

Analyser l'interaction en EPS : des actions enseignantes aux effets constructifs chez les élèves

Lémonie Yannick* et Gouju Jean-Louis**

* Professeur Agrégé d'Education physique et sportive, Doctorant, Université Paris XII-Val de Marne, GEDIAPS, J.E.2473. yannlemon@aol.com

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

Résumé

Si les pratiques d'enseignement mobilisent des gestes professionnels, il est nécessaire de rendre compte de leur nécessaire inscription dans l'objectif de faire apprendre les élèves. La question de l'analyse de pratique ne peut de ce point de vue faire l'impasse d'un questionnement sur les effets des gestes enseignants mobilisés dans l'interaction avec les élèves. La question centrale devient la suivante : en quoi et comment les gestes professionnels marquent-ils l'expérience des élèves ? L'axe de réponse proposé consiste à prendre l'interaction d'enseignement-apprentissage comme objet de l'analyse pour en cerner à la fois le fonctionnement et les effets constructifs qui travaillent l'expérience de l'enseignant comme de l'élève. Les résultats de la recherche montrent ici la nécessité de dépasser dans l'analyse le strict plan des manifestations comportementales ou verbales et la possibilité de rendre compte des constructions qui s'opèrent dans le cadre même de l'interaction.

1. Introduction

1.1. De l'enseignement à l'apprentissage : une nécessaire articulation en analyse de pratique

Le travail enseignant peut être caractérisé comme une activité interactive située (Tardif & Lessard, 1999). Il est interactif parce qu'il s'inscrit dans un environnement dynamique et humain (Doyle, 1986), et situé parce que les gestes professionnels qui s'y déploient restent fortement dépendants des situations qui y sont vécues par les enseignants. Au-delà des conditions de mise en jeu des gestes professionnels enseignants, on peut également considérer leurs finalités : ils ont affaire à un impératif, celui de faire apprendre les élèves. En ce sens, les gestes professionnels peuvent être conçus comme des solutions plus ou moins efficaces orientées par la nécessité de faire apprendre les élèves. Toute analyse des pratiques enseignantes (qu'elle qu'en soit le modèle) commence ainsi quand on renonce à opposer d'autres solutions à la solution choisie par l'enseignant et qu'on tente de remonter avec lui le problème qui la fonde (Fabre, 2006). Il s'agit donc, dans le cadre de l'analyse de pratique, et au-delà des manifestations observables, de tenter de déceler ce qui organise, ce qui mobilise les gestes professionnels.

Toutefois, cette analyse de pratique ne peut être convaincante qu'à la condition de prendre en compte la normativité interne à l'acte d'enseigner. Plus précisément, si la pratique d'enseignement mobilise des gestes professionnels, il ne faudrait pas oublier qu'ils sont assujettis à l'objectif de faire apprendre les élèves. La question de l'analyse des pratiques ne peut de ce point de vue faire l'impasse d'un questionnement sur les effets des gestes professionnels. Elle nécessite donc d'articuler dans un même geste : analyse de l'enseignement et analyse de l'apprentissage.

C'est à cette double problématique que nous invite, il nous semble, le thème de ce colloque. En quoi et comment les gestes professionnels mobilisés par les enseignants d'EPS marquent-ils l'expérience des élèves ? Nous développerons un axe de réponse qui consiste à proposer que l'interaction d'enseignement-apprentissage constitue un objet privilégié pour une telle analyse, mais seulement en référence aux deux conditions déjà mentionnées auparavant : dépasser le strict plan des manifestations observables pour fonder une analyse sur ce qui perturbe chacun des acteurs en coprésence, et rendre compte des effets de cette interaction dans la construction de l'expérience de l'élève (et éventuellement de l'enseignant). Nous proposons d'illustrer et de discuter ces deux points à partir d'une recherche portant sur l'interaction d'enseignement-apprentissage.

1.2. L'interaction d'enseignement-apprentissage : clarification de notre conception

Nous voudrions au préalable clarifier ce que l'on entendra par interaction dans le cadre de cet article. Nous considérons l'interaction comme un processus dont la dynamique est liée aux effets productifs des actions réciproques de l'enseignant et de l'élève. Par effets productifs, nous entendons les effets exercés par l'enseignant sur les actions finalisées de l'élève et réciproquement, les effets des actions de l'enseignant sur les actions des élèves. Ces effets productifs concourent potentiellement à la formation d'une zone de compréhension mutuelle susceptible d'exercer en retour des effets constructifs sur chacun des protagonistes de l'interaction.

Par effets constructifs, nous entendons des effets qui travaillent et réorganisent l'expérience des sujets engagés dans les tâches d'enseignement et d'apprentissage au sein desquelles les interactions prennent place. Dans le cadre de cet article, nous évoquerons plus particulièrement les effets constructifs qui s'exercent sur l'élève à la suite d'interaction en face à face avec l'enseignant en soulignant que des effets constructifs travaillent également l'expérience de l'enseignant.

La position que nous assumons dans ce travail consiste à souligner que l'interaction est produite, voire co-construite, par l'organisation dynamique des actions et des interprétations des acteurs en même temps qu'elle produit les actions et construit les acteurs en transformant leurs interactions. Une analyse de l'interaction doit pouvoir rendre compte de manière indissociable de ces aspects. La Figure 1 illustre cette conception de l'interaction.

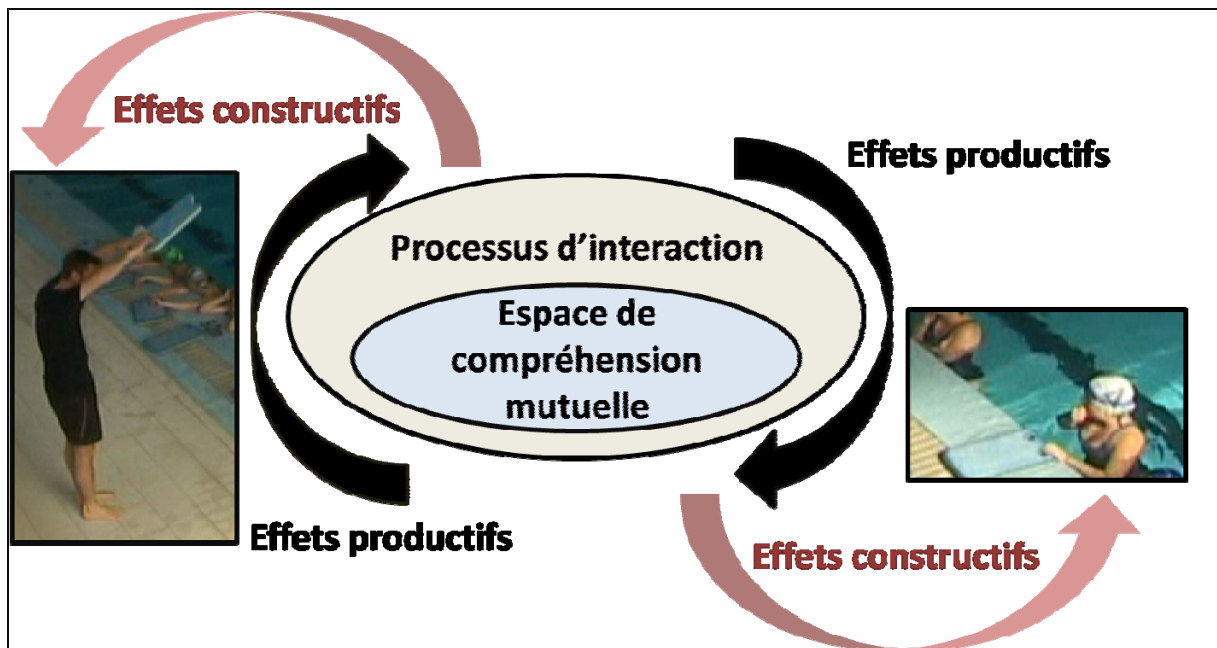


Figure 1 : Une conception de l'interaction susceptible de rendre compte de manière indissociable de son fonctionnement et de ses effets.

2. Cadre théorique

2.1. Une perspective énaïviste et située de l'interaction

Nos présupposés théoriques s'ancrent dans le paradigme de l'énaïvisme (Varela, 1989; Varela, Thompson & Rosch, 1993). Les thèses énaïvistes s'édifient sur l'idée que le monde n'est pas prédéterminé, et plus précisément que ses propriétés n'existent pas indépendamment de toute activité cognitive. La cognition est alors envisagée non pas comme la représentation d'un monde pré-donné, mais « *comme l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire qu'accomplit un être dans le monde* ». C'est l'entité cognitive qui, dans un rapport constructif au monde fait advenir les propriétés de ce monde, selon sa propre détermination interne. Cette idée de co-détermination de l'environnement et de l'acteur est résumée sous l'idée de couplage de second ordre. En envisageant, l'interaction d'enseignement-apprentissage, nous sommes contraints, à la suite de Maturana et Varela (1994) d'envisager la combinaison de deux couplages de second ordre : c'est ce à quoi les auteurs donnent le nom de couplage structurel de troisième ordre. Le couplage est ici le résultat de modifications mutuelles que subissent les unités en interaction ; il n'est possible que dans la mesure où les activités de chaque unité constituent une source réciproque de perturbation. En ce sens, appréhender l'interaction d'enseignement-apprentissage dans le cadre du paradigme de l'énaïvisme c'est la concevoir comme une dynamique d'actions et de perturbations.

2.2. L'action comme émergence d'un monde

Comment dès lors appréhender les actions engagées dans l'interaction ? L'action est considérée, en cohérence avec l'approche énaïviste, comme un processus complexe de

présentification du monde (Havelange, Lenay & Stewart, 2002). En ce sens, elle n'est pas une modification d'un contexte générique, mais bien la constitution d'un monde spécifique, pour lequel nous avons une forme d'attention, un engagement (Gouju, 2002b) et qui se constitue sur le fond des expériences déjà éprouvées dans notre parcours biographique (Cefaï, 1997; Schütz, 1987). En cela, l'action est intrinsèquement liée à un certain degré de conscience par un acteur de ce qu'il fait et de ce qui se présente à lui.

2.3. La structure attentionnelle de l'action

La plupart de nos expériences quotidiennes recèlent toutefois une grande part d'irréfléchie, de non conscient. Vermersch (2001) parle ici de *conscience directe* pour souligner combien une grande part de nos expériences est par nature pré-réfléchie. C'est sur ce fond de non thématique que l'attention découpe les thèmes de conscience, des repères de compréhension et d'intervention dans une situation. Elle est constitutive de la dynamique des états de conscience et en cela, elle joue un rôle fonctionnel : elle sélectionne, filtre, inhibe ou magnifie (Hattfield, 1998). L'attention peut ainsi s'appréhender du point de vue de sa visée : une visée focale révélatrice d'une conscience aiguë des aspects pertinents de la situation et une conscience périphérique constituée de tout ce qui pourrait être pertinent de manière indirecte ou plus lointaine. L'action peut-être ainsi être considérée comme l'ouverture d'une fenêtre attentionnelle (Vermersch, 2002a, 2002b) qui structure le champ de conscience par le biais d'une visée. Cette visée, que Schütz (1970) nomme pertinence, peut-être imposée comme lors de situations inhabituelles qui invalident les procédures habituelles de typification, ou bien encore motivée lorsqu'elle est liée à un déplacement volontaire de l'attention.

2.4. Type, typification : vers une définition des effets constructifs en situation d'interaction

Si l'action est un processus complexe de présentification d'un monde, signalons qu'il présente une caractéristique essentielle : le monde perçu est d'emblée un monde interprété, un monde typifié (Berthoz & Petit, 2006). Pour reprendre une définition de Cefaï (1994), les typifications consistent en des synthèses d'identification et de reconnaissance qui réduisent du déjà là à du déjà connu ou qui inventent et découvrent de nouvelles régularités. Elles sont en quelque sorte des processus de catégorisation de l'expérience vécue orientés par et pour l'action. Les faits typifiés le sont en vue des intérêts pratiques (Mucchielli & Noy, 2005), des "*motifs en vue de*" (Schütz, 1987, 1998) de l'acteur et ne sont pas indépendantes du parcours biographique de l'acteur (Cefaï, 1994, 1997; Schütz, 1987). Nous faisons l'hypothèse qu'il est possible de penser les effets constructifs comme des modifications des typifications des acteurs dans des situations similaires.

D'un point de vue méthodologique, les typifications peuvent être approchées à travers la mise en relation des types mobilisés pour décrire l'expérience, ces derniers étant en rapport étroit avec le langage (Schütz, 1962; Zaccai-Reyners, 2005), et avec l'expérience sensible associée à ces types (Lémonie, Gouju & David, 2006).

2.5. Motifs d'agir dans l'interaction

Les motifs subjectifs des acteurs orientent les typifications et sont susceptibles de structurer l'interaction. Deux types de motifs peuvent être distingués: des "*motifs en vue de*" et

des "*motifs parce que*" (Friedrich, 2001 ; Gal-Petitfaux & Cizeron, 2006 ; Schütz, 1987, 1998). Les "*motifs en vue de*" consistent en l'anticipation de l'acte réalisé. Ils sont des projections qui ne peuvent être pensées qu'en référence à des expériences potentielles dont le sujet s'attend à ce qu'elles soient similaires aux actes déjà réalisés par le passé. De ce point de vue, nous dirons que ce qui est anticipé renvoie aux effets productifs attendus par le sujet. Les "*motifs parce que*" se réfèrent quant à eux à la genèse des "*motifs en vue de*". Ils ne peuvent être ressaisis qu'après coup, car "*aussi longtemps que l'acteur vit dans son action en cours, il n'a pas en vue ses motifs parce que*" (Schütz, 1998, p.57). Ces motifs structurent l'interaction dans le sens où celle-ci peut être pensée comme une combinaison entre comportements réciproquement orientés les uns vers les autres et motivés par le projet de l'enseignant de provoquer une modification du flux d'expérience de l'élève en réponse à une modification de son propre flux d'expérience .

3. Méthodologie

3.1. Posture épistémologique

L'ensemble des données recherchées implique une investigation de l'expérience ou plus précisément de la coordination des expériences des sujets engagés dans l'interaction. Nous nous situons ici dans le cadre d'une approche de la *psychophénoménologie* (Vermersch, 1999), en tant qu'elle propose une ligne de réflexion et une méthodologie apte à permettre de rendre compte du point de vue du sujet relativement à sa propre expérience. L'idée principale et qu'il est possible pour le sujet de revenir à sa propre expérience, non pas de manière directe et spontanée, mais moyennant l'emploi de techniques d'aide à l'explicitation (Vermersch, 1994). L'entretien d'explicitation est un outil privilégié de recueil de données dans le sens où il permet l'accès des données originales permettant la mise en évidence de la partie privée de l'action (Gouju, 2002a) dans ses aspects pré-réfléchis (Vermersch, 2000) et sensibles (Gouju, 2005). La spécificité de cet outil réside dans le fait que le recueil de données n'est pas le produit d'inférences, mais d'un recueil contrôlé et accompagné lors de séquences d'entretien (Gouju, Vermersch & Bouthier, 2003). Loin de toute demande de justification, ces techniques visent à accompagner les sujets dans l'évocation d'une situation spécifiée de manière à les aider à expliciter leurs actions mentales et matérielles en les guidant sensoriellement (Vermersch, 1994).

3.2. Protocole

Trois enseignants d'EPS et neuf élèves ont été sélectionnés afin de documenter les processus interactifs en classe d'EPS dans le cadre de l'enseignement de la natation sportive. Les élèves volontaires pour participer à cette étude ont été choisis sur la base du nombre d'interactions avec l'enseignant. Les interactions retenues pour l'analyse concernent des interactions de "*face à face*" (Goffman, 1991; Schütz, 1987) entre un enseignant et un élève.

Les séances ont été filmées à l'aide de deux caméras : la première placée en bout de ligne d'eau visait à restituer le comportement des élèves en situation ; la seconde, placée dans les gradins de la piscine sur le côté du bassin visait plus spécifiquement à enregistrer le comportement de l'enseignant lors du cours. Les entretiens d'explicitation, d'une durée de 40 à 55 minutes ont été réalisés consécutivement à la leçon avec les trois élèves et l'enseignant et étaient précédés d'une phase courte de rappel stimulé dont l'objectif était à la fois d'obtenir

des données complémentaires à l'entretien d'explicitation, mais aussi d'orienter la verbalisation sur des épisodes communs à l'enseignant et à l'élève.

3.3. Traitement des données

Trois phases ont été mises en œuvre pour le traitement des données. La première phase a consisté dans la retranscription intégrale des verbatim des enseignants et des élèves. La seconde phase a consisté à repérer et mettre en relation les épisodes traitant d'une interaction de "face à face" entre l'enseignant et l'élève. La troisième phase a consisté à traiter les verbatim à partir de quatre catégories : a) La *catégorie de la "pertinence motivationnelle"* qui concerne le repérage dans le verbatim des *motifs en vue de* et des *motifs à cause de...* de chacun des protagonistes ; b) La *catégorie de la "pertinence topique"* qui concerne le pris pour thème, ce sur quoi chacun des protagonistes focalise son attention (Gouju, 2002b; Vermersch, 2004) ; c) La *catégorie de la "pertinence" interprétative"*: qui résulte de la mise en relation des types et de l'expérience sensible associée à ces types. Cette mise en relation permet d'inférer un certain nombre de règles de construction des typifications ; d) La *catégorie de l'expérience sensible* qui concerne ce qui est perçu, vu, entendu, senti, ressenti, touché que l'on peut qualifier d'indices ou d'attributs propres à déterminer les types mobilisés.

4. Résultats

Dans cette partie consacrée aux résultats, nous proposons d'illustrer la nécessité de passer d'une lecture sémantique (c'est-à-dire qui ne prend en compte que les aspects strictement visibles des comportements à partir desquels on peut faire des inférences) à une lecture de l'interaction qui prenne en compte l'expérience des acteurs qui y sont engagés. Cette illustration se fera par contraste des deux types d'analyse. La seconde illustration concerne notre manière d'appréhender les effets de l'interaction qui travaille l'expérience de l'élève, c'est-à-dire ce que nous nommons les effets constructifs.

Les données qui suivent ont été recueillies dans le cadre de l'enseignement de la natation sportive en EPS. L'enseignant peut-être considéré comme un spécialiste de la natation sportive, en tant qu'il est titulaire du BEESAN, qu'il enseigne au minimum quatre cycles de natation par an et qu'il anime la section natation de l'association sportive. Les deux élèves (Ludivine et Fanny) sont issues d'une classe de BEPA dans un lycée professionnel agricole.

4.1. D'une lecture sémantique à une lecture qui respecte le domaine de couplage

4.1.1. Présentation du contexte de l'interaction

Cette première interaction entre l'enseignant et Ludivine prend place dans une tâche d'apprentissage qui consiste à effectuer deux longueurs de bassin en crawl avec une planche. Les opérations demandées aux élèves consistent d'une part à expirer dans l'eau en effectuant des battements de jambes et en tenant la planche en petite prise bras tendus, et d'autre part à effectuer par la suite un mouvement de bras en crawl pour inspirer.

Lors de la séquence de rappel stimulé, l'enseignant décrit la situation proposée comme portant sur « *la coordination de la respiration par rapport au mouvement de bras* ». Les difficultés qu'il anticipe concernent la coordination entre la rotation de la tête et la phase du

cycle de bras. Le Tableau 1 rend compte des descriptions de cette situation par l'enseignant lors de la phase de rappel stimulé.

Objet	C'est une situation d'apprentissage en crawl / et qui porte principalement sur une coordination de la respiration par rapport aux mouvements de bras. Enfin, plus précisément, respiration, à quel moment j'inspire par rapport à mon trajet moteur du bras (RSB-B1-1)
Difficultés attendues	Souvent on a des élèves qui savent pas déclencher le fait d'inspirer sur le côté, la rotation de la tête sur le côté par rapport au mouvement de bras, c'est-à-dire qu'elles le font trop tôt, c'est-à-dire que le bras est pas dégagé, donc elles veulent respirer, et bien elle peuvent pas parce que y'a le bras qui gêne. Ou bien elles le font trop tard au moment du retour de bras, ce qui fait que là aussi elles sont gênées par rapport à ce retour de bras.

Tableau 1 : Description de la situation d'apprentissage par l'enseignant lors de l'entretien de rappel stimulé

4.1.2. Le dialogue de l'interaction : lecture sémantique

L'interaction prend place quelques minutes après que Ludivine ait effectué un aller-retour de bassin en s'arrêtant à plusieurs reprises. Accrochée au bord du bassin, elle interpelle l'enseignant qui se déplace pour venir la voir.

Le verbatim de l'interaction est présenté dans le tableau 2. *L* indique que Fanny est la locutrice et *E* signifie que l'enseignant est le locuteur. Les aspects gestuels sont mis entre crochets [...].

<p>L1: C'est pour le crawl, je vois pas vraiment comment on peut faire avec le bras. E2: Pourquoi ? Qu'est-ce que tu vois pas ? L3: Je sais pas si il faut le mettre sur le côté ou... E4: Quand il part ou quand il revient ? L5: Non, en fait pour tout ! E6: Pour tout ? L7: Oui, j'arrive pas du tout, je sais pas vraiment avec les bras. E8: Bien, ce qui m'intéresse pour le moment c'est à quel moment tu inspires par rapport à ton mouvement de bras L9: En fait on fait tout de suite dès qu'on a mis la tête sous l'eau ou bien ? E10: Ben, t'as la tête sous l'eau comme au début, tu fais tes battements de jambes, tu souffles et pour l'instant l'exercice [souffle] c'est uniquement quand tu as besoin de prendre de l'air que tu fais un mouvement de bras [mime mouvement de retour de bras]...t'inspires...[ouvre la bouche] tu remets ton bras devant...[fini le retour de bras] je souffle dans l'eau [souffle]. L11: En fait le bras, il, il fait...[mime avec le bras trajet propulsif et trajet moteur] E12: Ouais, en fait le bras il va de devant jusqu'à l'arrière et il revient à l'extérieur. pour l'instant juste ça, tout simplement. Après, pour voir un petit peu mieux comment placer un petit peu mieux le bras dans l'eau, on le verra après. Si je vous dit d'un coup, si vous devez penser à la respiration, à coordonner avec le bras, plus comment mettre le bras dans l'eau ça va vous perturber. Je vous donne qu'une chose à la fois.</p>

Tableau 2 : Verbatim de l'interaction entre l'enseignant et Ludivine.

L'analyse qui va suivre emprunte à la théorie des actes de langage (Austin, 1970; Vanderveken, 1999). Trois phases dans l'interaction peuvent être décrites relativement à trois thématiques :

Phase 1 : Spécifier les difficultés de l'élève

La première phase est constituée par un enchaînement d'actes assertifs de l'élève (L1-L3-L5-L7) qui visent à décrire à l'enseignant les difficultés qu'elles rencontrent et d'actes directifs de l'enseignant (E2-E4-E6) qui visent complémentaires à faire spécifier à l'élève les difficultés rencontrées.

Phase 2 : Coordination respiration-cycle de bras

La seconde phase débute par un assertif de l'enseignant (E8) qui vise à décrire l'objectif de la situation (que l'élève arrive à coordonner la tête avec le retour de bras). L'élève enchaîne par un directif (L9) qui questionne l'enseignant sur les modalités de cette coordination. Ce directif est satisfait par un assertif de l'enseignant qui explicite cette coordination en mimant.

Phase 3 : Le mouvement de bras

La troisième phase revient sur la description des difficultés de l'élève relativement à la description du mouvement de bras. Se succèdent deux assertifs : le premier de l'élève décrit le mouvement du bras. Le second assertif, de l'enseignant est positif et valide la description du mouvement par l'élève (« *ouais...juste ça pour le moment* »).

Cette lecture laisse à penser que l'enseignant et l'élève sont dans une forme de co-activité partagée qui aboutit à l'établissement d'une zone de compréhension commune (Baslev, 2006).

La théorie des actes de langage permet ici de rendre compte des actes et des intentions des locuteurs et du déroulement de l'interaction. Cette mise à jour des intentions est liée aux inférences du chercheur, ce qui n'est pas ici sans poser problème. La lecture suivante du même épisode à l'aide de l'entretien d'explicitation est radicalement opposée.

4.1.3. Les entretiens d'explicitation : analyse par l'évocation de l'expérience vécue

Nous présentons ici des extraits de l'entretien d'explicitation de l'enseignant et de l'élève relativement à ces trois phases.

Phase 1 :

Explicitation élève	Explicitation enseignant
B123 : Ben, il vient vers moi et il me demande qu'est ce qui se passe B125 : Ben avec le sourire en fait. Parce que je lui explique que je n'y arrive pas et il me redemande parce qu'il a pas très bien compris ce que je lui avais dit. B127 : Ben je lui dis que... que j'arrive pas à faire l'exercice que je sais pas faire le mouvement de crawl	B40 : Ben, euh, je la demande parce que je comprends pas sa demande au départ. Elle me pose la question par rapport au mouvement de bras alors que moi je suis sur la coordination respiration-propulsion euh respiration propulsion du bras je dis et bien qu'est-ce qui t'arrive. Pour moi y'a un côté d'évidence sur le fait de réaliser son mouvement de bras : il va de l'avant vers l'arrière dans l'eau. Donc, je lui redemande. Qu'est-ce que... qu'est-ce que t'arrives pas dans le mouvement de bras en sous entendant et bien c'est simple quoi. B42 : Ben j'espère qu'elle va arriver à m'expliquer plus précisément ce qu'elle entend par et bien j'arrive pas ce mouvement de bras.

Dans cette première phase, ce qui est pris pour thème par l'enseignant c'est la non-compréhension de ce que Ludivine décrit. Cette structuration du champ de conscience est liée à un décalage entre l'objectif de la tâche et la description de l'élève d'une part et au caractère d'évidence que représente pour l'enseignant le mouvement de bras. Les anticipations de l'enseignant au moment de la mise en place de la tâche (voir tableau 1) jouent ici à plein : c'est le décalage entre ses attentes et la description de l'élève qui motive l'action de questionner Ludivine. Le *motif en-vue-de* se réfère ici à une attente d'explicitation plus précise. Ludivine typifie cette action comme « *l'enseignant n'a pas compris ma demande* ». Cette typification s'origine en partie dans des « *remarqués* » comme ici le sourire de l'enseignant.

Phase 2 :

Explicitation élève	Explicitation enseignant
B132 : Oui, il m'explique un peu mieux ce que j'ai pas compris	B46 : Donc là elle me dit j'arrive pas comme ça, mais c'est j'arrive pas à coordonner ma respiration par rapport à mon mouvement de bras, donc elle me le dit pas avec ces termes là, mais en plus elle me montre, je crois qu'elle me montre le geste et c'est ce qui me fait comprendre. En fait, elle me montre en disant ben voilà j'arrive pas comme-ci comme ça en tournant la tête et là je comprends que j'arrive pas à placer ma respiration quand est-ce que je place ma respiration par rapport à mon mouvement de bras. C'est ce que moi je comprends de ma demande
B134 : Ben en fait il, comme il n'avait pas très bien compris en fait il donne une explication, mais qui me va pas vraiment	B50 : Et là je lui réexplique ce que j'avais dit au départ
B136 : C'est en fait plus... (silence 2'') comment va être la tête, la tête sous l'eau et avec le bras, mais moi en fait c'est plus le mouvement du bras qui que j'avais besoin de savoir	
B138 : Là ce qui me gêne dans cet épisode c'est le mouvement du bras	
B140 : (l'enseignant il est sur) sur comment on va mettre la tête sous l'eau, sur la respiration, sur faire en même temps le mouvement de bras	

Dans cette seconde phase, les actions de ré-énonciation des consignes et de l'objectif de la tâche sont liées à une interprétation de la situation qui ne se laissait pas entrevoir dans l'analyse précédente. Si l'enseignant réexplique les consignes c'est ici moins parce qu'il n'a pas compris ce que l'élève voulait lui dire que parce ce qu'il perçoit chez l'élève des indices lui laissant penser que la demande est relative au thème de la coordination respiration – mouvement de bras. A contrario ces explications ne satisfont pas l'élève ici, ses attentes étant liées à une explication relative au mouvement de bras. On note ici un décalage entre les motifs-en-vue-de l'élève et les motifs-à-cause-de de l'enseignant qui ne permettent pas la création d'une co-activité et d'une zone de compréhension partagée. Cette analyse diffère de la lecture sémantique pratiquée auparavant.

Phase 3 :

Explication élève	Explication enseignant
B152 : En faisant des gestes. Il m'explique comment mettre son bras en le faisant. Il m'explique juste en faisant les gestes.	B52 : Je lui ai expliqué à peu près en ces termes là.
B154 : Non, je suis concentrée sur les gestes là . Oui, pas vraiment sur la parole, mais plus sur les gestes.	B56 : mum ouais elle hoche de la tête en me disant oui, oui, j'ai compris, enfin pour moi ça veut dire oui j'ai compris la consigne.
B164 : Ben l'explication me convient un peu plus, mais c'est toujours pas ça.	B58 : Ben je me dis c'est bon elle a compris. Je pense que mon explication a été claire et que du coup ça l'a que du coup elle a compris l'exercice tel qu'il fallait le faire alors qu'elle l'avait pas compris au départ.
B166 : Ben parce que ...j'anive pas c'est...j'ai toujours du mal avec ce mouvement de bras à le faire en crawl.	
B168 : Bah en fait, je sais pas vraiment, je trouve que c'est en fait je fais mal contrairement aux autres, je le positionne pas bien comme il fallait	

Cette co-activité inévitablement échoue. Même si les gestes de l'enseignant permettent à l'élève de mieux comprendre selon ses propres mots, l'explication que donne l'enseignant ne lui semble pas pertinente par rapport à ses difficultés. L'enseignant, au contraire interprète le comportement de l'élève comme l'indice qu'elle a compris les consignes. Aspect important, c'est en se ressaisissant de cet épisode que l'élève semble expliciter plus finement le problème qu'elle rencontre relativement au mouvement de crawl.

4.2. Les effets constructifs dans l'interaction : une illustration

Les résultats auxquels nous faisons référence ici ont déjà été présentés par ailleurs (Lémonie, Gouju & David, 2007). Ils illustrent les effets constructifs liés à l'interaction et leur possible mise en relation avec les actions productives engagées dans l'interaction.

4.2.1. Contexte de l'interaction

Après avoir fait réaliser par les élèves une longueur de bassin en nage dorsale avec une propulsion en battement de jambe, l'enseignant demande aux élèves de réaliser la longueur en tenant "*la planche au dessus de la tête*", en essayant d'avoir et de garder les bras tendus, planche tenue en "*petite prise*". L'interaction entre l'enseignant et Fanny prend place dans cette tâche consécutivement à un arrêt de l'exercice par Fanny.

4.2.2. Actions et motifs engagés dans l'interaction

L'interaction débute consécutivement à un arrêt de Fanny (Action 1). Cet arrêt est motivé par Fanny par l'énerverment lié à l'échec dans la situation proposée par l'enseignant. Cet arrêt et plusieurs indices corporels révèlent à l'enseignant que Fanny n'est pas à l'aise (« *elle n'est pas à l'aise avec cela (...) elle ferme les yeux* » engage l'enseignant dans l'interaction. Celle-ci débute donc véritablement avec une question (Action 2) qui vise à faire verbaliser à Fanny les motifs de son arrêt. L'enseignement ayant clairement vu la production de Fanny dans la situation, il s'attend certainement à une réponse de l'ordre du procédural : « *Je lui demande au moment où tu as la tête dans l'eau qu'est-ce que tu peux faire* ». La réponse de Fanny (Action 3) vise cependant plus à signifier à l'enseignant qu'elle pense ne pas y arriver. Il y a ici une rupture entre le « *motif en vue de* » de l'interrogation de l'enseignant et

l'action 3 de l'élève qui se révèle décalé par rapport aux attentes de l'enseignant. Ceci se traduit par une situation de blocage qui pousse l'enseignant à prendre conscience des difficultés de Fanny en se « *mettant à sa place* ». Ceci se traduit dans le verbatim de l'enseignant par l'usage de la première personne du singulier pour évoquer les difficultés que rencontre Fanny « *Ce qu'elle pense c'est que lorsqu'elle va avoir la tête sous l'eau c'est je m'enfonce, mais qu'il n'y a pas de limites, 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 remonterais pas à la surface* ».

Cette prise en compte empathique des difficultés de l'enseignant l'incite à donner une consigne à l'élève dans l'optique de lui dire comment elle doit s'y prendre, « *Je lui ai dit 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* », mais aussi de la rassurer : « *tu vas voir que ta tête va repasser au dessus de l'eau* ». C'est ce dernier motif qui devient le motif-parce-que de Fanny. Elle « *repart* » et notifie dans le verbatim qu'à la suite de l'interaction, elle réussit à réaliser la situation, ce qui d'ailleurs est validé par la vidéo.

4.2.3. Effets constructifs de l'interaction

Rappelons que la mise à jour des effets constructifs se réalise par la comparaison des typifications avant et après l'interaction d'enseignement-apprentissage. Nous proposons de rendre compte ici de ces typifications en rendant compte des types verbalisés et de l'expérience sensible associée.

Ce qui focalise l'attention de Fanny au moment de son arrêt c'est le fait qu'elle « *commence à couler* ». Le terme employé est fort est se traduit lors de la description de l'expérience sensible par l'usage d'une métaphore pour signifier l'audition d'un son dans les oreilles « *j'entends comme s'il y avait un récipient qui se remplit* ».

En fin d'interaction, l'expérience sensible est radicalement différente : bien que ses oreilles soient dans l'eau (validé par la vidéo), elle nous dit qu'elle « *n'entend rien* » ou encore que « *l'eau n'est pas vraiment sur son visage* » (Tableau 3).

	Types mobilisés	Expérience sensible
Début de l'interaction	"Je commence à couler"	"l'eau commence à venir sur mon visage" "j'entends comme si il y avait un récipient qui se remplit"
Fin de l'interaction	"J'y arrive"	"l'eau n'est plus vraiment sur mon visage" "mes oreilles sont dans l'eau" "je n'entends rien"

Tableau 3 : Évolution des typifications de l'élève au cours de l'interaction d'enseignement-apprentissage

5. Discussion

5.1. Articuler apprentissage et enseignement : nécessité pour l'analyse des pratiques

À partir de cette recherche, revenons sur un des points soulevés en introduction. Nous voulions montrer qu'une analyse des pratiques réelles ne pouvait faire abstraction d'une prise en compte des effets de la pratique professionnelle. C'est semble-t-il un risque inhérent à toute tentative de mise à jour du « *savoir caché dans l'agir professionnel* » (Schön, 1994). Ainsi, pour Hensler (2004), si le mouvement initié par Schön a permis un enrichissement des

problématiques de recherches en sciences de l'éducation en mettant en évidence la complexité, la singularité et le caractère fortement contextualisé et interactif du travail enseignant, deux risques peuvent néanmoins être pointés :

- le risque de repli de la culture professionnelle sur elle-même par une centration exclusive sur l'acte d'enseigner au détriment de l'apprentissage et de la perspective des élèves ;
- le risque de consolidation de certaines pratiques professionnelles peu efficaces.

Nous souscrivons à l'idée que le modèle de la rationalité technique ne peut rendre compte adéquatement des situations d'interaction d'enseignement-apprentissage, par nature instables, incertaines, complexes, singulières. La mise à jour des zones indéterminées de la pratique implique de souscrire à l'épistémologie de l'agir professionnel. Le fonctionnement de l'interaction didactique renvoie ainsi pour une part à cette épistémologie.

Cependant, nous rejoignons également Hensler (2004) sur les critiques qu'elle formule. Cette position pourrait paraître au premier abord contradictoire. Mais notre objet d'étude amène à se poser la question des effets (productifs et constructifs) des pratiques d'enseignement sur les processus d'apprentissage. La prise en compte concomitante du point de vue de l'élève et de l'enseignant pour en cerner à la fois l'organisation et les effets doit nous permettre de dégager une norme interne de production d'effets chez les élèves. Cette position limite donc de fait le risque de valider des pratiques non pertinentes eu égard aux effets que ces pratiques sont susceptibles de provoquer chez les élèves. Ces effets sont par ailleurs objectivés en situation écologique de classe et non dans le cadre de situations quasi expérimentales de *pré* et de *post-test* (par ex. Roux, 1999).

5.2. La nécessité de prendre en compte la subjectivité et l'expérience

Le second point que nous voulions évoquer concerne la nécessité de dépasser les manifestations comportementales dans le cadre de l'analyse des pratiques enseignantes. Au-delà d'une nécessité éthique, il s'agit bien là d'un enjeu scientifique. La tentative de se débarrasser de la subjectivité a constitué à un moment de l'histoire des sciences humaines, une étape dans leur recherche d'objectivité. La subjectivité pouvait être conçue comme un biais interprétatif, comme un obstacle majeur à l'élaboration de connaissances scientifiques. Cette défiance vis-à-vis de la subjectivité, par ailleurs toujours vivace, n'en est pas moins contre-productive à l'heure actuelle : ce n'est pas la subjectivité, mais sa non prise en compte qui constitue, selon elle, un obstacle à la compréhension de ce qui se passe réellement dans les interactions humaines. Weill-Fassina, Rabardel et Dubois n'hésitaient d'ailleurs pas à écrire qu' « *une approche par les données subjectives paraît difficilement contournable pour aborder les problèmes de la signification de l'action pour le sujet* » (1993, p. 16).

Le pas à franchir consiste à passer d'une position où le chercheur définit ce que sont les actions et où le référentiel est la réalité, à une position où la réalité est définie en référence au monde vécu du sujet. Nous avons tenté de montrer à travers les résultats de cette recherche en quoi une lecture sémantique où le sens et le but des actions sont attribués par le chercheur pouvait masquer des éléments essentiels de l'analyse. Nous pouvons également évoquer la nécessité de cette prise en compte de la subjectivité et de l'expérience pour rendre compte des constructions qui s'opèrent sur le terrain de la pratique.

6. Conclusion

En conclusion, nous pouvons évoquer l'idée que si l'enseignant peut-être considéré comme un « *professionnel de l'articulation du processus d'enseignement-apprentissage en situation, un professionnel de l'interaction des significations partagées* » (Altet, 1996), il nous apparaît nécessaire de prendre l'interaction, qui constitue une voie de mise en jeu de cette articulation, non pas comme une contrainte qui pèse sur l'enseignement, mais bel et bien comme un objet d'étude potentiel pour l'analyse des pratiques d'interventions en EPS.

Bibliographie

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoir, schème d'action et d'adaptation: le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.

Austin, C. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.

Baslev, K. (2006). *Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève.

Berthoz, A., & Petit, J.-L. (2006). *Phénoménologie et physiologie de l'action*. Paris: Odile Jacob.

Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré & J. Widmer (Eds.), *L'enquête sur les catégories. Raisons pratiques 5* (pp. 105-128). Paris: EHESS.

Cefaï, D. (1997). *Phénoménologie et sciences sociales. Alfred Schütz, naissance d'une anthropologie philosophique*. Genève : Droz.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New-York: Macmillan.

Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation. Quelques remarques épistémologiques. *Recherche et formation, 51*, 133-145.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Minuit.

Gouju, J.-L. (2002a). Construction d'un cadre conceptuel de l'action athlétique et objectivation. *Impulsions, 3*, 123-139.

Gouju, J.-L. (2002b). L'action comme fenêtre attentionnelle? *Expliciter, 44*, 1-9.

Gouju, J.-L. (2005). Documenter les aspects sensibles de l'expérience: l'approche de la psychophénoménologie. *Expliciter, 58*, 16-26.

Gouju, J.-L., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2003). Objectivation des actions athlétiques par entretien d'explicitation. *STAPS, 62*, 59-73.

- Hattfield, G. (1998). Attention in early scientific psychology. In R. D. Wright (Ed.), *Visual attention*. Oxford: Oxford University Press.
- Havelange, V., Lenay, C., & Stewart, J. (2002). Les représentations: mémoire externe et objets techniques. *Intellectica*, 35(2), 115-129.
- Hensler, H. (2004). Pour une ouverture de la culture professionnelle aux savoirs de la recherche en éducation: quelle condition aménager en formation initiale et continue? In C. Lessard, M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Eds.), *Entre sens commun et sciences humaines: quels savoirs pour enseigner?* (pp. 179-199). Bruxelles: De Boeck.
- Lémonie, Y., Gouju, J.-L., & David, B. (2006). *Une approche phénoménologique de la typification pour l'étude des compétences et de leurs constructions chez l'intervenant en EPS : Problèmes théoriques et méthodologiques*. Papier présenté aux Phénoménologie de l'expérience corporelle, Clermont-Ferrand.
- Lémonie, Y., Gouju, J.-L., & David, B. (2007). Les interactions comme construction d'un espace d'intercompréhension partagée. Le cas de l'enseignement de la natation sportive. *EJRIEPS*, 11, 89-105.
- Maturana, H., & Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Westley.
- Mucchielli, A., & Noy, C. (2005). *Etudes des communications: approche constructivistes*. Paris: Armand Colin.
- Roux, J.-P. (1999). Contexte interactif d'apprentissage et régulation de l'enseignant. In M. Gilly, J.-P. Roux & A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 259-278). Nancy: Presses universitaires de Nancy.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Editions Logiques.
- Schütz, A. (1962). Language, Language Disturbances and the Texture of Consciousness. In A. Schütz (Ed.), *Collected Papers I: the problem of social reality* (pp. 206-286). The Hague: Martinus Nijhoff.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Méridiens, Klincksieck et C^{ie}.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: L'Harmattan.
- Schütz, A. (Coord.). (1970). *Réflexions on the problem of relevance*. New-Haven-London: Yale University Press.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Vanderveken, D. (1999). La structure logique des dialogues intelligents. In B. Moulin, S. Delisle & B. Chaib-Draa (Eds.), *Analyse et modélisation des discours: des conversations humaines aux interactions entre agents logiciels*. (pp. 61-99). Lyon: L'interdisciplinaire.
- Varela, F. (1989). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Seuil.

- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris: PUF.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, P. (2000). L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne. *Expliciter*, 36, 5-11.
- Vermersch, P. (2001). Conscience directe et conscience réfléchie. *Expliciter*, 39, 10-31.
- Vermersch, P. (2002a). Interêt et thème attentionnel. *Expliciter*, 44, 9-12.
- Vermersch, P. (2002b). La prise en compte de la dynamique attentionnelle. *Expliciter*, 43, 27-39.
- Vermersch, P. (2004). L'attention entre phénoménologie et sciences expérimentales: essais de rapprochement. *Intellectica*, 38(1), 325-362.
- Weill-Fassina, A., Rabardel, P., & Dubois, D. (1993). *Représentations pour l'action*. Toulouse: Octares.
- Zaccà-Reyners, N. (2005). Fiction et typification: contribution à une approche théorique de la transmission de l'expérience. *Methodos*, 5.