquettes et réciprocité dans les histoires de vie. Dans J. Feldman & R. Kohn (Éd.). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes* (p. 223-246). Paris : L'Harmattan.
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. In A.-M. Gorga & J.-F. Leresche (dir.), *Disciplines académiques en transformation : entre innovation et résistances* (p. 151-164). Éditions des archives contemporaines. 9782813001658. hal-01113861f
- Lenoir, Y. (2004), L'enseignant expert : regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes, *Recherche et Formation*, 47, 9-23, Lyon, INRP.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes : éléments d'analyse*. Paris : PUF.
- Léziart Y. (2010). Les rapports entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques : pour un dépassement des rapports établis. *eJRIEPS*, 20, 48- 63.

- Licoppe, C. (1996). Du singulier au régulier ou de la curiosité à l'utilité. *TAP/Anthropologie des sciences et des techniques*, 88-126.
- Lipiansky, E. (1992). *Identité et communication*. Paris : PUF.
- Loiola, F. & Romainville, M. (2008). La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 529-535.
- Loizon, D. (2016). *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 des Recherches. Université Toulouse Jean Jaurès. France.
- Loty Malebranche, C. (2018). *La crise du sens dans la civilisation*. Dictus Publishing.
- Majdoub Chtara, S. (2016). *Construction de l'identité professionnelle de l'enseignant universitaire débutant – Le cas de la région de Tunis*. Mémoire de master. Université de la Manouba. Tunisie.
- Majdoub, S., Ben Jomâa, H., Abdelkefi, H., Naceur, A. & Kpazai, G. (2020). La question du rapport au corps dans la formation en STAPS : Cas de deux enseignants universitaires tunisiens. *European Scientific Journal*, 16(10), 262-296.
- Majdoub Chtara, S. (2021). *Le corps de l'enseignant universitaire en formation pratique en STAPS en Tunisie sous un angle didactique clinique universitaire - Etude de cas rapprochés*. Thèse de doctorat, université virtuelle de Tunis (UVT). Tunisie.
- Majdoub Chtara, S., Ben Jomâa, H. & Naceur, A. (2022). Pratiques enseignantes et genre : le cas de deux enseignants universitaires expérimentés intervenant en formation pratique en STAPS en Tunisie. In H. Ben Jomaa & G. Kpazai (Dir), *Les étudiants au cœur de leur formation : un approfondissement de la théorie et de la méthodologie de la recherche scientifique dans les champs de l'éducation et de la formation* (p. 101-116). Editions : JFD (Canada).
- Marquet, P. (2007). EIAH, un état de l'art en français. *Distances et savoirs*, 5(4), 587-591.
- Marsenach, J., Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative en EPS dans les collèges. Rapport scientifique n° 2*. Paris : INRP.
- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (1993). Les orientations de la recherche en didactique de l'éducation physique et sportive. *Revue Française de pédagogie*, 103, 33-41.

- Maroy, C. & Cattonar, B. (2002). Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la communauté Française de Belgique. *Cahiers de recherche en éducation et formation*, 18.
- Martinand, J. L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In A. Terrisse, *Didactique des disciplines : les références aux savoirs*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Maubant, P. & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1) mis en ligne le 20 avril 2012, consulté le 25 avril 2018.
- URL : <https://journals.openedition.org/ripes/593>.
- Maulini, O. (1999). Le corps à l'école: élément neutre des apprentissages? *Educateur*, (8), 32-37.
- Mauss, M. (1950). Les techniques du corps [1934]. *Sociologie et anthropologie*, 365-86.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages. Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Meidani, A. (2007). *Les fabriques du corps*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Merleau-Ponty, J. (1976). Situation et rôle de l'hypothèse cosmogonique dans la pensée cosmologique de Laplace. *Revue d'histoire des sciences*, 1(30), 21-49.
- Mezni, A. I., (2015). *Analyse didactique clinique du rapport au savoir des enseignants universitaires expérimentés*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In M. Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles : De Boeck supérieur.
- Miller J.-A. (2009). L'orientation lacanienne, Choses de finesse en psychanalyse. Enseignement prononcé dans le cadre du département de psychanalyse de l'université Paris VIII.
- Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2016). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle : vers une transformation identitaire du métier ? *Phronesis*, 4(4), 56-63. <https://doi.org/10.7202/1036713ar>

- Millet, C., Oget, D. & Sonntag, M. (2017). *L'activité des enseignants chercheurs : des tensions émergentes aux recompositions identitaires*. Communication au 4^{ème} colloque international de la didactique professionnelle : « Entre pressions institutionnelles et autonomie du sujet : quelle analyse de l'activité en situation de travail ? », université de Lille, les 6, 7 et 8 juin 2017.
- Monceau, G. (2003). Pratiques socio-analytiques et socio-clinique institutionnelle. *L'Homme & la Société*, 1, 147, 11-33.
- Morales-Perlaza, A., Buser, M., Tardif, M. & Wentzel, B. (2019). Les savoirs à la base de la formation à l'enseignement au Québec, en Ontario et en Suisse. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 80–111. <https://doi.org/10.7202/1069641ar>
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. La découverte, *Mauss*, 28(2), 59-69.
- Mosconi, N., Beillerot, J. & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris : L'Harmattan.
- Mosconi, N. (2003). Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école. *La Lettre du GRAPE*, 51, 31-38.
- Mosconi, N. (2020). Préface. In M. F. Carnus, Buznic Burgeacq, D. Baillet, G. Therriault & V. Vincent (dir.). *Rapport(s) au(x) savoir(s) : quels sujets, quels Savoirs ?* (p. 6-11). Québec : Livres en ligne du CRIRES. En ligne : <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/rapports-aux-savoirs-quels-sujets-quels-savoirs>
- Mothes, P. (2016). *Quand l'analyse didactique clinique des pratiques évaluatives révèle les ressorts du désir d'enseigner : étude de cas en français et en mathématiques dans le premier degré (cycle 3)*. Thèse des universités. Université Toulouse Jean-Jaurès.
- Mothes, M. & Carnus, M.-F. (2016). Quand l'évaluation dévoile les dynamiques en jeu dans le désir d'enseigner. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(2), 43-61.
- ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-27-0.
- Mouchet, A. (2018). *L'expérience subjective en recherche et en formation*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Musselin, C. (2009). Les réformes des universités en Europe. Des orientations comparables, mais des déclinaisons nationales. *Mauss*, 33(1), 69-91.

- Neumann, R. (1994). The Teaching-Research Nexus: applying a framework to university students' learning experiences. *European Journal of Education*, 29(3), 323-339.
- Nietzsche, F. 1887. *Généalogie de la morale*. Paris : Le Livre de poche, coll. « Classique de la philosophie », 2000.
- Nouri, H. (2013). *Analyse didactique clinique de l'effet de l'expertise sportive sur l'enseignement - Etude de cas en Education Physique et Sportive*. Mémoire de master. Université de la Manouba. Tunisie.
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Politiques d'éducation et de formation*.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une organisation apprenante. De l'utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 111-128.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, P. (1996). *Former des enseignants professionnels? Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Parmentier, P., De Ketele, J.-M., Lebrun, M. & Draime, J. (1997). Recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire à l'UCL. Bilan et impact sur la performance académique de l'étudiant en candidature. *Pédagogies*, 11, 7-22.
- Passeron, J. C. & Revel, J. (2005). *Penser par cas, « Enquête »*. Paris : École des Hautes Études en Sciences sociales.
- Pédèches P. & Carnus M. F. (2013). Quand l'évaluation pilote le contrat didactique à l'insu de l'enseignant. Étude de cas en volley-ball. In M.-F. Carnus & A. Terrisse (Dir.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 71-80). Paris : Revue EPS.
- Pédèches, P. & Carnus, M.-F. (2016). L'évaluation, pilote du contrat didactique ? Des savoirs à enseigner aux savoirs évalués - Étude didactique clinique en EPS. In B. Calmettes, M.-F. Carnus, C. Garcia-Debanc & A. Terrisse (dir.), *Didactiques et formation des enseignants. Nouveaux questionnements des didactiques des disciplines sur les pratiques et la formation des enseignants* (p. 381-383). Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, CRIPEDIS, UCL.

- Pélissier, L., & Venturini, P. (2016). Analyse praxéologique de l'enseignement de l'épistémologie de la physique : le cas de la notion de modèle. *Education & Didactique*, 10(2), 63-90.
- Perez-Roux, T. (2010). L'entrée des enseignants dans le métier : entre processus de professionnalisation, parcours singuliers et effets de contexte. *Ressources*, ESPE de L'Académie de Nantes, L'entrée des enseignants dans le métier, 15, 39-50.
- Piéron, M. (1976). *Didactique et méthodologie des APS*. Paris : PUF.
- Piéron, M. (1993). *Analyser l'enseignement pour mieux enseigner*. Paris : Ed. Revue EPS.
- Piéron, M., Cloes, M., Luts, K., Ledent, M., Pirottin, V. & Delfosse, C. (1998). *Analyse de la prise en considération des caractéristiques individuelles des élèves dans les décisions et les comportements d'enseignants experts et débutants. Rapport final (enseignement primaire et secondaire) d'une recherche réalisée dans le cadre d'une convention passée entre la Communauté française de Belgique et l'université de Liège (157/96)*. Liège, Service de pédagogie des activités physiques et sportives, université de Liège.
- Pollet, M. C. (2001). *Pour une didactique des savoirs universitaires. Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(2), 66-72.
- Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Hamattan.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rege Colet, N. & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : Boeck Université.
- Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. Dossier de la cellule de veille scientifique et technologique. Lyon, France : Institut national de la recherche pédagogique.
- Rey, B. (2006). Problématisation dans le savoir universitaire. In M. Fabre & E. Vellas (dir.), *Situations de formation et problématisation* (p. 143-158). Bruxelles : De Boeck.

- Robert, M., & Carnus, M. F. (2013). Les formes ostensives non verbales en gymnastique constructives de la signature professionnelle de deux enseignants d'EPS. In M. F. Carnus, & A. Terrisse (Eds.), *Didactique clinique de l'EPS. Le sujet enseignant en question* (p. 81-92). Paris : Revue EPS.
- Robert, P. H. (2021). *Penser l'inconscient dans l'institution*. Conférence du 11 janvier 2021. Société psychanalytique de Paris.
- Rocher, G. (1990). Re-définition du rôle de l'université. In F. Dument & Y. Martin (Dir.), *L'éducation 25 ans plus tard et après ?* pp. 181-198. Québec : l'Institut Québécois de la recherche (IQRC).
- Rochex, J. Y. (1996). Rapport des jeunes au système éducatif aujourd'hui. *Revue EPS*, 262, 9-12.
- Rogalski, J. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains 1995. *Sciences et techniques éducatives*, 2(2), 237-239.
- Romainville, M. (2004). Esquisse d'une didactique universitaire. *Revue francophone de gestion*. Numéro spécial consacré à l'innovation pédagogique, 5-24. La Sorbonne : CIDEGEF.
- Salin, M. H. (2002). Les pratiques ostensives d'un enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur. In P. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse, *Etudes des pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 71-81). Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 117-132.
- Sauret, M.-J. (2008). Singularité, indétermination : un enjeu éthique. *Martin Média, le Journal des psychologues*, 2, 255, 54-58.
- Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 73-91). Bruxelles : De Boeck.
<http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0073>
- Schubauer-Léoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psycho-sociale. In C. Raisky & M. Caillot,

Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fédérateurs (p. 160-189).
Paris : De Boeck.

Schwimmer, M. (2015). Le mythe du praticien réflexif. In A. Robichaud, M. Tardif & A. Morales Perlaza (dir.), *Sciences sociales et théoriques critiques dans la formation des enseignants* (p. 105-124). Québec : PUL.

Ségal, A. (1997). L'université ou le savoir comme enjeu social. In A. Turmel, *Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique*. Québec : Les presses de l'Université Laval.

Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques: Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique. Quelques remarques. In Y. Matheron, G. Gueudet, V. Celi, C. Derouet, D. Forest, M. Krysinska, S. Quilio, M. Rogalski, T. A. Sierra, L. Trouche, C. Winslow, & S. Besnier (Eds), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques*, 1, 223-253. Grenoble : La pensée sauvage.

Sghaier, D. (2017). *Combinaison de l'ostension non verbale à l'ostension verbale en Natation révélatrice de l'action professionnelle des enseignants d'EPS*. Thèse de doctorat. ISSEP Ksar-Saïd. Université de la Manouba.

Sghaier, D., Ben Jomâa, H., Mami, M. & Bouassida, A. (2016). The combination of the physical ostension to the verbal ostension in swimming revealing of professional action. *Creative Education*, 7, 500-505.

Sghaier, D., Ben Jomâa, H., Mami, M. & Bouassida, A. (2017). Les pratiques ostensives des enseignants d'EPS révélatrices du rapport au savoir en natation. *IOSR-JRME, Journal of Research & Method in Education*, 7(4) Ver. II, 36-44.

Sghaier, D., Ben Jomâa, H., Mami, M., Kpazai, G. & Bouassida, A. (2019). L'effet des pratiques ostensives sur le rapport au savoir dans l'enseignement de la natation : deux études de cas. *eJRIEPS*. Numéro spécial, 80-97.

Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher careers: crises and continuities*, Sussex, Royaume-Uni: Falmer Press.

- Slatman, J. (2004). L'imagerie du corps interne. *Methodos. Savoirs et textes*, (4). [Online]. Online since 09 April 2004, connection on 07 September 2021. URL : <http://journals.openedition.org/methodos/133> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/methodos.133>
- Taktak, I. (2015). *Analyse didactique clinique du rapport au savoir de l'étudiant stagiaire en formation initiale*. Mémoire de master. ISSEP de Tunis. Université de la Manouba.
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces : synthèse, limites et perspectives. *Questions vives Recherches en Education*, 18(6), 129-140.
- Tardif, M., Lessard, C. & Gauthier, C. (1998). Introduction. In M. Tardif, C. Lessard & C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p. 7-70). Presses universitaires de France.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (p. 47-71). Bruxelles : De Boeck. <http://dx.doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047>
- Terrisse, A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet : perspectives de recherche en éducation physique et sportive. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J. C. Bos, F. Dufor, M. Durand & A. Terrisse. *Recherches en EPS : Bilan et perspectives*, (p. 81-90). Paris : Éd. Revue EPS.
- Terrisse, A. & Sauvegrain, J.-P. (1998). Identification des difficultés d'appropriation du « savoir lutter » par une méthodologie d'ingénierie didactique. *Revue sciences et motricité*, 32(33), 74-87. Paris : ACAPS.
- Terrisse, A. (1999). La question du rapport au savoir dans le processus d'enseignement-apprentissage : le point de vue de la clinique. *Carrefours de l'éducation*, 7, 64-87. Paris : CRDP, Amiens.
- 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). Paris : Revue EPS.

- Terrisse, A. (2001). La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. In A. Terrisse (dir), *Didactiques des disciplines : les références au savoir* (p. 119-139). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2001). *Nécessité de la clinique en didactique de l'EPS*. Actes du colloque de l'association pour la recherche sur l'intervention en sport. Grenoble : France.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS*, 15, 179-197.
- Terrisse, A., Carnus, M. F. & Sauvegrain, J. P. (2002). *Le rapport au savoir : point de vue psychanalytique et recherches en didactique de l'EPS*. In Actes des 3èmes journées franco-québécoises de didactique : Rapport au savoir et didactiques. Paris : Université de la Sorbonne.
- Terrisse, A. (2008). Le sujet en didactique clinique de l'EPS : Conditions et conséquences pour la recherche. *eJRIEPS*, 15, 179-197. [En ligne], mis en ligne le 01 juillet 2008, consulté le 31 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/5871>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5871>
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.-F. Carnus (Dir.) ? *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. & Carnus, M. F. (2009). *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse, A. (2009). La didactique clinique en EPS. Origine, cadre théorique et recherches empiriques. In A. Terrisse & M.F. Carnus (dir), *Didactique clinique de l'EPS, quels enjeux de savoirs ?* (p. 13-31). Bruxelles : De Boeck.
- Terrisse A. (2013). La construction du cas : un enjeu scientifique en didactique clinique de l'EPS. In M. F. Carnus & A. Terrisse, *Didactique clinique de l'EPS, le sujet enseignant en question* (p. 125-133). Paris : Revue EPS.
- Thibault, J. (1977). *Les aventures du corps dans la pédagogie française: étude historique et critique*. Paris : Vrin.

- Thillman-Kohll, S. (2004). La souffrance institutionnelle : réflexions cliniques sur une structure asilaire en mutation. *Cahiers de psychologie clinique*, 23(2), 171-198.
- Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Touboul, A. (2011). *Les effets de l'expérience et de l'expertise dans les pratiques enseignantes en EPS. Etude didactique clinique en Savate Boxe Française*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée, Université Toulouse II - Le Mirail, Toulouse.
- Touboul, A., Carnus, M. F. & Terrisse, A. (2012). L'influence de l'expérience et de l'expertise sur l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Une étude de cas contrastés en savate boxe française, *eJRIEPS*, 26, 67-93. Besançon, IUFM de Franche - Comté.
- Tsoukas, H. (2005). *Complex knowledge: Studies in organizational epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Tsoukas, H., Vladimirou, E. (2001). What is organizational knowledge? *Journal of Management Studies*, 38(7), 973-993.
- Tsui, B.-M. (2003), *Understanding expertise in teaching, Case study of ESL teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Der Maren, J.-M. (1996/2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Lille : Librairie Champion.
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2004). Dynamiques différentielles des interactions didactiques selon le genre en EPS. Le cas de l'attaque en volley-ball en seconde. *Staps*, 66(4), 79-97.
- Verscheure, I. & Amade-Escot, C. (2007). *Enseigner des classes hétérogènes en EPS. Le didactique*. Paris : Revue EPS. « Pour l'action ». 83-98.
- Verscheure, I. Elendoulsi, S. & Amade-Escot, C. (2014). Co-construction des savoirs selon le genre en EPS : études de cas en volley-ball. *Recherches en didactiques*, 2(18), 133-154.
- Vigneron, C. (2006). Les inégalités de réussite en EPS entre filles et garçons : déterminisme biologique ou fabrication scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 154, 111-124.
- Vorley, T. & Nelles, J. (2008). (Re)Conceptualising the Academy: Institutional development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 23–35.

- Wallet, J. (2016). La pédagogie universitaire. Une interview de Jean Houssaye. frantice.net, (Partie 4). *Mutations, discussions, perspectives*, numéro spécial 12-13, 191-197.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2, 9-36.
- Zander, M. J. (2007). Tell Me a Story: The Power of Narrative in the Practice of Teaching Art. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 48(2), 189-203.