eJRIEPS

Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport

11 | 2007

Varia

L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS

Yannick Lémonie, Jean-Louis Gouju et Bernard David

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ejrieps/6889>

DOI : 10.4000/ejrieps.6889

ISSN : 2105-0821

Éditeur

ELLIADD

Édition imprimée

Pagination : 89-105

Référence électronique

Yannick Lémonie, Jean-Louis Gouju et Bernard David, « L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS », *eJRIEPS* [En ligne], 11 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2007, consulté le 29 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/6889> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6889>

La revue *eJRIEPS* est mise à disposition selon les termes de la Creative Commons Attribution 4.0 International License.

L'interaction didactique comme construction d'un espace partagé : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS.

Yannick Lémonie*, Jean-Louis Gouju* & Bernard David**

* GEDIAPS, Université Paris XII- Val de Marne, J.E. 2473, France.

** LEMME, Université Toulouse III- Paul Sabatier, E.A. 3692, France

Résumé :

L'interaction didactique se révèle un concept central pour l'étude des processus de transmission/appropriation des contenus d'enseignement en classe. Elle peut se définir comme une combinaison d'actions réciproquement orientées entre l'enseignant et l'élève, motivées par le projet de transformer le flux d'expérience de l'élève en réponse à une modification du flux d'expérience de l'enseignant, ceci en référence à des contenus d'enseignement. L'interaction didactique a été étudiée à partir d'une démarche psychophénoménologique utilisant les entretiens d'explicitation comme instrument de recueil de données. L'article se propose de présenter un cas dont les résultats mettent en évidence le processus de construction progressive d'un espace partagé et questionnent la notion d'empathie comme condition de constitution de cet espace.

L'interaction est un concept «*nomade*» (Stengers, 1987). En ce sens sa signification n'épuise pas les usages et le sens qu'il peut prendre dans les différents champs de recherche qui lui accordent une importance. Or ce concept s'avère central pour toute recherche s'intéressant à l'intervention dans le domaine des Activités Physiques Sportives et Artistiques. En systématisant les relations qui s'établissent entre un enseignant, un ou plusieurs élève(s) et un objet de savoir au moment de son acquisition, ces recherches font une place indubitable à la notion d'interaction. Mais faut-il dès lors considérer l'interaction comme une des composantes du système didactique ou bien plutôt tenter de l'étudier pour elle-même ? Dans le cadre présent, nous considérons l'interaction comme le «*moteur*» de la dynamique d'évolution du système didactique dont rend compte par ailleurs le concept de contrat didactique (Brousseau, 1990).

La métaphore du «*moteur*» employée ici n'est pas anodine. Il existe ici deux niveaux explicatifs : celui de l'interaction didactique, et celui du contrat didactique, à la fois indépendants et complémentaires. Ces deux niveaux peuvent être traités de manière

distincte et autosuffisante. L'objet de cet article n'est pas de traiter du niveau du contrat didactique, mais bien de celui de l'interaction didactique.

Il nous semble nécessaire d'évoquer l'enjeu d'une telle approche. Il s'agit bien d'étudier les mécanismes mêmes d'une « *co-construction* » ce qui implique un « *espace partagé* », « *d'intelligibilité mutuelle* », entre l'enseignant et l'élève. Il peut toutefois être souligné que chaque acteur du système didactique possède ses caractéristiques propres, ses propres motifs d'agir, sa propre histoire, en bref, son propre « *système de pertinence* ». Ainsi en passant d'un sujet épistémique à l'acteur réel, se perd l'illusion que face à un contexte objectif, les situations vécues par les différents protagonistes de l'interaction s'avèrent similaires.

Comment, à quelles conditions et jusqu'où les expériences de l'enseignant et de l'élève peuvent interagir pour permettre justement ce processus de « *co-construction* »? Cette question est d'ailleurs posée dans un certain nombre de publications. Ainsi, dans un article récent Durand, Saury et Sève posent la question suivante : « *Comment les mondes phénoménaux d'acteurs différents peuvent-ils se correspondre, se coordonner ou se superposer, lorsque chaque action exprime les normes propres d'un acteur?* » (Durand, Saury, & Sève, 2006, p.69). D'une autre manière « *les processus d'enseignement/apprentissage concernent donc aussi bien le partage des significations que la construction de savoirs, cette dernière n'étant fondée que sur la capacité des partenaires à "se comprendre", c'est-à-dire à construire un espace de significations partagées à propos du savoir, une zone de rencontre* » (Saada-Robert & Baslev, 2004, p.135). La création de cet espace de rencontre ne va pas de soi. S'il semble une nécessité pour que le contrat didactique puisse avoir lieu (Joannert, 1994), il n'est pas donné d'avance et « *activité conjointe ne signifie pas significations partagées* » (Bauthier & Rochex, 2004).

Nous postulons que l'interaction didactique joue ce rôle de création d'un « *espace partagé* ». Elle est ainsi conçue comme un processus créateur et non seulement comme une caractéristique ou un produit inhérent à l'enseignement.

Après avoir tenté de définir plus précisément cette notion d'interaction didactique et le cadre conceptuel associé à son investigation, nous envisagerons les techniques d'accès à cette interaction, notamment l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Une étude de cas sera présentée, dans le contexte de l'enseignement de la natation sportive en EPS, montrant que cet « *espace partagé* » n'est pas donné d'avance. Ceci nous permettra d'évoquer des pistes ultérieures d'analyse telles, par exemple la notion d'empathie

(Berthoz & Jorland, 2004) comme nécessité professionnelle pour la création d'un espace partagé.

1. Cadre conceptuel.

1. 1. L'interaction didactique.

La relation entre deux individus ne peut se ramener à une action causale d'un individu A vers un individu B, elle comporte une double action de A sur B et de B sur A. Si l'on transpose cette observation dans le cadre de l'interaction sociale, on peut définir celle-ci comme une combinaison d'actions réciproquement orientées entre deux sujets. L'effet subjectivement ressenti de l'action de l'autre est capital, non seulement parce qu'il est à la base du processus interactionnel, mais aussi parce que cela met en jeu toute l'expérience antérieure à partir de laquelle est construite cet effet ressenti subjectivement. Ainsi, la notion d'effet implique de réintégrer les subjectivités en jeu dans l'interaction (Roelens, 2005).

L'interaction didactique n'est qu'un cas particulier de l'interaction sociale. On pourrait cependant la définir par les rôles sociaux, à la fois différents et complémentaires, qu'endossent chacun des protagonistes. Par «*complémentaires*», nous soulignons le fait d'un rapport «*enseignant-apprenant*». L'interaction didactique est donc subsumée par un enjeu qui la transcende, celui du passage d'une relation intersubjective à une relation sociale. «*Une relation intersubjective s'établit entre deux sujets à travers des actes indépendants les uns des autres sur le mode dialogique (...)*» alors qu'une relation sociale «*s'établit entre des personnes lorsqu'elles coopèrent dans les conditions suivantes : la première a accompli sa part d'un acte social, quand la seconde en a accompli la part complémentaire. Par exemple, entre le professeur et l'élève, la relation est seulement intersubjective quand elle est seulement tentative de communication, mais elle est sociale quand elle est une relation d'enseignement, car le professeur n'a enseigné que si quelqu'un a été enseigné, et un élève n'a reçu d'enseignement que si quelqu'un lui a donné*» (Descombes, 1997, p.154-155). Le passage entre ces deux formes de relation nécessite un objet d'interaction. Cet objet est incarné par le contenu dont la transmission ou l'appropriation est l'objectif, implicite ou explicite de l'interaction.

Plusieurs études établissent, dans le cadre de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive, que les contenus émergent des interactions didactiques en cours d'EPS (Amade-Escot, 1998, 2003; Marsenach & Mérand, 1987). Pour ces auteurs, ceci revient à souligner la nécessité de prendre en compte de manière primordiale le rôle de l'enseignant (Amade-Escot, 2001). Cette position est ici réinterrogée dans la mesure d'une

centration sur un processus actionnel réciproque entre l'enseignant et l'élève. Le concept d'émergence utilisé par ces auteurs implique en outre que l'on puisse concevoir un niveau sous-jacent. Nous faisons l'hypothèse que l'émergence des contenus peut être pensée à partir des «*bifurcations*» de l'interaction elle-même. En effet, celle-ci peut être considérée comme un système complexe dans laquelle l'émergence des contenus est liée à un niveau «*infra*» où une modification d'un des paramètres pertinents en interaction du système est susceptible d'amener une modification de la propriété globale du système (Guespin-Michel & Rippoll, 2005), plus précisément ici de l'émergence des contenus.

1. 2. L'action dans l'interaction

A la suite de Schütz, nous considérons l'action comme « *une expérience vécue en tant qu'elle est guidée par un plan ou un projet trouvant sa source dans l'activité du sujet et qu'elle se distingue de toutes les autres expériences vécues par un acte spécifique d'attention* » (Blin, 1997). Cet acte d'attention est un acte volontaire et sélectif à certaines caractéristiques, certains objets au sein de l'environnement du sujet (Schütz, 1987). Cette définition implique alors une prise en compte de la situation (Goffman, 1988; Quéré, 1997) de chaque acteur protagoniste de l'interaction comme déterminant premier. Ces situations sont nécessairement différentes puisque l'acte d'orientation est sous-tendue par un « *système de pertinence* » propre à l'acteur (Mucchielli & Noy, 2005; Schütz, 1987). Une communauté de pensée peut être repérée à ce sujet dans la littérature avec la position éactive (Varela, Thompson, & Rosch, 1993). Ce sont bien «*l'histoire de couplage structurel*» (Varela, 1989) ou encore les «*réserves d'expériences*» (Schütz, 1998) qui sélectionnent pragmatiquement les traits pertinents des situations.

1. 3. Motifs d'agir.

Dans l'interaction, les actions sont réciproquement orientées. C'est donc le niveau des motifs qui va dans ce sens structurer l'interaction. On distingue deux types de motifs (Friedrich, 2001; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2006; Schütz, 1987, 1998) : les «*motifs parce que*» et «*les motifs en vue de*».

La projection de l'acte réalisé par l'acteur implique des «*motifs en vue de*». Ceux-ci sont omniprésents pendant le processus actionnel. Ce qui est anticipé dans le projet c'est l'acte futur, c'est-à-dire l'action réalisée. Cette anticipation n'est possible qu'en référence à une connaissance disponible qui est constituée d'expériences potentielles dont le sujet s'attend à ce qu'elles soient similaires à celles du passé. C'est une catégorie purement subjective car il «*signifie ce que l'acteur a actuellement en vue comme dotant de sens son action en cours*» (Schütz, 1998, p.57). Le «*motif en vue de*» est présent pendant tout le

déroulement de l'action en cours. C'est une catégorie exclusivement subjective dans le sens où l'observateur ne peut y accéder sans le truchement du sujet.

«*Les motifs parce que*» se réfèrent à la genèse du «*motifs en vue de*». Ils font référence aux expériences passées de l'acteur: ce qui est motivé dans une action sur le mode du «*parce que*» est le projet d'action lui-même. Il n'est pas une catégorie purement subjective, il est une catégorie objective qui peut être saisie par l'observateur à partir de l'acte accompli. C'est la genèse de l'attitude de l'acteur à l'égard de son action. Dans le même sens, c'est par un regard rétrospectif sur son action, en se faisant spectateur de ses propres actes que le sujet peut saisir les véritables «*motifs parce que*» de ses propres actes.

Si les deux motifs structurent l'interaction, le «*motif en vue de*» de A est orienté vers B et devient pour B son «*motif parce que*». Ainsi «*l'interaction sociale [...] est pensée comme une combinaison entre comportements orientés réciproquement les uns vers les autres, et motivés par le projet d'Ego de provoquer une modification du flux d'expérience d'Alter Ego (" motifs en vue de") en réponse à une modification du flux d'expérience d'Ego (" motifs parce que")*» (Cefaï, 1994).

L'hypothèse de cette recherche est que l'émergence des contenus est liée à des mécanismes de production de l'interaction. Celle-ci s'organise autour d'actions réciproquement orientées entre l'enseignant et l'élève structurées par un système de motifs qui en s'articulant permettent, ou non la création d'un espace partagé. La description d'un tel système nécessite d'une part d'en saisir l'historicité, et d'autre part la collecte de données «*intrinsèques*» (Theureau, 2004) dans le sens où la création d'un espace partagé relève de l'articulation, de la superposition ou encore de la coordination de deux mondes phénoménaux: celui de l'enseignant et celui de l'élève.

2. Posture et méthode

Si les données recherchées ici relèvent de la seule subjectivité, cela contraint fortement la posture épistémologique ainsi que le choix et la validité des techniques de recueil de données. Soulignons la nécessité de la collecte de données empiriques issues de l'expérience subjective de l'élève comme de l'enseignant pour documenter les processus de production de l'espace partagé. Ainsi, nous nous inscrivons dans le cadre de la psycho phénoménologie (Vermersch, 1999). Ceci restant dans une perspective d'outil (David, 2002) au service de la didactique. La psycho phénoménologie propose ainsi une «*nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé, qu'on le nomme phénoménologie parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet*

lui-même, psycho phénoménologie pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore point de vue en première personne, pour manifester que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience» (Vermersch, 2000, p.19). Dans cette perspective, la subjectivité ne saurait se réduire au rapport au savoir (Amade-Escot, 2001). La psycho-phénoménologie développe ainsi l'idée qu'il est possible d'avoir accès à ces données issues de l'expérience subjective, non pas de manière directe et spontanée, mais de manière accompagnée grâce à l'emploi de techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994).

3. 1. Protocole

Nous avons tenté de documenter les interactions afin de mieux cerner les mécanismes de production de cet espace partagé. Pour cela nous avons sélectionné deux enseignants et six élèves avec la volonté de distinguer fortement les interactions à partir d'expériences différentes. Le premier enseignant (noté *En1*) enseigne en lycée agricole. Spécialiste de l'activité natation, il est titulaire du Brevet d'Etat d'Educateur Sportif option Activités de la Natation (BEESAN). Les trois élèves (*e1*, *e2*, *e3*) sont issus de classes de CAP élevage canin. Le second enseignant (*En2*) enseigne en collège. Il n'est pas spécialiste de la natation, même si c'est une activité qu'il déclare aimer enseigner. Les trois élèves (*e4*, *e5*, *e6*) sont issus d'une classe de troisième. Les conditions très satisfaisantes de travail pour des groupes de nageurs (12 à 13 élèves dans l'eau) ont permis un nombre conséquent de séquences d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Les élèves volontaires ont été sélectionnés après la leçon sur la base du nombre d'interaction qu'ils ont eu avec l'enseignant. Les interactions sélectionnées sont celles où l'enseignant a arrêté la production de l'élève, celles où l'enseignant donnait un conseil à l'élève pendant ou après sa production, ou encore celles consécutives à un arrêt de l'élève.

Les séances ont été filmées grâce à deux caméras vidéo numériques : l'une placée en bout de ligne d'eau de manière à pouvoir enregistrer les actions des élèves ; l'autre placée dans les gradins de la piscine était centrée sur l'activité de l'enseignant de manière à pouvoir enregistrer l'ensemble de ses actions sur la leçon.

Les entretiens d'explicitation, d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été réalisés consécutivement à la leçon avec trois élèves volontaires sélectionnés sur la base des critères mentionnés auparavant. L'enjeu pour le chercheur était d'amener les élèves et l'enseignant à évoquer des épisodes communs d'interaction au sein de la leçon pour obtenir ici des données supplémentaires par rapport à celles que l'on peut obtenir par des voies externes aux acteurs.

2. 2. Traitement des données

Le traitement s'est effectué en trois phases. La première phase a consisté dans la retranscription intégrale des verbatim des entretiens. La seconde phase a consisté à repérer dans les verbatim les épisodes communs à l'enseignant et à l'élève. Ces épisodes étaient considérés communs si le thème des épisodes des verbatim traitait d'une interaction commune à l'enseignant et à l'élève. Ces épisodes ont été ordonnés temporellement de manière à en retrouver une structure séquentielle. Quatre catégories ont été créées dans cette étude pour les traiter :

- ce qui relève des «*hétéro références*» (l'Autre comme référence de l'évocation dans l'entretien) repérables par l'emploi de la troisième personne du singulier. Elles renseignent sur les prises d'information, sur les «*motifs parce que*» et les effets subjectifs vécus de l'interaction
- ce qui relève des «*autoréférences*» (l'interviewé comme propre référence de son discours), repérables par l'emploi de la première personne du singulier. Elles renseignent les «*motifs en vue de*» et les effets attendus de l'interaction.

Le tableau I renseigne la manière dont nous avons catégorisé les verbatim à partir des ces catégories.

Tableau I. Catégories utilisées pour le traitement des entretiens d'explicitation

	Verbatim de l'enseignant	Verbatim de l'élève
Autoréférences	L'enseignant lui-même est la référence de l'énoncé.	L'élève lui-même est la référence de l'énoncé
	Mise en évidence : utilisation de la première personne du singulier. Renseignant : les « motifs en vue de » ; les effets attendus	
Hétéro références	L'élève est la référence de l'énoncé.	L'enseignant est la référence de l'énoncé.
	Mise en évidence : utilisation de la troisième personne du singulier. Renseignant : les « motifs parce que », les effets subjectifs vécus de l'interaction	

3. Résultats et premières interprétations

Nous avons choisi dans cet article de ne présenter qu'une des interactions entre l'enseignant *En1* et l'élève *e1*. Ce cas nous semble en effet révélateur de notre démarche qui vise à analyser l'interaction, pas à pas, dans sa dynamique subjective d'évolution.

Contexte : Après avoir fait réaliser par les élèves une longueur de bassin en nage dorsale avec des battements de jambes pour propulsion et une planche sur le ventre pour équilibre, l'enseignant demande aux élèves de réaliser la longueur, cette fois-ci avec la planche «*au dessus de la tête*» en essayant d'avoir les «*bras tendus*», en extension, planche tenue en petite prise. Cette interaction entre Fanny (EI3) et l'enseignant se déroule consécutivement au repérage par l'enseignant de l'échec de Fanny dans la tâche proposée. Quatre étapes y sont repérées. Nous les présentons en montrant quelles données apparaissent à partir de ces verbatim et premières catégorisations.

3. 1. Première étape de l'interaction : repérage d'une difficulté et début de l'interaction.

La première étape (Tableau II) concerne le début de l'interaction consécutive au repérage par l'enseignant d'une difficulté éprouvée par Fanny (EI1). Il est à noter que l'incident n'apparaît pas significatif à l'observation issue des images vidéo de la leçon. En effet, les enregistrements vidéo permettent de décrire l'arrêt de l'élève alors que l'enseignant effectuait un suivi de sa prestation en marchant à côté d'elle sur le bord de la piscine, mais ne permettent pas de décrire la difficulté rencontrée par Fanny, à l'origine de cet arrêt. La difficulté repérée par l'enseignant avait été anticipée par celui-ci lors de la présentation de la tâche : «*Je m'attends à ce que certaines aient un passage où elles vont se retrouver avec la tête qui passe un peu sous l'eau.*» Le verbatim de Fanny sur cette première étape se traduit par une utilisation marquée de mots dénotant une forte implication émotionnelle de l'incident. L'utilisation de la métaphore du récipient qui se remplit conforte d'ailleurs l'hypothèse que l'emploi du terme «*couler*» déborde largement ce que l'enseignant veut signifier à travers l'emploi d'une indication gestuelle et verbale moins connotée émotionnellement lorsqu'il dit qu'«*elle s'enfonce légèrement*». Si l'enseignant reconnaît que Fanny «*n'est pas à l'aise*» c'est au fait qu'elle ferme les yeux, ce que d'ailleurs Fanny semble reconnaître lorsqu'elle dit «*qu'elle ne regarde pas à ce moment là*». Cet épisode (élève en échec + élève pas à l'aise) constitue un «*motif parce que*» initiant l'interaction.

Tableau II. Verbatim des entretiens d'explicitation. Etape 1 de l'interaction.

Verbatim Enseignant	Verbatim Fanny
<p>«Quand Fanny part, <u>pas manqué</u> quand elle sort le bras de l'eau elle a la tête qui part euh // sous l'eau, légèrement, et là et puis elle se redresse. Elle reste allongée mais au moment où elle fait son retour arrière elle reste en position horizontale et elle s'enfonce légèrement de ça quoi [mime main pouce et index] donc <u>en disant qu'elle a de l'eau qui passe sur le visage.</u>»</p> <p>«Jusque là elle avait mis un petit moment avant de faire son mouvement, là elle a pris une planche et euh // elle part tout pendant qu'elle ne fait pas de mouvement de bras ça marche et au moment où elle fait le mouvement de bras...»</p> <p>«Je vois qu'elle n'est pas à l'aise par rapport à ça, <u>elle ferme les yeux.</u>»</p>	<p>«J'avais la planche, j'avais les bras tendus et je commençais à <u>couler.</u>»</p> <p>«Au moment où l'eau commence à venir sur mon visage je m'arrête.»</p> <p><u>«J'entends comme si il y avait un récipient qui se remplissait.»</u></p> <p>«Je m'arrête, je me remets debout. <u>Je ne regarde pas à ce moment là.</u> Ça m'énerve, j'y arrive pas!!!»</p>

3. 2. Deuxième étape de l'interaction : échec de la création de l'espace partagé :

La seconde étape marque l'échec de la construction par l'enseignant d'un espace partagé (Tableau 3). L'enseignant le relève d'ailleurs dans ses propos lorsqu'il dit qu'il la voit « *bloquée* ». La première question initie le dialogue. Elle vise pour l'enseignant à confirmer ce qu'il a déjà vu. De ce point de vue la réponse de Fanny est conforme à son « *motif en vue de* ». S'ensuit alors une question qui cherche à faire réfléchir l'élève sur les solutions qu'elle peut envisager pour y remédier. Mais cette question échoue à ouvrir cet espace partagé. On peut l'affirmer à la fois parce que l'enseignant signale « *qu'elle dit des choses qui montre qu'elle n'a pas compris la question* », plus précisément qu'elle « *ferme les yeux* », mais aussi par le fait que Fanny signale qu'à ce moment elle pense qu'elle n'y arrivera pas. Paradoxalement, l'échec dans la construction de cet espace partagé va permettre de rebondir dans la troisième phase.

Tableau III. Verbatim des entretiens d'explicitation. Etape 2 de l'interaction.

Verbatim Enseignant	Verbatim Fanny
<p>«Je lui demande pourquoi elle s'arrête même si je le sais (...) parce que je l'ai vu clairement. <i>Je m'y attends.</i>»</p> <p>«Elle me dit qu'elle avait de l'eau sur le visage»</p> <p>«Je lui demande au moment où tu as la tête dans l'eau qu'est ce que tu peux faire?»</p> <p>«Elle me dit des choses qui me montrent qu'elle n'a pas compris la question.»</p> <p>«Je la vois bloquée par rapport à son regard, son positionnement d'épaule, elle a les yeux un peu vers le haut, elle cherche, elle sait pas trop, elle me dit ben non je peux pas.»</p>	<p>«Je pense que je n'y arriverai pas»</p>

3. 3. Troisième étape de l'interaction : création d'un espace partagé

Un certain nombre d'indices corporels repérés par l'enseignant dans le comportement de Fanny l'incite à essayer de comprendre pourquoi elle ne comprend pas ce qu'il tente de lui faire trouver. C'est là un effet subjectivement vécu important, puisqu'à partir de là l'interaction prend un autre caractère repérable dans le verbatim de l'enseignant par l'utilisation de la première personne pour parler du comportement de l'élève (Tableau 4). Tout se passe comme s'il tentait de se mettre complètement à sa place, pour comprendre le comportement de Fanny. Il est d'ailleurs remarquable de constater l'utilisation pour la première fois dans le verbatim de l'enseignant de l'utilisation du même mot que Fanny, «*couler*», avec une signification associée que l'enseignant verbalise à la première personne du singulier. Cette signification associée devient le motif occasionnant la description de solutions possibles pour résoudre le problème. Fanny n'évoque ou ne retient pas les conseils que l'enseignant lui délivre: «*je dis au moment où tu as la tête qui passe sous l'eau, tu continues de nager. Tu peux bloquer ta respiration*». C'est le «*motif en vue*» ou l'acte réalisé que Fanny retient : «*Il m'a expliqué que c'est pas grave parce que de toute manière c'est petit à petit et sinon au bout d'un moment la tête ressort quand même*».

Tableau IV. Verbatim des entretiens d'explicitation. Etape 3 de l'interaction.

Verbatim Enseignant	Verbatim Fanny
<p>«Je sens que c'est pas concevable pour elle parce qu'elle va <u>couler</u>.»</p> <p>«J'en déduis que pour elle ce qu'elle pense c'est que lorsqu'elle va avoir la tête qui va passer sous l'eau c'est <u>je m'enfonce mais qu'il n'y a pas de limite c'est-à-dire que je continue à m'enfoncer et que si je n'arrête pas je vais m'enfoncer encore plus de toute manière je remonterai pas à la surface</u>.»</p> <p>«Je dis au moment où tu as la tête qui passe sous l'eau, tu continues de nager. Tu peux bloquer ta respiration tout en continuant les battements et tu vas voir que ta tête va repasser au dessus de l'eau.»</p>	<p>«Il m'a expliqué que c'est pas grave parce que de toute manière c'est petit à petit et sinon au bout d'un moment la tête elle ressort quand même.»</p>

3. 4. Quatrième étape de l'interaction : réussite dans la tâche et modification de l'expérience sensible :

L'interaction n'est pas totalement terminée. Même si l'enseignant part s'occuper d'un autre groupe, la satisfaction des actions de l'enseignant ne s'opère que dans la phase suivante (tableau 5) par le biais de la réussite de Fanny dans la situation (confirmée sur les images vidéo). Les effets de l'interaction n'affectent pas seulement le comportement observable de Fanny, mais transforment sa manière subjective de percevoir la situation. «*L'eau n'est pas vraiment sur mon visage*» et «*j'entends rien*» tranche sur ce point considérablement avec l'emploi au début de l'interaction du terme «*couler*» et de la métaphore du récipient qui se remplit.

Tableau V. Verbatim des entretiens d'explicitation. Etape 4 de l'interaction.

Verbatim Enseignant	Verbatim Fanny
<p>«<u>Je ne la vois pas</u>. Je pars à la ligne d'eau numéro 2.»</p>	<p>«Après j'y suis arrivé.»</p> <p>«<u>L'eau n'est pas vraiment sur mon visage</u>.»</p> <p>«Mes oreilles sont dans l'eau.»</p> <p>«<u>J'entends rien</u>.»</p>

4. Discussion

Cette étude avait pour principal objectif de décrire les mécanismes de production d'un espace partagé lors des interactions en cours d'EPS.

4. 1. Méthodologie employée et originalité des données :

En considérant que ces mécanismes de production relèvent de la superposition, de l'articulation structurée par des motifs de deux mondes phénoménaux, la méthodologie employée nécessitait une prise en compte «du *point de vue du sujet*». Soulignons toutefois que l'analyse ne visait pas la demande de justification, mais bel et bien d'évoquer la situation vécue et les actions engagées de son « *propre point de vue* ». Sur ce point, l'approche présentée ici se distingue des approches plus «classique» en didactique de l'EPS. Si l'entretien d'explicitation y est parfois utilisé, ce n'est que dans une optique de validation des données d'observation (Amade-Escot, 1996). Nos propositions renversent la problématique en faisant de l'entretien d'explicitation l'outil principal de la collecte de données. La spécificité de cette méthodologie réside dans le fait que le recueil de données n'est pas le produit d'inférences, mais d'un recueil contrôlé et accompagné lors des séquences d'entretien (Gouju, Vermersch & Bouthier, 2003). Il a permis la collecte de données originales concernant notamment l'expérience sensible de l'enseignant et de l'élève. Ces données capitales au regard de notre cadre conceptuel ne relèvent que d'une face privée de l'action de chacun des acteurs de l'interaction et n'auraient pu être obtenues avec des analyses des verbalisations dans le cadre de l'interaction ou par le biais des enregistrements vidéos. La «*bifurcation*» de l'interaction liée au repérage par l'enseignant d'une situation de blocage chez l'élève, l'évolution de l'expérience sensible de l'élève au niveau auditif.

La logique de traitement des données nécessitait une approche de l'interaction en terme de mécanisme nécessairement dynamique. Nous avons choisi de l'analyser non pas dans les effets globaux en terme de modification du comportement de l'élève, mais en terme d'évolution de l'articulation de deux mondes phénoménaux. Pour cela les catégories créées nécessitaient de distinguer ce qui dans chacun des verbatim relevait de la perception de l'autre et de ses propres pensées et perceptions. C'est pourquoi nous avons opté pour des catégories relativement larges mais qui nous permettaient de distinguer ces aspects.

Les obstacles relatifs à l'utilisation de cette méthodologie de recherche dans le cadre de l'investigation de l'interaction en classe sont liés à la capacité du chercheur à faire revenir chacun des protagonistes sur un épisode commun c'est-à-dire à faire évoquer sans induire une interaction qui a engagé ensemble les deux participants aux entretiens. Une

grande partie des données peut se retrouver inexploitable dans le cas où les participants évoquent des épisodes distincts. L'utilisation des données vidéo auraient pu se révéler une aide potentielle pour ce recentrage, mais ayant la particularité de faire surexploiter les indices visuels nous n'aurions pu obtenir, par exemple, les données liées aux percepts auditifs de l'élève nageur.

Les résultats montrent des effets subjectifs à la fois ressorts et produits de l'interaction. Ainsi, on peut noter une évolution nette dans le cours de l'interaction de l'expérience subjective de l'enseignant comme de l'élève. A propos de l'enseignant nous pouvons faire l'hypothèse que c'est la phase de blocage dans le cadre de l'interaction qui implique comme effet l'emploi d'une position empathique nécessaire semble-t-il à la compréhension des causes de la situation de blocage et d'échec momentané de la construction de l'espace partagé. L'adoption de cette attitude empathique par l'enseignant peut être considérée par la suite comme une condition de la création d'un espace partagé. A propos de Fanny, nous pouvons noter une modification de la projection de l'acte réalisé comme effet de l'interaction. En retour cette modification se traduit par une évolution radicale de son expérience sensible. Ce sont ces deux points que nous voudrions évoquer par la suite.

4. 2. L'empathie comme disposition professionnelle nécessaire à la construction d'un espace partagé

La construction d'un espace partagé entre l'enseignant et l'élève n'est pas donnée. Cet espace se construit au fur et à mesure de l'interaction considérée ici comme un processus actionnel orienté réciproquement entre l'enseignant et l'élève. On peut néanmoins s'interroger sur les conditions nécessaires à sa construction. On peut faire l'hypothèse que l'empathie, comprise comme la capacité à se mettre à la place d'autrui, en est une condition essentielle. En effet, il est remarquable de constater qu'après l'échec de la création de l'espace partagé, attesté dans le cas présent par la situation de blocage que rencontre l'enseignant, c'est une compréhension de la conduite de l'élève par l'emploi de la première personne du singulier qui permet la poursuite de l'interaction. Plus que la conduite c'est d'ailleurs la composante cognitive de l'émotion ressentie (Pacherie, 2004) par Fanny qui est comprise pour la première fois par l'enseignant. Autrement dit, l'enseignant, en se mettant à la place de Fanny comprend que l'objet de l'émotion ressentie porte sans doute plus sur la peur de couler et de ne jamais remonter à la surface que sur la frustration de l'échec.

Pourtant, l'enseignant semblait comprendre le comportement de Fanny, en atteste sa première interrogation envers Fanny qui confirme son observation des causes de l'échec.

Sans rentrer dans les détails théoriques autour du concept d'empathie (Berthoz & Jorland, 2004), on peut repérer dans les résultats présentés deux degrés d'empathie (Pacherie, 2004). Un premier degré permet la caractérisation par l'enseignant du comportement de l'élève, la compréhension de ce qu'il est en train de faire, l'identification de son but. C'est en général cette forme d'empathie qui est visée dans les procédures de formation à l'observation (Piasenta, 1994). Mais un degré plus élaboré est atteint ici par l'enseignant. C'est la capacité à adopter la perspective cognitive de Fanny qui permet véritablement, dans le cas présenté, la construction d'un espace partagé. Ce second degré permet sans doute de reformuler quelques hypothèses sur ce qu'on peut appeler le coup d'œil expert ou «*l'œil de maquignon*» en EPS (Gouju, 2006 ; Gouju & Robin, 2004), c'est-à-dire sur la compétence reconnue des enseignants experts à porter sur la production des élèves un regard sûr et rapide.

4. 3. Ouverture d'un monde subjectif nouveau :

Si la réussite des actions de l'enseignant est attestée par la réussite finale de Fanny dans la tâche, soulignons que les effets de son intervention transforment radicalement son expérience sensible de la situation. Que ce soit au niveau de la sensation de l'eau sur le visage ou au niveau auditif les descriptions de Fanny évoluent radicalement entre l'échec dans la situation et la fin de l'interaction : de l'emploi de la métaphore du récipient qui se remplit pour décrire ses sensations à l'absence de sensation au niveau auditif, ou encore de l'emploi du terme «*couler*» à une sensation plus précise où l'élève formule le fait que l'eau n'est pas vraiment sur son visage bien que ses oreilles soient dans l'eau. La transformation radicale de cette expérience sensible passe dans le cas présent par la formulation comprise et retenue par Fanny de «*motifs en vue de*» plus fonctionnels dans le sens où ils déterminent un avenir moins anxiogène pour Fanny. Notons que ce ne sont pas les moyens de résoudre l'échec que Fanny retient, c'est l'acte réalisé anticipé, le «*motif en vue de*». La théorie de Schütz des liens unissant «*motifs*» et «*typification*» (Schütz, 1987 ; Cefaï, 1994) de la situation est susceptible de fournir des voies de compréhension des rapports entre expérience sensible et projection imaginative de l'acte réalisé dans l'avenir. Si l'expérience est de nature projective (Berthoz & Petit, 2006), cette projection de l'acte réalisé nécessite la mobilisation d'expériences passées dont fait partie l'interaction. En paraphrasant Schütz, on pourrait dire que Fanny a «*vieilli*», que les «*circonstances*» ont évolué (Schütz, 1987). Le découpage pragmatique de la réalité sensible semble s'opérer sur cet arrière plan complexe qui articule un futur attendu et les expériences vécues.

5. Conclusion :

Cette étude visait à décrire l'interaction didactique comme un processus engageant des actions réciproquement orientées. L'interrogation portait sur les conditions de possibilité de création d'un espace partagé entre l'enseignant et l'élève. Les résultats montrent qu'au-delà d'une compréhension externe de la conduite de l'élève, c'est l'adoption par l'enseignant d'une attitude empathique visant à adopter la perspective de l'élève qui semble permettre la création de cet espace partagé. La réussite du processus interactionnel exerce en outre des effets subjectifs conséquents en transformant radicalement l'expérience sensible de l'élève.

Nous insistons encore sur l'enjeu d'une telle démarche au sens didactique. Il s'agit bien de fournir aux enseignants les outils de compréhension des conditions de l'engagement et de la réussite des actes d'intervention. De ce point de vue il semble nécessaire, à l'instar de Roelens, de réintégrer les subjectivités et leurs interactions dans le champ de la connaissance scientifique (Roelens, 2004). Le renversement méthodologique à adopter consiste alors à considérer comme prioritaire les points de vue des sujets engagés dans l'interaction didactique pour en comprendre la dynamique.

Bibliographie

- Amade-Escot, C. (1996). L'observation des activités didactiques en Education Physique : Aspects méthodologiques. *Impulsion*, 2, 75-98.
- Amade-Escot, C. (1998). Apports des recherches en didactique à l'analyse de l'enseignement en EPS. In C. Amade-Escot, J.-P. Barrué, J.C. Bos, F.Dufor, M. Dugrand & A. Terrisse (Eds.), *Recherches en Education Physique et Sportive: bilan et perspectives*. (pp. 253-266). Paris: Revue EPS.
- Amade-Escot, C. (2001). Les recherches en didactique et les pratiques d'enseignement en Education Physique et Sportive. In A. Mercier, G. Lemoyne & A. Rouchier (Eds.), *Le génie didactique: usages et mésusages des théories de l'enseignement*. (pp. 23-41). Bruxelles: De Boeck.
- Amade-Escot, C. (2003). La gestion interactive du contrat didactique en Volley-Ball. In C. Amade-Escot (Ed.), *Didactique de l'Education Physique: état des recherches* (pp. 255-278). Paris: Revues EPS.
- Bauthier, E., & Rochex, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas signification partagée. In C. Moro & R. Rickenmann (Eds.), *Situations éducatives et significations* (pp. 199-220). Bruxelles: De Boeck.

- Berthoz, A. (2004). Physiologie du changement de point de vue. In A. Berthoz & A. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 251-275). Paris: Odile Jacob.
- Berthoz, A., & Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob.
- Blin, T. (1997). *Phénoménologie et sociologie compréhensive: Sur Alfred Schütz*. Paris: L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique, le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-316.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Eds.), *L'enquête sur les catégories .Raison pratique* 5 (pp. 105-128). Paris: EHESS.
- David, B. (2002). La psychologie comme discipline outil dans les recherches en didactique des APS. *Impulsions*, 3, 7-9.
- Descombes, V. (1997). Relation intersubjective et relation sociale. In J. Benoist & B. Karsenti (Eds.), *Phénoménologie et sociologie* (pp. 127-155). Paris: PUF.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, Activités, Environnement* (pp. 61-83). Paris: PUF.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles: De Boeck.
- Gal-Petitfaux, N., & Cizeron, M. (2006). Motifs cachés et motifs apparents de la donation de parole aux élèves en classe: étude de cas d'enseignants novices en éducation physique. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 65-70). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In E. Goffman (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris: Editions de Minuit.
- Gouju, J.-L. (2006). L'Oeil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive. In G. Carlier, D. Bouthier & G. Bui-Xuan (Eds.), *Intervenir en éducation physique et en sport* (pp. 481-486). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Gouju, J.-L., & Robin, J.-F. (2004). Le phénomène de "l'oeil de maquignon" chez les enseignants d'Education Physique: Intérêt d'une approche psycho phénoménologique. In G. Carlier & J.-P. Renard (Eds.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identités professionnelle des formés* (pp. 129-151). Namur: Editions modulaires européennes.

- Gouju, J.-L., Vermersch, P. & Bouthier, D. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. Etude de cas. *STAPS*, 62, 59-73.
- Guespin-Michel, J., & Rippoll, C. (2005). Systèmes dynamiques non linéaires, une approche de la complexité et de l'émergence. In S. L. (Ed.), *Emergence, complexité et dialectique* (pp. 13-47). Paris: Odile Jacob.
- Joannert, P. (1994). Dévolution, versus contre-dévolution. Un tandem incontournable pour le contrat didactique. In C. Raïsky & M. Caillot (Eds.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*. (pp. 115-144). Bruxelles: De Boeck.
- Marsenach, J., & Mérand, R. (1987). *L'évaluation formative au collège*. Paris: INRP.
- Mucchielli, A., & Noy, C. (2005). *Etudes des communications: approche constructivistes*. Paris: Armand Colin.
- Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz & A. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 149-181). Paris: Odile Jacob.
- Piasenta, J. (1994). *Apprendre à observer. Plaidoyer pour une formation à l'observation du comportement du sportif*. Paris: Editions de l'INSEP.
- Quéré, L. (1997). La situation toujours négligée? *Réseaux*, 85.
- Roelens, N. (2005). Comment réintégrer les subjectivités et leurs interactions dans le champ de la connaissance scientifique? *Education Permanente*, 161, 120-143.
- Saada-Robert, M., & Baslev, K. (2004). Une micro-genèse des significations et des savoirs. In C. Moro & P. Rickenmann (Eds.), *Situations éducatives et significations*. Bruxelles: De Boeck.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens, Klincksieck et C^{ie}.
- Schütz, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Stengers, I. (1987). *D'une science à l'autre, des concepts nomades*. PUF, Paris.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthodes élémentaires*. Toulouse: Octares.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance*. PUF, Paris.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF Editeur.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19-35.