

Expliciter n°47 décembre 2002

Entretien de L. Paquay et R. Sirota
Avec

Nadine Faingold

maître de conférences à l'I.U.F.M. de l'académie de Versailles.

Publié dans *Recherche et formation* n° 36, « Le praticien réflexif » . INRP, 2001.

1. Que représente pour toi le modèle du "praticien réflexif"?

Le modèle du praticien réflexif est essentiel dans ma conception du processus de formation. Il est à la fois un but à atteindre, et une indication pour les démarches à privilégier (1). Actuellement, dans la formation d'enseignants spécialisés où j'interviens, le modèle du praticien réflexif se concrétise sous différentes modalités d'analyse de pratiques : séminaire d'explicitation des pratiques, vidéo-formation, mémoire professionnel, visites de formation, enregistrement systématique au magnétophone de toutes les séquences pédagogiques.

J'ai développé dans ma thèse l'idée que la dimension réflexive a d'abord besoin d'être sollicitée dans des dispositifs de formation pour pouvoir s'intégrer à la pratique. L'utilisation en formation d'outils comme la vidéo, l'écriture ou l'entretien d'explicitation permet, par la médiation de l'analyse, de modifier en retour l'action pédagogique. Plus on diversifie les modalités de décentration et d'aide à la prise de conscience, plus on peut faire le pari que chaque stagiaire va s'approprier une aptitude à traiter l'information sur une situation donnée en y intégrant **une posture intérieure de prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement**. C'est ce qui à mon sens rend possible la "réflexion dans l'action" qui permet à un professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession.

Actuellement, mon intérêt en tant que formatrice et en tant que chercheuse se centre sur l'apport spécifique de l'entretien d'explicitation dans les méthodologies d'analyse des pratiques professionnelles

(2). L'entretien d'explicitation (EdE) est une technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action qui a été élaborée par Pierre Vermersch, chercheur au CNRS. Il permet un retour réflexif aussi bien sur le fonctionnement cognitif dans la réalisation d'une tâche que sur le vécu d'une pratique professionnelle. Depuis plusieurs années, j'ai le souci de mener de front **à la fois une formation à la technique de l'entretien d'explicitation et une formation par l'explicitation des pratiques**. Ceci me permet de trouver une cohérence entre ce que je fais avec les stagiaires et ce que je leur demande de faire avec les élèves :

- de même que je demande aux stagiaires de mettre en œuvre une pédagogie active, de même je leur propose une formation expérientielle à travers des mises en situation visant la construction de savoir-faire professionnels

- de même que je demande à un stagiaire d'être attentif à la logique de fonctionnement de chaque élève dans la réalisation d'une tâche, de même je m'attache à comprendre le "comment" de son mode d'intervention par rapport aux élèves en l'aidant à mettre en mots son vécu d'une situation pédagogique.

- de même que je propose aux stagiaires de favoriser chez leurs élèves un questionnement métacognitif (comment je m'y prends pour apprendre), de même je sollicite en permanence chez les futurs enseignants une attitude réflexive par rapport à leur pratique.

Cet isomorphisme s'est sans doute mis en place à mesure que je devenais moi-même une praticienne réflexive, par souci de congruence...

2. Ce modèle du “praticien réflexif” semble peu diffusé en France...

Je pense qu'il existe en France, dans les IUFM et ailleurs, de très nombreuses pratiques de formation relevant du modèle du praticien réflexif, mais à ma connaissance aucun travail de capitalisation de ces expériences n'a encore été fait. En ce qui concerne l'explicitation, un groupe de travail s'est constitué récemment autour de Pierre Vermersch dans le cadre du GREX sur le thème de l'analyse des pratiques. Les informations sont accessibles sur le site www.grex-fr.net.

3. Quels sont les apports spécifiques de la technique de l'entretien d'explicitation ?

L'approche de Pierre Vermersch (3) est une synthèse complexe de différents apports, depuis la théorie de la prise de conscience chez Piaget jusqu'à la visée phénoménologique de description des vécus subjectifs, en passant par la prise en compte de techniques d'écoute et d'accompagnement issues du champ de la thérapie. Je vais tenter de formuler en quelques points ce qui me paraît le plus spécifique de l'entretien d'explicitation, en espérant ne pas être caricaturale.

C'est une approche descriptive. La première recommandation qui est donnée dans les stages est de supprimer la question "Pourquoi ?" qui induit le plus souvent chez l'interlocuteur une attitude de justification ou de rationalisation, pour le remplacer par un questionnement en "Comment ?".

L'entretien d'explicitation vise toujours une situation spécifiée, particulière : les généralités sont systématiquement écartées pour relancer sur "Donne-moi un exemple, un contexte, un moment..."

L'explicitation a nécessairement lieu a posteriori, elle fait appel à la mémoire concrète. Il s'agit d'aider le sujet à re-présentifier un vécu particulier, en recontactant d'abord la situation dans ses aspects sensoriels par l'évocation du contexte, de la posture corporelle, des perceptions, pour pouvoir ensuite accéder à la complexité du fonctionnement mental du sujet dans ce moment spécifié.

Ceci suppose que l'accompagnement vise une position de parole particulière, la position d'évocation ou position de parole in-

carnée, qui génère une mise en mots qui se distingue nettement des registres habituels de verbalisation. Le sujet qui parle de sa pratique est alors davantage tourné vers son univers intérieur que vers l'interlocuteur, il n'est plus dans le commentaire de son action, mais dans la découverte du détail de son activité mentale. Expliciter n'est ni expliquer ni raconter.

L'explicitation est d'abord une aide à la prise de conscience : ce qui est mis en mot n'est pas accessible spontanément au sujet. En position d'évocation, le sujet peut accéder à des aspects préréfléchis de son action, le préréfléchi désignant cette entité mentale qui préexiste à la prise de conscience : c'est ce qui est en mémoire sans avoir encore fait l'objet d'une symbolisation, ni sous forme de représentation, ni a fortiori sous forme verbale.

C'est la description du vécu de l'action qui est visée. Les questions qui sont formulées relèvent d'un modèle de l'action qui suppose que les points-clé à mettre au jour sont les prises d'information (comment sais-tu que...?), les prises de décision (qu'est-ce que tu fais à ce moment là ? et les opérations d'exécution (comment t'y prends-tu ?).

4 Quel est l'intérêt d'une formation à l'entretien d'explicitation pour devenir un meilleur accompagnateur réflexif ?

L'EdE peut être utilisé aussi bien en situation duelle dans les entretiens de formation ou les entretiens de recherche, qu'en groupe d'analyse de pratique, en bilan de stage, ou dans tout contexte où il s'agit de mettre au jour le comment d'une pratique professionnelle.

Le plus important est peut-être que la formation à l'entretien d'explicitation met en place assez rapidement une attitude d'écoute extrêmement respectueuse de l'autre dans la mesure où la technique de questionnement, si elle est correctement acquise, interdit toute induction, toute interprétation et tout jugement. La position du questionneur consiste à écarter toute hypothèse préalable pour se mettre à l'écoute. C'est le sujet qui sait. Moi, je ne sais rien du vécu subjectif de l'autre. Il s'agit uniquement de l'accompagner dans la description du déroulement de ses actions matérielles et mentales dans une situation donnée. Ce qui suppose à la fois

une attitude totalement non-directive sur le contenu, mais en même temps un guidage très ferme visant à écarter les commentaires et les généralités et à relancer sur le détail de l'action dans un moment précis. L'EdE est donc à la fois une technique de recueil d'information sur le fonctionnement de l'autre, et une aide à la prise de conscience. Mais c'est toujours le sujet qui détient la clé du travail qui s'opère. En analyse de pratique, lui seul peut faire émerger le sens de ce qui est évoqué. C'est pour cette raison que je pointe toujours ce qui pourrait être de l'ordre des interprétations et des projections pour systématiquement renvoyer au sujet. Pour donner un exemple, les formateurs ont coutume, quand ils ont été observateurs d'une pratique, de questionner tel ou tel moment qui leur semble important. En explicitation des pratiques, l'entrée dans le travail réflexif sera toujours : quel est le moment que tu souhaites explorer ? J'ai constaté que ce point est l'un des plus difficile à faire acquérir en formation de formateurs. Pourtant, le choix du moment par le sujet lui-même est absolument décisif : le plus souvent il ne sait pas avant de l'avoir exploré ce qui fait que ce moment est important pour lui, mais lui seul peut savoir que c'est là qu'il est important d'aller chercher. A ce niveau, nous ne sommes plus dans uniquement dans l'explicitation de l'action, nous sommes dans la mise au jour du sens sous-jacent à la pratique, ce qui relève d'un autre type d'entretien que j'ai formalisé dans un cadre de recherche et que j'appelle l'entretien de décryptage (4) pour le distinguer des approches à visée interprétative.

5. En quoi consiste une formation de formateurs à la pratique de l'EdE ?

C'est une formation expérientielle où l'on s'exerce très concrètement au questionnement dans des mises en situation par groupes de trois comprenant un sujet qui évoque, un accompagnateur et un observateur. C'est un travail très impliquant dans la mesure où chaque personne est amenée à entrer en contact avec son univers intérieur. La formation à la technique de questionnement est exigeante : il faut compter une douzaine de jours sur deux ans pour s'approprier la technique de questionnement et l'utiliser de manière

fluide en analyse de pratiques. Par ailleurs, il est souhaitable de mettre en place ensuite des séminaires de supervision pour les formateurs. La raison pour laquelle l'acquisition de la technique est longue est que, comme le souligne Pierre Vermersch, c'est une approche qui vient bouleverser nos habitudes de questionnement. Il s'agit vraiment de se mettre entre parenthèse, et d'adopter une attitude en miroir qui consiste à ne renvoyer à l'autre que ce qu'il a déjà formulé pour lui permettre d'aller plus loin. Donc, uniquement des relances par la reprise exacte des mêmes mots, des gestes, et même des dénégations : "Et quand tu ne sais pas, qu'est-ce que tu sais quand même...?" Je suis l'autre exactement là où il en est pour le renvoyer à lui-même. La technique de questionnement est également difficile parce qu'elle vise aussi à apprendre à interrompre l'autre **au bon moment** pour lui permettre d'aller plus loin dans l'explicitation. Interrompre sans déranger, ce n'est pas simple, et pour beaucoup de stagiaires, c'est un obstacle qui met très longtemps à être levé, même s'ils constatent que ce n'est pas interrompre pour donner son avis, ce qui est de fait très inconvenant, mais interrompre pour renvoyer l'autre à lui-même, à un approfondissement de sa connaissance de lui-même. C'est donc une formation à l'humilité en même temps qu'à une attitude de fermeté très grande dans l'accompagnement.

6. Quelle est la place de l'entretien d'explicitation dans les séminaires d'analyse de pratique que tu animes ?

C'est une place centrale et c'est un point de départ incontournable. Je m'explique. En séminaire d'analyse de pratiques il s'agit d'un travail de pratique réflexive qui inclut l'explicitation de l'action mais qui dépasse très souvent la seule dimension procédurale puisque le vécu subjectif est présent dans toutes ses facettes, y compris émotionnelles. Il va donc falloir dans certains cas clarifier, identifier ce qui se joue pour le sujet de sa problématique personnelle dans la situation évoquée, et ce qui relève du professionnel. L'approche de l'explicitation permet de travailler, quelle que soit la difficulté, au niveau des

stratégies, du "comment faire" pour mieux s'y prendre dans le contexte évoqué. Je précise que je travaille sur des situations qui posent problème, mais aussi sur des moments de réussite. C'est pour moi un facteur essentiel de la construction de l'identité professionnelle que d'aller explorer les situations-ressource, et les valeurs qui s'y trouvent incarnées. Par ailleurs, le travail de comparaison des stratégies entre la manière de s'y prendre quand "ça n'a pas bien marché" et quand "j'ai su faire" est souvent très fructueux. Les travaux de Robert Dilts (5) en PNL, m'ont beaucoup appris en ce domaine.

En quoi l'entretien d'explicitation a-t-il pour moi une place centrale ? Parce qu'il permet à tout moment de quitter le registre des généralités, du récit, du commentaire, des explications, pour aller au plus près du vécu subjectif à partir de l'évocation, en position de parole incarnée, de la manière de faire dans un moment précis de pratique professionnelle. Dans cette re-présentification de la situation émerge, quand la personne est en évocation de son action, ce qui se joue d'important pour elle dans le fait que c'est ce moment là qui a été choisi.

En quoi l'EdE est-il pour moi toujours un point de départ ? Parce que quand on travaille sur des pratiques professionnelles, il me semble qu'il ne peut y avoir émergence du sens que sur la base d'une **présence à soi-même dans l'évocation d'une pratique en acte.**

Ces points relèvent de mon intervention propre en tant qu'animatrice du séminaire d'analyse de pratiques, mais ils sont valables aussi pour les entretiens de recherche ou les entretiens de formation. En séminaire d'analyse de pratiques, je mène d'abord seule un temps d'explicitation auprès de la personne qui présente l'étude de cas. La parole est ensuite donnée aux participants pour élargir le recueil d'information. Ensuite, le cas échéant, je décide d'un mode d'intervention pour accompagner la personne dans la clarification de ce qui peut être fait pour dépasser la difficulté évoquée.

7 La réflexion ne commence-t-elle pas après l'explicitation de l'action ?

En effet, si on reprend la distinction piagétienne entre réfléchissement de l'action et réflexion sur l'action, l'explicitation est le temps du réfléchissement au sens où le vécu subjectif de la situation est évoqué et mis en mots. C'est un moment où peuvent s'opérer des prises de conscience fortes. La réflexion se poursuit ensuite, avec le groupe, puis par l'écriture le cas échéant. Dans tous mes séminaires d'analyse de pratique, il y a un enregistrement au magnétophone, la cassette étant restituée à celui qui a présenté l'étude de cas. Les stagiaires disent que la réécoute des cassettes est pour eux un temps essentiel de travail réflexif, qui génère souvent de nouvelles prises de conscience.

8 Par quoi faut-il compléter l'apport des entretiens d'explicitation pour former des formateurs à l'entretien réflexif ?

Par un travail sur soi dans un cadre de supervision qui permette d'identifier clairement les éléments de sa problématique personnelle qui peuvent interférer dans les entretiens à forte connotation émotionnelle. Et par une formation aux modes d'intervention (6) en termes d'aide au changement pour accompagner le stagiaire dans le processus de formation. Pour reprendre le parallélisme évoqué plus haut, les formateurs sont dans la même position que les enseignants qui utilisent l'entretien d'explicitation comme outil de recueil d'information sur le fonctionnement des élèves, mais qui doivent ensuite trouver des modes d'intervention adaptés en termes de remédiation pédagogique pour que les difficultés rencontrées soient dépassées.

Références :

- FAINGOLD N. (1996) Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles, in PAQUAY L. et al. Former des enseignants professionnels. Bruxelles : De Boeck.
- FAINGOLD N. (1997) Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques, in VERMERSCH P. et MAUREL M., Pratiques de l'entretien d'explicitation. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris : ESF.
- FAINGOLD N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle. Actes du Colloque international « Recherche et Formation des enseignants » . Février 1998. IUFM Grenoble. (CD Rom)
- DILTS R. (1995). Des outils pour l'avenir. Paris : La Méridienne. Desclée de Brouwer.
- FAINGOLD N. (1999). Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre. Spirale n°24, Oct. 1999. Université Lille 3.

Entretien d'explicitation des représentations d'attachement avec une personne âgée

Annabelle Gamet

(DESS, Université d'Aix-en-Provence)

Introduction

Dans le cadre du module « Formation à l'entretien d'explicitation » du DESS de Psychologie de l'enfance, de l'adolescence et du vieillissement de l'Université d'Aix-en-Provence, module sous la responsabilité de M. Jean-Pierre Ancillotti, j'ai réalisé un entretien d'explicitation basé sur les représentations d'attachement de l'adulte. La personne interviewée, que nous appellerons Sylvette, est âgée de 80 ans. Lors de notre première rencontre, le cadre de l'exercice lui a été présenté. Elle accepta de collaborer à cet entretien, et me dit ne voir aucun inconvénient à participer à un travail universitaire qui serait enregistré afin de permettre mon évaluation.

Lors de notre seconde rencontre, Sylvette me reçoit chez elle. Notre entretien s'est déroulé dans son salon, où nous nous sommes installées et assises l'une en face de l'autre.

Cet entretien d'explicitation a duré environ une quarantaine de minutes. Sa retranscription complète se trouve en première partie. Dans un second temps, j'ai analysé cet entretien. Pour finir, j'ai tenté une approche critique de ma façon de mener cet entretien.

1. Retranscription complète de l'entretien

Q1 - Alors Sylvette, comme je t'en ai déjà parlé, j'ai un exercice à faire dans le cadre de mon DESS de Psycho sur les attachements, c'est-à-dire sur comment on s'attache aux personnes de son entourage. Donc, si tu es d'accord, on va parler de ton enfance et de ton attachement que tu as eu pendant ton enfance. Alors, pour cela, si tu es d'accord, je vais te questionner pendant environ une trentaine de minutes, sur divers moments de ton enfance. Mais sachant qu'il y a des moments difficiles dans l'enfance, tu as le droit de ne pas répondre à certaines questions qui te gêne, et bien sûr, on peut arrêter avant les 30 minutes si tu le désires. Tu es d'accord ?

R1 *Oui, oui, oui, non j'ai pasde questions*

Q2 - Très bien. d'accord. Alors pour commencer, euh, je te propose de prendre le temps de m'évoquer le contexte de ton enfance. Donc....

R2 - *Euh.....par où commencer ?*

Q3 - Déjà si tu veux pour t'aider un petit peu, euh... la période de ton enfance tu la situe

de quel âge à quel âge ? Pour toi l'enfance ?

R3 - *L'enfance....vers les 6 ans 7 ans*

Q4 - D'accord....Tu l'arrêtes à la période des 6 ans 7 ans ?

R4 - *Voilà, même peut être un peu avant*

Q5 - D'accord. Pour toi l'enfance qu'est ce qu'est ? ou qu'est ce que ça signifie ?

R5 - *C'est une période, bon...c'est un machin transitoire, de quand tu es plus jeune à l'enfance, beaucoup de problèmes ...enfin.... pas quelque chose, mais bon à part ça, ça c'est bien déroulé*

Q6 - D'accord

R6 - *Déroulé normalement*

Q7 - Est-ce que tu peux m'évoquer l'atmosphère dans lequel tu as grandi ?

R7 - *Ma foi, l'atmosphère, bon bé, mon père travaillait avec mon grand père, bon ma mère avec mon frère nous a élevé....nous a élevé. Ma foi, c'était normal quoi...à cet âge-là....enfin dans ces années-là... pardon...c'était tout à fait.... normal, oui il n'y avait rien despécial disons. Voilà*

Q8 - D'accord

R8 - *Rien qui puisse marquer dans ces moments-là.*

Q9 - D'accord. Physiquement, tu étais de... comment tu étais physiquement ?

R9 - *Physiquement euh....c'est à dire on avait des parents, surtout ma mère qui était assez rigide, alors tu sais...euh...je sais pas comment je pourrais dire...on disait rien...euh c'est pas qu'on disait rien, mais on suivait les directives : tu fais ça, tu fais ça...sans commentaires sans rien...on était soumis. Voilà*

Q10 Et...est-ce que tu étais de grande taille ?

R10 *Et non !! jamais.....regarde 1m50 et non !*

Q11 - Tu étais toute petite ?

R11 - *Eh oui, j'étais petite ! !*

Q12 Alors essaye de te remettre à la hauteur que tu faisais, tu vois t'essayes de te rapetir,

R12 - *Ah ! ! ! !*

Q13 - Et quand tu es à cette hauteur donc que tu faisais quand tu avais 6, 7 ans, qu'est ce que tu vois, ou qu'est ce que tu entends ?

R13 - *Je sais pas....je vois rien, j'entends rien...6-7 ans non....il y avait l'école*

Q14 - Il y avait l'école ?

R14 *Oui, il y a l'école...bon, de mémoire et à ce moment-là c'était comme ça, c'était un genre d'uniforme, non...mais c'était comme ça...non, ma foi je vois rien de...qui fasse du bruit*

Q15 D'accord. Est ce que tu vois d'autres personnes importantes qui ont compté pour

toi ?

R15 *Bon bê, surtout mon grand père paternel, lui parce que bon... mes parents étaient pas trop riches, on était pas trop riche à ce moment là, enfin pas riche, je veux dire...et bon il nous achetait si il fallait des chaussures et des vêtements c'était lui qui nous les achetait*

Q16 - D'accord. Et, tu, vous habitiez où quand vous étiez enfants avec tes frères et sœurs ?

R16 *- Place de la République à Monteux. Il n'y avait que tonton Dédé là avec moi, pendant notre enfance, on habitait place de la République*

Q17 - D'accord. J'aimerais que l'on continue, et maintenant j'aimerais que tu prennes le temps de retrouver une situation qui pour toi illustre bien cette relation que tu avais avec ta mère. Donc quand tu l'auras trouvée, tu me feras signe. C'est-à-dire une relation particulière, tout à l'heure tu me parlais de rigidité, et ce que tu peux retrouver une situation qui illustre bien cette....

R17 *- Rigidité, alors qu'est ce qu'il y a ?*

Q18 - Pas forcément, pas forcément l'aspect de rigidité

R18 *- oui, oui, oui*

Q19 - Mais une situation que tu as vécu et qui illustrerait bien les rapports que tu avais avec ta mère ou ton père même si...

R19 *- C'est à dire, une situation, bon bê, à ce moment là on sortait pas, bon on n'avait pas l'autorisation de sortir, enfin de sortir, je veux dire êh.....beaucoup plus tard vers 15-16 ans, bon, on allait au cinéma encore toujours accompagné de mon frère, j'y allais avec mon frère, tu voisvoilà c'était une vie tout à fait calme, enfin calme...tu sais après la guerre de 14, il y avait beaucoup de chose...bon*

Q20 - Oui. J'ai bien entendu ce que tu m'as dit, mais simplement de retrouver une situation, ou une journée, ou vraiment quelque chose de bien précis, un événement qui se serait passé ou...une situation qui illustre bien...un jour bien précis ou ? ? ?

R20 *- On pourrait parler de ma communion, mais bon.... ça pas était ça puisque ma grand-mère, la mère à mon père est décédée, donc on n'a rien fait, tu comprends quelques jours avant ma communion elle est décédée, bon bê voilà, ça, ça marque, parce que tu t'en rappelles toute ta vie de ça....*

Q21 - Tu peux m'en parler un peu plus ? Déjà où c'était que vous deviez fêter ta communion ?

R21 *- Oh, là bas, place de la République, tu sais c'était pas comme maintenant, fêter, fêter, on le fêtait que nous.*

Q22 - Est ce que tu peux essayer de me parler un petit peu de ce jour-là ?

R22 *- Lequel ?*

Q23 - Le jour où vous deviez faire ta communion et que ça a été annulé.

R23 *- La communion je l'ai faite, mais bon ça s'est arrêté là, à l'église tout, et après on est rentré à la maison, ça était un repas ordinaire comme tous les dimanches, tu comprends... Voilà*

Q24 - Comment était l'endroit où tu te trouvais ce jour-là ?

R24 *- Quand ?*

Q25 - Le jour.... Ce fameux jour, le jour de ta communion est-ce que tu te....

R25 *Je me trouvais, je me trouvais chez moi*

Q26 - Tu étais chez toi

R26 *- Oui*

Q27 Est-ce que tu peux me dire comment c'était ?

R27 *- Ma foi comment c'était... le matin, on avait une messe qui était à 7 heures, après on avait une autre messe qui était à 10 heures, à 10 heures oui, la messe et communion, après c'était la communion, et à 15 h on avait les vêpres, et maintenant tout ça n'existe plus. Il y avait une procession, parce qu'ils nous réunissaient à un endroit, et de là où on était à l'église, on partait en cortège...Voilà.*

Q28 - Et toi qu'est-ce que tu faisais à ce moment-là ?

R28 *- J'attendais, j'attendais... Qu'est-ce que tu voulais que je fasse ? Rien... on nous donnait un cierge dans la main et comme j'étais la plus petite, j'étais la première, j'étais la première, y avait ça aussi je m'en rappellerai toute ma vie, je tenais le cortège, façon de parler, jusqu'à l'église*

Q29 - Est-ce que tu reviens des couleurs, des odeurs ou des choses que tu as entendu ?

R29 *- Des odeurs ?*

Q30 - Des odeurs, ou des couleurs ? Quand tu te remets dans ta petite taille d'enfant, est-ce que tu vois des choses, ou est ce que tu entends des choses ?

R31 *- Je vois, oui...naturellement...car j'avais passé des vacances, c'était pas exceptionnel...mais bon c'était du tout au tout...tu comprends quand j'allais à Cabannes il y avait beaucoup de pêcheurs, il y avait le Rhône derrière, mes grands parents étaient là, bon évidemment c'était les vacances tu comprends...voilà quoi...après ils sont venus aux Paluds, et là j'étais un peu plus grande, et là aussi j'y allais*

Q32 - C'est des moments de vacances ?

R32 *- ça oui... ces des moments de vacances !!!!! les grandes vacances quand il n'y avait pas l'école*

Q33 - Ecoute on va enchaîner sur, vu que tu me parles de vacances, si tu es d'accord, j'aimerais que tu prennes le temps de retrouver

un moment ou tu as été séparée de tes parents ?

R33 - *Séparée ? bon que quand j'allais en vacances*

Q34 - D'accord. Tu peux m'expliquer un peu ces vacances ? Où est-ce que c'était ? quand est-ce que c'était ?

R34 - *Bê je te dis , les premières j'avais 5 ans 6 ans peut être, bon c'était dans les Bouches-du-Rhône, j'étais chez mes grands parents qui étaient fermiers, ils avaient une grande entreprise de fruits, de pêchers, voilà...et tous les samedis, je crois que c'était le samedi, ou le dimanche, enfin quand j'y étais naturellement, on partait de l'endroit où mes grands parents habitaient jusqu'à Cabannes à pied*

Q35 - D'accord

R35 - *Enfin Cabannes, le petit village... on y allait à pied. J'aimais bien parce qu'on traversait les terres, il y avait des arènes, ce n'était pas comme maintenant, parce que là-bas quand on est petit...y'a les taureaux et tout !!! voilà...ça je m'en souviens pas bien*

Q36 - Est-ce que tu vois des personnes autour de toi ?

R36 - *Où, là-bas ?*

Q37 - Oui.

R37 - *A bê oui, il y avait les propriétaires, il avait un fils... Charles je crois ou c'était le père... ils avaient un fils de mon âge et on s'amusait beaucoup, enfin on s'amusait ensemble. Un moment donné, non pas un moment donné, un jour, il y a eu une fête provençale à Cabannes, et alors on m'a déguisé en Arlésienne, et j'ai pas de photos, je voulais pas « et si, et si... ». Bon...On était avec les propriétaires, on était allés là-bas ensemble, on m'avait déguisé, je m'en rappelai plus de ça tiens, c'était bien en Arlésienne. On m'avait mis la coiffe et avec mes cheveux courts, tu voyais comme ça faisait ! ! ! !*

Q38 - Et qu'est-ce que tu faisais quand tu étais déguisée en Arlésienne ?

R38 - *ça je ne m'en rappelle plus, je sais qu'on est allé là-bas, juste parce que c'était plutôt un genre de corso, tu sais...bon on me tenait par la main, je veux dire c'est tout, comme des fois tu te déguises, sans.....sans précision. Voilà*

Q39 - D'accord. Et ce moment de séparation, comment il s'est passé ? Quand tu es partie chez tes grands parents ? Quand tu es partie en vacances chez tes grands parents comment s'est passée la séparation ?

R39 - *Tu t'en rends compte, je me rappelle plus comment on m'y menait, comment j'y allais ? Enfin ça se passait bien, parce que bon c'était comme ça, c'était comme ça, on te disait « tu vas, voilà, tu vas aller en vacances*

chez mamé Rose », bon c'était fini, c'était comme ça, c'était comme ça

Q40 - D'accord

R40 - *Voilà...tu comprends, « tu vas aller un peu chez mamé Rose », bon bê naturellement, voilà c'était comme ça*

Q41 - Donc en fait, c'est comme ça que tu apprenais que tu allais être séparée de tes parents ?

R41 - *Eh oui, voilà, c'est une séparation pas dramatique, voulue !*

Q42 - D'accord

R42 - *Voilà, voulue, tu comprends, voilà, c'est comme ça. ça me faisait du bien de changer, en pleine campagne, et tout*

Q43 - D'accord. Et qu'est-ce que tu t'es dit quand ta mère t'a dit que tu allais partir en vacances chez ta grand mère ?

R43 - *Eh bê ma foi j'ai rien dit parce que, comment on peut appeler ça ? Pas soumis...*

Q44 - Soumis ?

R44 - *Non ce n'était pas une soumission, tout le contraire, puisque c'était pour être agréable à nous, pour qu'on ait un peu de... , nous sortir du village, tu sais voilà ...là-bas on était tranquille c'était en campagne et voilà tu comprends...*

Q45 - D'accord

R45 - *Moi j'ai toujours bien aimé aller là-bas*

Q46 - Là, on va passer le film en accéléré, et est-ce que tu peux me dire comment se sont passées les retrouvailles quand tu as retrouvé tes parents ? Après ces vacances ?

R46 - *Comme... normale... comme tout le temps... bon « tu t'es bien amusée ? Qu'est-ce que tu as fait ? » Voilà... Ce qui m'agace c'est comment j'y allais là-bas ? Mes parents n'avaient pas de voiture, mes grands parents non plus...à part, qu'on nous prêtait une charrette...vraiment je m'en rappelle plus comment...*

Q47 - Donc je vais récapituler un peu ce que tu me disais pour voir si j'ai bien compris...

R47 - *Je peux revenir sur Cabannes ?*

Q48 - Oui bien sûr,

R48 - *Je me suis toujours rappelée et tout, enfin que le grand père, le propriétaire il avait un cheval, un gros cheval. Ce cheval s'appelait Kebir*

Q49 - Kebir ? !

R49 - *Je m'en suis toujours rappelée, toujours. Ce mastotondonte avec une charrette quand il allait chercher les caisses de pêches et tout...ça je m'en suis toujours rappelée. Kebir il s'appelait, tu comprends ça me chagrine, comment les chevaux, les charrettes, ça c'est...*

Q50 - Qu'est ce que tu faisais quand tu étais chez tes grands-parents ?

R50 - *Bon, je m'amusais puisque tu comprends eux ils travaillaient, alors des fois avec.... le, ce petit là, Charles, je sais plus, je m'en rappelle plus comment il s'appelait, alors tu sais, il y avait des champs de chaque côté et puis il y avait, c'était pas une route, mais un chemin qui menait, bon qui était assez long, et il y avait le Rhône et on nous interdisait d'aller là-bas, parce que tu sais bon c'était à pic....Alors des fois on y allait mais on ne s'approchait pas trop parce que..*

Q51 - D'accord, quand tu dit «on » tu parles de qui ?

R51 - *Et bien du petit qu'y avait, du propriétaire*

Q52 - *Voilà, du petit des propriétaires dont tu me parlais tout à l'heure*

R52 - *Après il a eu une sœur, oui..... une sœur, et je me rappelle plus de son nom, alors là on était tous les trois, tu comprends c'était plus..... bon...ah.... peut-être la question de l'Arlésienne c'est parce qu'il y avait la sœur à ce moment là...y avait la petite, et alors on nous avait déguisé toutes les deux*

Q53 - *Ah ! On vous avez déguisé toute les deux en Arlésiennes*

R53 - *Ah parce que moi je me voyais pas seule*

Q54 - D'accord

R54 - *Le propriétaire avait dû nous déguiser, ça n'avait pas de sens, ah oui c'est plus clair... Madeleine elle s'appelait... Madeleine !*

Q55 - *Donc vous avez été déguisées toutes les deux en Arlésienne ?*

R55 - *Toutes les deux, voilà, je disais mais pourquoi, alors sûrement pardi, comme on était allé avec ces propriétaires, Boulant ils s'appelaient, c'est les propriétaires qui nous ont mené*

Q56 - D'accord

R56 - *Eux ils avaient une voiture....*

Q57 - *Si tu te remets à ta hauteur d'enfant et déguisée en Arlésienne est-ce que tu revois des choses ou tu entends des choses ?*

R57 - *Naturellement, bon tu sais, là-bas il y avait la fanfare, les gens lâchaient un peu les taureaux, ce n'était pas des taureaux sauvages, les gens ils criaient «allez, allez » pour les faire courir*

Q58 - *C'était une ambiance plutôt... comment tu la décrirais cette ambiance ?*

R58 - *Euh.... oui... plutôt genre.... pas espagnole, mais comment quand il y a des ferrades ?, des...*

Q59 - *Oui une ambiance, oui*

R59 - *Une ambiance comme ça tu sais, après ils les faisaient rentrer dans l'arène, les arènes je m'en rappelle, et nous, enfin nous, je sais qu'on était assis et on regardait les jeux dans cette arène*

Q60 - D'accord

R60 - *Ah tu vois les souvenirs me reviennent, je n'y pensais pas à ça, j'y pensais pas à Madeleine....pourtant je veux dire pendant des années et des années*

Q61 - *Tout à l'heure tu me disais que les retrouvailles avec tes parents s'étaient passées normalement, c'est ce que tu m'as dit*

R61 - *On était content de les revoir, et tout, bon mais..... les machins des classes arrivaient, il fallait toujours essayer des blouses, aller s'il fallait une paire de chaussures, tu sais..... voilà*

Q62 - D'accord. *Je vais récapituler un petit peu ce que tu m'a dit pour voir si j'ai bien compris sur ce moment de séparation et de retrouvailles que tu m'as raconté*

R62 - *C'était quand même une séparation de joie, je veux dire*

Q63 - *Oui*

R63 - *Pour moi voir mes grands parents, tu sais je ne les voyais pas tous les jours, je les voyais qu'aux prochaines vacances*

Q64 - D'accord

R64 - *Même pas pour Noël, ni rien, tu vois*

Q65 - D'accord, ah oui donc une séparation de joie tu me dis....

R65 - *Voilà, oui plutôt de joie.....tu comprends....parce que chaque année, ce n'est pas que j'attendais ce moment.... mais je disais vivement les vacances, tu vas aller là-bas, bê oui sûrement*

Q66 - *C'était un moment qui se répétait souvent ces vacances?*

R66 - *Presque toutes, enfin, je sais pas de quelle année à quelle année, mais en principe toutes les années j'allais là-bas*

Q67 - D'accord

R67 - *On m'y envoyait là-bas, voilà*

Q68 - *D'accord, donc je vais récapituler, tu me disais que c'était tes parents, pour vous faire plaisir étant donné que tu voyais pas souvent tes grands-parents, t'envoyaient donc en vacances à Cabannes chez tes grands parents qui étaient fermiers, donc c'était un moment où la séparation se faisait sans grande difficulté*

R68 - *Non, il n'y avait pas de pleurs, ni rien, tu comprends on les connaît les grands-parents, j'y avais été, et puis surtout on m'y envoyait quand, peut-être pas au début, mais si j'y pense quand mon frère est né*

Q69 - D'accord

R69 - *Ma mère avait mon frère qui était jeune et moi elle m'envoyait là-bas, je m'en rappelle plus, tu sais pendant ce temps, pour moi d'abord ça me faisait du bien*

Q70 - *Eh oui*

R70 - *Et ma mère elle avait moins de travail, elle n'avait qu'à s'occuper de mon frère*

Q71 - D'accord
 R71 - *ça aussi, je veux dire tout joue là, c'est un enchaînement, c'est pas...*
 Q72 - Un enchaînement, c'est-à-dire ?
 R72 - *Et bien comme il y avait mon frère, tu sais... on m'y envoyait avant ? ? ?...mais avant....2-3 ans, quand mon frère est né, j'avais 3 ans, bon c'était l'âge, j'étais encore trop jeune pour qu'on m'envoie en vacances, j'ai dû y aller à partir, à l'âge de 5 ans, tu sais quand tu commences à te débrouiller*
 Q73 - D'accord
 R73 - *D'abord j'ai une photo, qui est prise devant la maison de mes grands parents*
 Q74 - Et qu'est-ce que tu disais quand ta mère te disait, bon Sylvette tu vas partir en vacances mais ton frère restera avec nous ?
 R74 - *C'est-à-dire tu comprends, il était trop petit encore, il avait que quelques mois, ni il marchait ni rien, je disais rien et puis je trouvais que c'était normal*
 Q75 - D'accord
 R75 - *On a été élevé comme ça, alors quoi que les parents disent pour nous c'était normal, on avait qu'à exécuter, si on peut appeler ça exécuter, c'est pas quand même exécuter...mais bon*
 Q76 - Oui... et est-ce que tu as tiré des conclusions de ces passages de vacances ?
 R76 - *Oui, parce que dans le fond, j'ai eu une enfance si on peut appeler ça heureuse, dans le fond oui, parce qu'il n'y a jamais eu de heurts, jamais rien*
 Q77 - D'accord
 R77 - *Il n'y a jamais rien eu*
 Q78 - Est-ce que tu en as tiré des règles de conduite ? Est-ce que tu en as déduit... quelque chose ?
 R78 - *Des règles de conduite ? je ne sais pas si c'est une règle de conduite, d'abord l'obéissance*
 Q79 - Oui
 R79 - *L'obéissance car on te disait « Tu vas chez papé et mamé », même que tu étais content et bon voilà*
 Q80 - Tu veux dire que même, tu me dis que ta mère te disait « Il faut aller chez papé et mamé », et tu dis même que l'on était pas content, c'est-à-dire il fallait quand même obéir ?
 R80 - *C'est-à-dire oui.... mais alors pas sur ce sujet-là.... quand on allait en vacances, qu'on nous disait d'aller en vacances, là vraiment on était content, parce ce qu'on se disait là-bas on est bien, c'est les grands-parents, en plus on était pas riche, mais bon....il y avait beaucoup de choses... je m'en rappelle j'aimais le jambon et même aux Paluds, il avait une bonne épaisseur et à quatre heures on avait le sandwich et tout, tu sais qu'ici....*

Q81 - Oui
 R81 - *Tu comprends c'était, il y avait beaucoup de choses... que, qu'on faisait, bon que je faisais, que je ne faisais pas, qu'ici.... tu comprends, voilà*
 Q82 - Tu ne pouvais pas faire ici ?
 R82 - *Et bien oui, parce qu'on était dehors « Attention ne cours pas... » tandis que là-bas il y avait une grande cour, et tu n'avais pas tout ça « Attention tu vas tomber attention les voitures qui vont arriver....viens, rentre.» Tu comprends, voilà*
 Q83 - Et que ce que tu te disais quand, donc là tu avais moins de, d'après ton discours, tu avais moins de contrainte en vacances que quand tu étais
 R83 - *Oui*
 Q84 - Et qu'est-ce que, enfin, quand tu étais enfant, qu'est-ce que tu ressentais quand tu voyais que tu avais moins de contrainte ?
 R84 - *Naturellement, je veux dire c'est pas pour ça que je faisais des bêtises, ni rien mais*
 Q85 - Oui
 R85 - *Bon bê quand même, on se sent mieux, on était, je veux dire plus équilibré, enfin c'est le mot de maintenant, mais je veux dire on était moins énervé, on était plus calme*
 Q86 - D'accord
 R86 - *D'abord en campagne c'était plus calme, et tout, mais ça a changé le jour, le jour où ma sœur est née, j'avais 10 ans, pas de suite, mais après bon alors « Va promener Néné, va garder Néné », tu sais...*
 Q87 - Pendant tes vacances, ou à la maison tu me parles ?
 R87 - *Ah à la maison ! ! ! tout le temps, des vacances il y en a plus eu*
 Q88 - Dès que ta sœur est née tu n'es plus partie en vacances ?
 R88 - *Pas de suite de suite mais bon... il fallait, bon il fallait la sortir, aller la promener et tout, dès qu'elle pleurait.... on disait voilà, il fallait, j'étais pas la bonne, c'est pas ça, mais bon c'était moi qui la surveillais*
 Q89 - Qu'est-ce que tu te disais quand il fallait que tu t'occupes de ta sœur ?
 R89 - *ça me plaisait pas trop, et, je vais te dire, parce que selon ce qui avait, si, elle pleurait pour une raison ou pour une autre « Ah oui ! qu'est ce que tu as encore fait ? et pourquoi elle pleure ? », tu sais, « C'est toujours de ta faute », et bon alors là....je disais rien*
 Q90 - Combien est-ce que tu as d'écart... ?
 R90 - *Surtout quand on est jeune..... 10 ans*
 Q91 - 10 ans
 R91 - *Surtout quand on est jeune, comme ça 10 ans c'est juste quand tu commences à... tu te culpabilises, tu te dis mais pourquoi on te dit ça ? qu'est ce que tu as fait mal ? qu'en principe tu m'as rien fait de mal....*

Q92 - Tu veux dire que quand ta sœur pleurait, quand ta sœur pleurait, ta mère te demandait ce que tu avais fait pour qu'elle pleure ?

R92 - Voilà, ce qu'elle avait, il fallait que je sache pourquoi elle pleurait... mais dans le fond je ne savais pas moi tu sais... elle ne parlait pas trop je ne savais pas, et tout, bon alors il fallait tout que je sache, tout que je sache

Q93 - Il fallait que tu puisses répondre à....

R93 - *A cette question*

Q94 - D'accord

R94 - Là je dis pas que j'étais malheureuse, mais là c'est un trou noir, vraiment, à partir de là ça n'a plus été pareil

Q95 - Quel âge tu avais quand tu t'occupais de ta sœur ?

R95 - *On a 10 ans, je devais avoir 11 ans 12 ans*

Q96 - 11 ans 12 ans d'accord

R96 - 11 ans 12 ans et, après.... oui alors là c'est allé un peu mieux, parce qu'après....11, ou 12 ans après... après je suis allée en colonie, alors là ça me faisait encore, tu sais, je n'étais plus sous la, la domination, je ne sais plus comment on appelle ça, des parents...

Q97 - D'accord

R97 - En colonie bon, voilà, bon, quand j'arrivais bon mais après quand il y avait l'école, quand il y avait l'école je m'en occupais plus, mais enfin pendant les vacances voilà...

Q98 - D'accord. Et est-ce qu'il y a une question que tu aurais aimé que je te pose et que je ne t'ai pas posée ?

R98 - Tu vois ces questions auxquelles je viens de répondre tu ne me les a pas posées, mais ça me vient à la tête, car je l'ai dans la tête.....non je vois pas....je t'ai tout dit voilà...

Q99 - Alors pour finir, est ce que tu peux m'évoquer un des meilleurs souvenirs de ton enfance, un des meilleurs qui... ?

R99 - Un des meilleurs ? bon il y en a peut-être deux, mais bon enfin... c'est quand j'allais chez mes grands-parents à Cabannes c'était... et puis quand j'allais.... beaucoup plus tard, bon pour ainsi dire c'était une évasion,

Q100 - Oui

R100 - *Que j'allais en colonie*

Q101 - Tu peux m'en dire un peu plus ? où est ce que c'était ? Quand est-ce que c'était ? Les personnes, si tu vois des personnes autour ?

R101 - *Oh là tu sais....(? ? ? ? ?)*

Q102 - Elle se passait où cette colonie ?

R102 - *Saint-Cyr !!*

Q103 - A Saint-Cyr quoi...

R103 - *A la Ciotat, enfin Saint-Cyr, la Ciotat*

Q104 - Tu avais quel âge environ ?

R104 - *Vers....on commençait à ce moment-là, c'est pas comme maintenant il fallait avoir 12 ans*

Q105 - D'accord

R105 - *Il fallait avoir fait sa communion, entre 11 ans et 12 ans*

Q106 - En quoi est-ce un bon souvenir de ton enfance ? ces vacances en colonie ? donc les vacances à Cabannes, tu m'as déjà bien expliqué, mais les vacances en colonie en quoi est-ce un bon souvenir ?

R106 - C'est-à-dire tu comprends, quand tu es jeune comme ça, j'avais jamais vu la mer, tu sais oui.... c'est pas comme maintenant, j'avais jamais vu la mer.... le machin, là... la colonie c'était au milieu des pins, tu sais tout ça... on descendait à pied à la plage là, puis après on remontait naturellement pour aller manger, on était dans les pins....On était... puis c'était vaste... tu pouvais courir, tu pouvais sauter... et voilà

Q107 - Est-ce qu'il y a des couleurs, des odeurs qui te reviennent ? Des choses entendues ?

R107 - *Des couleurs naturellement la mer le bleu qu'elle avait*

Q108 - Oui....

R108 - *Des odeurs, je sais pas*

Q109 - Il n'y a pas des odeurs qui te....

R109 - *Non par ce que ce n'était pas, non non...*

Q110 - Le temps ? plutôt chaud, froid ?

R110 - Non, le temps que ce soit à Cabannes ou là, c'était pas la même période que maintenant, les étés, c'était les étés, il n'y avait pas de vent comme maintenant, c'était, c'était bien

Q111 - C'est-à-dire, il faisait chaud ?

R111 - Il faisait chaud, c'était agréable, disons voilà... c'est pas comme maintenant où tu as de grosses trucs de chaleur et puis autant le lendemain il y a du vent et tout....

Q112 - D'accord. Et comment se sont passées ces vacances en colonie ?

R112 - ça se passait bien, ça se passait bien parce que bon, de toute façon déjà, tous les petits, il n'y avait pas que moi, toute la colonie, on était déjà conditionnés, tu comprends, les parents, pas qu'ils étaient sévères, mais bon... il ne fallait pas répondre, il fallait... alors la colonie se passait bien

Q113 - D'accord

R113 - Tu comprends... comment tu appelles ?... ceux qui nous surveillaient, il n'y avait pas de problèmes, ni il y en avait qui criaient, ni il n'y en avait qui se battaient... tu sais, même en mangeant il n'y avait pas de « Non ! moi je ne veux pas ça.... j'aime pas ça... », tu sais, on allait à la plage, tout le monde prenait ces machins... je veux dire....il n'y avait pas

Q114 - ça se déroulait...

R114 - *ça se déroulait très bien, très bien*

Q115 - D'accord

R115 - *Pour que ça marche, il fallait que ça se déroule assez bien*

Q116 - Est qu'est-ce que tu faisais, toi, quand tu voyais que tout se déroulait bien dans cette colonie ?

R116 - Euh ma foi tu comprends, c'était comme ça alors je faisais rien, je faisais comme les autres, personne ne se plaignait, c'était comme ça, c'était comme ça.... je sais pas quoi te répondre.....je suivais.... je suivais comme tout le monde

Q117 - D'accord. Bon je vais récapituler pour vérifier que j'ai bien compris ce que tu m'as dit sur ce meilleur souvenir d'enfance. Pour toi il y en avait deux

R117 - *Oui*

Q118 - Tes vacances à Cabannes dont tu m'as parlé tout à l'heure

R118 - *Quand j'étais plus petite, plus jeune*

Q119 - Et puis tes vacances à la mer où tu étais plus âgée, vers 12 ans

R119 - *La mer, plus âgée vers 12 ans*

Q120 - Où tout se passait bien parce que, comme tu me disais, vous étiez « conditionnés »,

R120 - *C'est-à-dire...*

Q121 - A bien se comporter, à être poli

R121 - Tu comprends «Merci, bonjour, au revoir... » quand c'était les heures de la sieste, tout le monde allait à la sieste, moi j'attendais d'être la dernière, car la sieste je ne la faisais pas, j'ai toujours eu horreur de la sieste, tu sais, alors la, celle qui s'occupait, alors elle me disait « Attends, tu attends, tu y vas quand même, tu vas te coucher, t'allonger, même si tu dors pas, tu vas t'allonger, tu ne fais pas de bruit, et dans un moment je viendrais te chercher », alors je faisais comme les autres, j'allais faire la sieste, j'attendais que tout le monde dormait, je m'asseyais, je me levais tout doucement, je restais debout ou assise, je veux dire, je ne faisais pas de bruit pour ne pas réveiller... moi c'était comme ça, mais d'autres c'était pareil, mais dire «Moi je ne veux pas faire la sieste... », mais moi j'étais malade, après ça me donnait mal au cœur, je veux dire ça a été toujours pareil, la sieste j'ai jamais pu, après je suis malade, enfin ça me donne aussi mal à la tête

Q122 - Qu'est-ce que tu faisais quand tu ne dormais pas ?

R122 - On me donnait un livre tu sais...bon...euh...un livre pour lire, à ce moment-là il n'y avait pas la pâte à modeler ça aurait bien servi, des ardoises pour écrire, on s'occupait, bon on allait sous les pins, on ramassait des aiguilles de pins on les enfilait,

des tas de petits trucs qu'on faisait à ce moment-là que naturellement maintenant tout ça ça ne se fait plus... voilà quoi.. il y avait bien des ballons et de tout, mais quand tu joues au ballon ça fait du bruit... enfin ça fait du bruit, la pièce était loin mais quand même... voilà

Q123 - C'est un de tes meilleurs souvenirs d'enfance parce que déjà ça te changeait du contexte de la maison, tu me disais

R123 - *Oui*

Q124 - Et puis surtout parce que c'est aussi la première fois que tu as vu la mer

R124 - *Oui ça aussi*

Q125 - Ca te changeait vraiment du contexte...

R125 - Tu comprends, on allait, le car, je sais pas si jusque-là j'y ai monté dans le car, je m'en rappelle pas, bon on partait avec le car tu sais, avec tout les bagages, les parents nous accompagnaient, tu sais ça faisait un divertissement, quand on arrivait en colonie, c'est pareil, tu arrivais là-bas, le car il arrivait, tu arrivais, tu descendais, tu avais la cuisinière « Ah ! les enfants, le dîner est prêt », et bon alors, tu sais voilà... tu allais poser tes affaires dans la chambre, ou le dortoir, après tu venais manger

Q126 - Comme tu dis, si je reprends tes mots, c'est un divertissement

R126 - *Oui oui oui*

Q127 - ça te changeait

R127 - C'était vraiment du tout au tout, même que l'on soit obligé, qu'on fasse ce qu'on te dit, mais c'était tellement diversifié que tu comprends, on n'avait pas le temps de

Q128 - *Oui*

R128 - Bon le matin tu te levais, bon tu allais... je sais pas si on faisait toilette, tu allais déjeuner, bon après, je m'en rappelle plus, mais selon l'heure vers les 10 heures on te disait « Prenez votre chose », on descendait à la plage

Q129 - *Oui*

R129 - Tu vois, on remontait vers les 11 heures, 11 heures et demi, bon là on allait se laver un petit peu, il y avait du sable, on allait manger, on mangeait, la sieste, et vers les quatre heures, ou on goûtait, ou on portait le goûter à la plage jusqu'au soir 5 heures ou 6 heures, c'était des journées bien remplies, oui, tu n'avais pas le temps... on ne pensait pas aux parents, tu sais comme y en a qui « ouinnn !!! » qui pleurent

Q130 - *Qui pleurent*

R130 - On était tellement occupé, pas qu'on n'y pensait pas, je veux dire, c'est pas qu'on y pensait pas, mais je veux dire on n'était pas là « Mais où ils sont ? qu'est ce qu'ils font ? Quand est-ce qu'ils viennent nous voir ? »

Q131 - Oui, d'accord
R131 - Je pensais pas qu'ils viennent nous voir, comment ils viendraient ? Je sais pas s'il y avait un car qui menait les parents
Q132 - Donc vraiment une atmosphère, si je peux, parce que d'après ce que tu me dis, on peut quand même émettre des hypothèses, c'est donc vraiment une atmosphère d'amusement, de joie
R132 - Oui oui oui, ça oui, ça c'est vrai, c'est une période de mon enfance que... surtout en 28, 30, c'est quand même, et puis c'était pas tout le monde qui allait en colonie, tu comprends, c'était payant, on n'avait pas, les parents ils n'avaient pas comme la Sécurité sociale ou le tiers payant, c'était eux
Q133 - Qui devaient tout
R133 - Qui devaient tout donner, tu comprends, on n'avait pas des aides, disons... alors ce n'était pas tout le monde qui envoyait ses enfants en colonie, alors je peux dire entre parenthèses que j'étais dans le fond une privilégiée
Q134 - Oui
R134 - Tu vois, tout en étant que mes parents n'étaient pas fortunés, oui parce que c'était le grand père qui payait, mon père, c'était pas lui, voilà
Q135 - D'accord, c'est pour ça que c'est un bon souvenir d'enfance ?
R135 - Oui, voilà....tu vois, je peux pas dire qu'il y ait un machin spécial qui m'ait troublé, ou qui m'ait.... bon la mort de ma grand-mère, mais j'étais encore trop jeune pour analyser
Q136 - Oui
R136 - *ça m'a fait peine, mais ça m'a marqué parce que c'était la semaine de ma communion*
Q137 - Voilà, ce dont tu me parlais au début de, quand on a commencé
R137 - C'est ça qui m'a marqué, c'est pas la question des festivités qui n'ont pas été faites... c'est la date que, bon je me disais, enfin je n'ai rien dit, ça me semblait bizarre surtout quand tu es jeune, où tu vois tous les gens
Q138 - C'est-à-dire que tu comprenais pas pourquoi on n'avait pas fait les festivités de ta communion ?
R138 - *Ah ! bê si quand même*
Q139 - Tu comprenais ?
R139 - *On me l'a expliqué, parce que bon on m'a dit qu'elles ne se feraient pas....je le comprenais*
Q140 - Qui te l'a expliqué ?
R140 - *C'est ma mère,*
Q141 - Elle t'a expliqué que compte tenu de la situation, c'était pas possible ?
R141 - Non c'était pas possible, pas possible, parce que d'autant plus comme eux ils habitaient pas chez nous, ils habitaient là-bas,

tu sais où il y a le café de Paris, aujourd'hui il y a une impasse, et au fond ils ont habité là, on devait y faire le repas et tout, et bon
Q142 - Qu'est-ce que tu t'es dit quand ta mère elle t'a dit que les festivités allaient être annulées ?
R142 - *Disons plutôt le repas,*
Q143 - Enfin oui le repas et, tu t'es rien dit ?
R143 - Eh bien rien, c'était comme ça, c'était comme ça.... tu comprends on était habitué à pas de révolte, mais bon les parents disaient « bon c'est comme ça », bon bê voilà c'était comme ça
Q144 - Qu'est-ce que tu as fait après quand tu as appris que ça allait être annulé ?
R144 - Rien, rien, j'attendais le jour de ma communion le dimanche et puis voilà, rien, rien..... mais c'est pas gai non plus, je vais te dire, oui parce que quand même, ce que je m'en rappelle aussi, c'est que quand ma grand-mère est décédée, à ce moment-là on portait le deuil, on m'avait menée chez la couturière me faire faire un tailleur dans le gris et noir
Q145 - Oui
R145 - Et même on le portait 6 mois.... j'avais quand même 10 ans et je me rappelle ça... je me vois là derrière le corbillard, habillée en noir, j'étais l'aîné, mon frère André était avec ses tantes et ses oncles, je le vois il était derrière, à côté de mes parents
Q146 - Ta grand-mère c'est une personne qui a compté pour toi ? puisque tu m'évoques ce souvenir assez...
R146 - Enfin je l'aimais bien oui, parce que d'abord elle était douce, très douce, gentille, c'était une personne.... et puis elle était grande et mince et je l'ai toujours admirée, je sais pas pourquoi, mais je veux dire elle était grande et mince, et puis je veux dire elle était... quoique eux ils habitaient là, mais je voyais plus souvent mon grand père parce qu'il travaillait là que ma grand mère...
Q147 - D'accord
R147 - *On y allait, ou quand elle venait nous chercher*
Q148 - Quand tu me dis que tu l'admirais, euh, avec tes yeux d'enfants « admirer » tu l'admirais, euh..
R148 - Euh, comme elle était, elle était grande et mince, et puis elle était, tu sais tout sur elle concordait, elle était très douce
Q149 - D'accord
R149 - Elle avait les gestes, les gestes... très douce... elle nous aimait bien, ce n'était pas le même genre que mamé Rose
Q150 - Tu dis elle nous aimait bien ? Je t'ai entendu dire, elle nous aimait bien, y'a des choses particulières qui te font dire que...
R150 - Non, j'ai pas souvenance qu'elle

nous achetait quelque chose même pas pour Noël, je sais pas, pourtant elle devait le faire mais... j'ai pas souvenir... mais plutôt mon grand-père il nous habillait, même j'étais grande..... Hou la la, même j'étais grande que des fois il me disait « Viens Sylvette on va à Avignon », on allait à Avignon, où il m'achetait un sac parce que j'avais besoin, c'est pas comme maintenant, il m'achetait une paire de chaussures parce que j'en avais besoin...et tu sais voilà des machins d'utilité

Q151 - D'utilité
 R151 - *Voilà... si c'était le moment, s'il me fallait un cartable, ou... voilà*

Q152 - Des choses qui étaient utiles pour toi
 R152 - Des choses qui étaient utiles, et que bon dans le pays on n'avait pas...il n'y avait pas les magasins, à part le boulanger, le boucher et un journaux, mais magasin de chaussures, il ne devait pas y en avoir

Q153 - D'accord

R153 - *Il n'y en avait pas, alors on allait à Avignon chercher ces fameuses chaussures*

Q154 - Eh bien écoute Sylvette je te remercie de ta participation, et je te remercie également d'avoir pris le temps, et de m'avoir fait partager ces différents moments de ton enfance, je te remercie.

2 . ANALYSE DE L'ENTRETIEN

Nous devons réaliser un entretien d'explicitation basé sur l'explicitation des représentations d'attachement chez l'adulte, selon un protocole proposé par M. Ancillotti, à partir des thèmes issus de la recherche sur les liens d'attachement chez l'adulte (Mary Main et son « Adult Attachment Interview », notamment). Notre objectif était d'une part, de guider Sylvette dans son évocation afin de lui faire expliciter son action spécifique et contextualisée et d'autre part de nous construire une représentation la plus fidèle de ce qu'elle nous disait.

Notre démarche de questionnement était donc axée sur les satellites de l'action (contexte, action, sensorialité, but, savoir et savoir faire mis en œuvre, jugements et commentaires, émotion.) et avait pour but de mettre en lumière les représentations d'attachement de Sylvette.

Maintenant, nous allons présenter l'analyse de cet entretien. Celle-ci comporte six points relatifs à la chronologie des différentes étapes de l'entretien qui correspond à des thèmes évoquant différents moments de l'enfance.

1 . Le Contrat de Communication

Au début de l'entretien (Q1), dans un souci de mise à l'aise et de confiance, nous établis-

sons le contrat de communication. Cela consiste à expliquer à Sylvette le cadre de l'entretien et nous lui spécifions le thème « On va parler de différents moments de ton enfance, et de tes relations d'attachement ». Grâce au contrat de communication nous définissons les conditions : prendre le temps qu'il lui faut, recueil de son accord, elle peut ne pas répondre aux questions qui la gênent ; elle peut arrêter l'entretien lorsqu'elle le désire. Sylvette accepte, nous dit oui verbalement (R1), ajoute un accord en nous faisant un signe de la tête et signale qu'elle n'a aucune question Elle ne demande aucune précision, donc nous lui signalons que nous allons peut commencer (Q2).

2 . Explicitation du contexte familial durant l'enfance (Q2)

Pour commencer, nous proposons à Sylvette un sous-contrat de communication « prendre le temps de m'évoquer le contexte de son enfance ». Sylvette semble surprise, et ne voit pas par « où commencer »(R2).

Etant donné que l'enfance est une représentation différente pour chacun, il nous semblait intéressant de lui demander où elle situait la période de son enfance (Q3), et ce que représentait l'enfance pour elle (Q5). Nous lui renvoyons des signes de compréhension « d'accord »(Q6), et nous répétons en écho sa dernière phrase (Q4). Ces formulations sont centrées sur une aide à la description, et sollicitent l'enchaînement de la prise d'information.

Voulant la focaliser sur l'environnement de son vécu, nous la questionnions sur l'atmosphère de son enfance (Q7). Sa catégorie de verbalisation est la catégorie « contexte » avec des informations sur ses parents, puis elle passe dans le jugement « c'était tout à fait normal ». Son regard se détache pour se fixer sur la table au-dessus de laquelle elle a serré ses mains.

Etant donné que nous avons du mal à nous construire une représentation du contexte familial, nous essayons de recueillir des informations nous aidant à imaginer précisément cette petite fille. Nous la questionnions sur son physique d'enfant (Q9), et nous sommes surpris par sa réponse (R9), où elle nous évoque une enfance rigide et soumise.

A ce stade, il nous semble que le fait de faire appel au souvenir de l'atmosphère de son enfance et de l'inscrire dans sa taille d'enfant, Sylvette a fait émerger une organisation. Cette énonciation « On suivait les directives, tu fais ça, c'est comme ça... » surgit de ce que Sylvette s'est construit à partir des patterns affectifs au cours de son enfance.

De nouveau, nous la questionnons sur sa taille (Q10), en lui demandant de se remettre « à sa taille d'enfant » afin de la questionner sur les modalités sensorielles (Q12). La mémoire sensorielle de Sylvette ne semble pas contactée, « elle ne voit rien... ». Nous essayons alors de glisser sur l'action, mais Sylvette nous parle de l'école (R13), de l'uniforme qu'elle portait, mais elle ne rentre pas dans l'évocation de l'action. Dès que nous la questionnons sur ses actions, Sylvette rentre dans l'émotion, ce comportement se vérifie tout au long de l'entretien.

3 . Explicitation d'une situation illustrant la relation avec les parents Q17

L'explicitation du contexte familial nous étant assez bien représentée, nous désirons tout de même obtenir une évocation d'une situation spécifique entre elle et ses parents. Nous lui proposons un sous-contrat de communication « prendre le temps de retrouver une situation qui illustre la relation avec ses parents » (Q17). Nous reprenons en écho le terme « rigide » qu'elle nous avait évoqué plus haut (R9), mais conscient que nous sommes en train de l'influencer, nous essayons de nous reprendre en lui spécifiant que la nature des relations ne doit pas avoir forcément un aspect rigidité (Q18).

Sylvette nous évoque une situation où elle allait au cinéma avec son frère, nous lui proposons alors un sous contrat de communication pour recadrer la consigne (Q20).

En R20, elle décide alors de parler de sa communion où sa grand-mère est décédée quelques jours auparavant. Nous utilisons les premières informations contextuelles données par Sylvette et nous lui demandons de nous en parler un peu plus pour avoir une meilleure représentation du contexte. Nous la questionnons sur les modalités sensorielles.

Sylvette nous renvoie des signes révélant un début évocation, ce qui nous permet de nous construire une représentation. Sylvette avoue que le repas de communion fut annulé compte tenu du décès de sa grand-mère quelques jours auparavant. L'explicitation du contexte nous étant assez bien représentée, nous dirigeons l'entretien sur l'action.

Soudainement, en R30, lorsque nous lui demandons de se remettre à sa taille d'enfant et que nous la questionnons sur les modalités sensorielles, elle décroche de l'évocation de sa communion pour nous évoquer ses vacances d'enfance, en justifiant que les deux contextes sont « du tout au tout ».

4 . Explicitation d'une situation de séparation et de retrouvailles Q33

Etant donné que Sylvette commence à nous évoquer des moments de vacances, nous faisons une analogie avec un moment de séparation et de retrouvailles qu'elle aurait vécu avec ses parents. Nous lui proposons un sous-contrat de communication «prendre le temps de retrouver un moment où elle a été séparée de ses parents ».

Elle nous évoque le moment des vacances évoqué précédemment ; de toute évidence, il semble que nous l'ayons influencé. (Nous critiquons cela dans notre partie « Analyse critique »).

Pour commencer (Q34), nous la questionnons directement sur le contexte de ses vacances, (âge, lieu, personnes...) afin de nous construire une représentation de ce contexte et nous lui renvoyons systématiquement des signes de compréhension « d'accord ». Ces formulations sont centrées sur une aide à la description, et sollicitent l'enchaînement des prises d'informations. A ce stade de l'entretien, cela nous permet de nous synchroniser avec Sylvette afin de respecter la cohérence de son discours. Sylvette étant dans l'évocation et dans une position de parole incarnée permet de nous construire une bonne représentation de ce contexte de vacances. Au fur à mesure, nous l'amenons sur l'évocation de son action « déguisement » (Q38).

En Q39, nous décidons alors de la questionner sur le moment de séparation proprement dit, en lui demandant comment cela s'est passé. Elle ne répond pas à la question, et fait de nouveau référence à ce contexte familial (R40) « On te disait ça, tu faisais ça, c'était comme ça... ».

Comme nous l'avons vu, le fait de faire appel aux souvenirs (ici un souvenir de séparation), provoque chez Sylvette l'émergence d'une énonciation. Cette énonciation « c'est comme ça... » surgit des patterns affectifs que Sylvette s'est construits. Ses attachements développés pendant son enfance lui ont donné un cadre personnel aux conduites qu'elle adopte. Elle a développé des opinions formées de manière inconsciente qui influencent ses comportements : « C'est comme ça et pas autrement », et elle s'y plie.

Sylvette poursuit en nous expliquant longuement que les moments de séparation étaient annoncés par sa mère, et que de toute façon partir à la campagne c'était toujours mieux que de rester à la ville, et qu'elle n'avait pas le choix. Elle finit en ajoutant qu'elle a toujours bien aimé aller « là-bas ».

Par voie de conséquence en Q46, nous continuons notre questionnement en l'interrogeant

sur comment se sont passées les retrouvailles. Elle nous répond brièvement. Mais nous gardons à l'idée de revenir plus tard sur le questionnement des retrouvailles.

En Q47, nous avons l'intention de récapituler, mais elle nous coupe pour rajouter des éléments sur ses vacances. Il semble que la mémoire volontaire de Sylvette soit sollicitée, ce qui l'amène dans un récit (cheval...).

Nous décidons alors de la recadrer sur son action, mais Sylvette reste dans les informations contextuelles. A ce stade de l'entretien, il nous semble que Sylvette ne soit pas dans une position de parole incarnée, elle ne semble pas dans l'évocation, elle fait appel à sa mémoire volontaire et tombe dans le récit (R50).

Cependant en R52, elle revient sur le moment de déguisement évoqué en R57. Ayant eu peu d'informations lors de la première évocation, nous décidons de la questionner sur les modalités sensorielles, Sylvette se plonge dans l'évocation d'une ambiance festive.

Estimant que nous n'avions pas assez questionné les retrouvailles, en Q61, nous lui demandons à nouveau des précisions. Une fois de plus, Sylvette répond brièvement. Nous décidons alors de récapituler en Q62. Elle en profite pour nous préciser le contexte joyeux dans lequel elle se trouvait chez ses grands parents, et que la séparation se faisait sans pleurs. Une fois de plus, Sylvette nous évoque ce contexte d'enfance où il fallait faire ce que les parents disaient. De nouveau, « C'est comme ça... » surgit ; il est évident maintenant que les patterns affectifs que Sylvette s'est construits pendant son enfance, ont développé inconsciemment des opinions du type « C'est comme ça et pas autrement ».

La récapitulation (Q69) nous permet d'obtenir des informations complémentaires sur son contexte familial (naissance de son frère). Sylvette utilise le terme « enchaînement » (R71). Nous reprenons aussitôt en écho. Elle nous avoue que sa mère a commencé à l'envoyer en vacances dès la naissance de son frère, et Sylvette trouvait cela normal. Une fois de plus, l'évocation de ce contexte familial, « C'était comme ça », apparaît.

Lorsque nous lui demandons si elle en a tiré des règles de conduite, elle nous répond : l'obéissance. Suite à ses dires, il nous semblait voir une petite fille avec une vision du monde qui consistait dans une éniation « c'est comme ça et puis c'est tout ». Cette petite fille avait un cadre mental de croyance qui conditionnait son comportement « pas de révolte car c'était normal... »(R143).

Alors pour vérifier cela, en Q83, nous nous permettons de faire l'hypothèse qu'elle avait

moins de contraintes en vacances qu'à la maison. Effectivement, Sylvette nous parle « d'équilibre, de calme » (R85). Au fil de l'entretien, nous apprenons que c'est Sylvette qui s'occupait de sa sœur cadette. D'ailleurs, dès la naissance de celle-ci, Sylvette n'est plus partie en vacances chez ses grands parents ; elle dira « là je dis pas que j'étais malheureuse, mais là c'est le trou noir, vraiment, à partir de là ça n'a plus été pareil.....c'est allé mieux à mes 11 12 ans » (R96). Sylvette nous dit qu'elle est retournée en colonie à l'âge de 12 ans, et qu'elle a pu échapper à la « domination » de ses parents.

5 . Explication d'un des meilleurs souvenirs de l'enfance Q99

A ce moment de l'entretien, il nous semble qu'il est temps de passer à un souvenir agréable de l'enfance, tant l'émotion est palpable chez Sylvette. Nous lui proposons alors un contrat de communication afin d'évoquer un des meilleurs souvenirs d'enfance, elle nous parle spontanément de deux moments : les vacances chez ces grands parents évoquées précédemment, et des vacances à La Ciotat lorsqu'elle était plus grande. Nous lui demandons alors de nous expliciter le contexte (Q101), nous la questionnons sur les modalités sensorielles (première fois où elle voit la mer, couleur bleue, odeur, chaleur....) afin d'avoir une représentation fidèle de « comment était-ce », de ce qu'elle voyait.

A plusieurs reprises, lorsque nous glissons sur l'action, Sylvette nous évoque ce contexte de « soumission » d'enfance (R112, 113, 116). Il semble que le questionnement de l'action provoque une émotion chez Sylvette. Plusieurs fois, au cours de cet entretien, lorsque Sylvette explicitait ses actions, l'émotion passait toujours au premier plan. En conséquence, l'éniation revient au premier plan.

Comme nous l'avons vu, le fait de faire appel aux souvenirs, ici un souvenir agréable, provoque chez Sylvette l'émergence d'une éniation. Cette éniation qui surgit des patterns affectifs que Sylvette s'est construits montre que ses attachements développés pendant son enfance lui ont donné un cadre mental de croyance qui conditionne son comportement de petite fille. En effet, cela donne forme à ses relations aux autres, Sylvette se comporte avec ses parents comme elle se comporte avec les moniteurs de la colonie.

En Q117, lors de la récapitulation, Sylvette se focalise sur ses actions en colonie (sieste, lecture...). Elle parle de divertissement, et dit avoir été tellement occupée qu'elle ne pensait pas à ses parents. A la fin de la récapitulation

de ce meilleur souvenir d'enfance, en R135, Sylvette évoque spontanément de nouveau la mort de sa grand mère à quelques jours de sa communion. Sylvette nous explique que compte tenu des circonstances, le repas de sa communion avait été annulé, et qu'elle a porté le deuil pendant 6 mois.

Nous essayons d'avoir une représentation plus claire du contexte, et d'ouvrir sur l'action. Comme à son habitude, l'émotion prend le dessus, et Sylvette reste dans des informations contextuelles. Elle ponctue : « C'était comme ça ».

Sa communion, qu'elle attendait avec impatience, a été bouleversée par le décès de sa grand-mère (situation difficile évoquée en début et en fin d'entretien). En R137, Sylvette, nous dit qu'étant alors âgée de 10 ans, elle n'a pas compris la mort de sa grand-mère, ni l'annulation du repas de communion. A ce moment-là, nous avons la représentation d'une petite fille de 10 ans, portant le deuil, ne comprenant pas trop ce qui lui arrive le jour de sa communion, remplie de questions auxquelles sa mère répond : « C'est comme ça..... ». Alors nous la questionnons sur ses ressentis ; Sylvette nous répond en R143 « C'était comme ça, on était habitué à pas de révolte, les parents disaient : c'est comme ça, alors c'était comme ça... »

Nous lui demandons alors si sa grand-mère était une personne importante pour elle. Sylvette avoue l'admirer car elle était douce : « Ce n'était pas le même genre que ma mère ». L'entretien se finit par l'évocation de ses grands-parents, personnes qui lui étaient chères car gentilles, et achetant toujours des choses utiles.

6 . Remerciements

Pour finir l'entretien (Q154), nous la remercions d'avoir participé et d'avoir pris le temps de nous avoir fait partager ces différents moments de son enfance.

3 . Réflexion critique sur mon entretien

Points forts et faibles sur le déroulement de cet entretien d'explicitation

En ce qui concerne ma façon de mener un entretien, il semble pertinent de porter un regard critique afin de repérer mes erreurs pour pouvoir les corriger dans l'objectif d'améliorer ma pratique. Il semble évident que j'ai produit encore des maladresses ; mon manque d'expérience se fait bien sentir mais j'ai bien conscience que les techniques d'explicitation nécessitent de beaucoup s'exercer afin d'être maîtrisées de façon experte.

3. 1 Contrat de communication, récapitulation, remerciements

Ces différentes étapes de l'entretien ont été respectées. En effet, lorsque l'entretien commence, je propose le contrat de communication (recueil de l'accord, critères d'arrêt de l'entretien). Ce contrat de communication est essentiel au départ car sa valeur éthique marque le respect des limites que nous souhaitons poser. De plus, sa réitération est un outil de régulation important, sa fonction technique permet de vérifier l'accord de Sylvette. C'est pour cela que plusieurs sous-contrats de communication ont été proposés à Sylvette.

Par ailleurs, les récapitulations, qui avaient pour but de vérifier si nous étions toujours en accord avec ce qu'elle nous disait, étaient une consigne que je connaissais et que j'avais intériorisée. A chaque début de récapitulation, Sylvette me coupe et rajoute des éléments supplémentaires.

L'entretien fini, je remercie Sylvette de m'avoir fait partager ce moment. Le respect de ces trois étapes est nécessaire pour maintenir le cadre de l'entretien et instaurer une relation de confiance.

3. 2 Mon questionnement visant le recueil de l'information.

En ce qui concerne ma manière de questionner, plusieurs points peuvent être relevés

3.2.1. Questionnement sur le contexte.

Notre démarche de questionnement devait m'apporter des éléments sur les représentations d'attachement d'adulte de Sylvette. Le point de départ était d'obtenir une bonne représentation du contexte, il est donc important de bien le questionner afin de recueillir des informations pertinentes. Malheureusement, à chacun des thèmes évoqués (contexte familial, moment de séparation, meilleur souvenir d'enfance....) le contexte a mal été questionné.

L'objectif de la mise en contexte qui permet d'ouvrir sur l'action m'aurait permis d'obtenir une meilleure représentation des séquences d'action. Il semblerait que Sylvette a du mal à rentrer dans l'évocation de ses actions.

Par conséquent, j'aurais dû approfondir mon questionnement sur le contexte . Par exemple à la question Q7 : « Est-ce que tu peux m'évoquer l'atmosphère dans laquelle tu as grandi ? », j'aurais dû poursuivre en lui demandant des précisions sur ses parents, de me les décrire, pour savoir s'il elle avait des frères et sœurs, comment étaient leurs rapports, comment était la maison.... bref des questions qui étaient plus pertinentes pour la mise en

place de l'évocation du contexte familial.

3.2.2. Questionner l'ante-action.

A la question Q39 : « Et ce moment de séparation comment s'est-il passé ? ... Comment s'est passée la séparation ? », Sylvette me répond très brièvement. J'aurais dû récapituler le contexte, et lui proposer de revenir juste au moment où elle a appris qu'elle allait être séparée de ses parents. Autrement dit, j'aurais dû revenir à l'ante-action, afin de dérouler jusqu'à la séparation. J'aurais dû me fixer sur le moment qui précédait la séparation : l'annonce de la séparation. Il en est de même pour les retrouvailles, je n'ai pas assez questionné, et j'aurais dû revenir sur l'ante-action. Cela aurait permis à Sylvette de développer sa flexibilité. J'aurais dû garder à l'idée que la séparation physique est moins importante que le moment où elle a su qu'elle allait être séparée de ses parents.

3.2.3. Reprise en écho.

Lorsque Sylvette utilise des mots ou termes (on était soumis, c'était comme des vacances.....) que j'estimais susceptibles de faire mieux expliciter ses actions, je lui demande quelques précisions par rapport à ces mots employés. Ces échos sont centrés sur une aide à la description et ont pu solliciter l'enchaînement de la prise d'information.

Plusieurs exemples illustrent cela :

Q32 « C'est des moments de vacances ? » ; Q44 « soumis ? » ; Q72 « un enchaînement c'est-à-dire ? »

L'utilisation de l'écho est une technique que j'ai intériorisée, mais je ne l'utilise pas encore de manière efficiente. En effet, je n'ai pas repris en écho certains mots, alors que j'aurais pu le faire. Par exemple en R5 « beaucoup de problèmes » ; R9 « ma mère était rigide » , R30 « du tout au tout » ; R72 « quand tu commences à te débrouiller » ; R96 « Trou noir » ; R112 « conditionnés »

J'aurais dû demander à Sylvette quelques précisions sur ces mots. Par exemple : « Rigide, comment est-ce pour toi ? » ; cela m'aurait permis d'obtenir des informations pertinentes afin de me construire une meilleure représentation et cela aurait aidé Sylvette dans l'enchaînement de son évocation.

3.2.4. Influence de l'interviewer.

Sylvette parle de son vécu, c'est donc à elle que reviennent tous les thèmes et toute la cohérence. Or, il semble que j'ai questionné en provoquant des inductions et certaines de mes questions anticipent sa réponse. Plusieurs

exemples illustrent cette erreur.

1) En effet en R9 elle me dit «.....surtout ma mère était rigide.... ». Première erreur de ma part, je ne lui demande pas ce que signifie « rigide » pour elle. Puis en Q17, désirent obtenir une évocation d'une situation spécifique entre elle et ses parents, je lui propose un sous-contrat de communication « prendre le temps de retrouver une situation qui illustre la relation avec ses parents ». Malheureusement j'ajoute « tout à l'heure tu me parlais de rigidité.... ». Conscient que je suis en train de l'influencer, j'essaie de me reprendre en lui spécifiant que la nature des relations ne doit pas avoir forcément un aspect rigidité (Q18).

2) En Q5, lorsque je demande à Sylvette ce que signifie l'enfance pour elle, elle conclut sa réponse en me disant « ça c'est bien déroulé ». Je lui réponds « déroulé normalement... ». En effet, à ce stade rien ne me permet de dire et d'affirmer cela. J'ai induit ce terme « normalement » et Sylvette le reprend en R7.

3) Alors que Sylvette parle de son vécu de vacances chez ses grands-parents (R31), je fais une analogie avec un moment de séparation et de retrouvailles qu'elle aurait vécu avec ses parents. Je lui propose un sous-contrat de communication : « Prendre le temps de retrouver un moment où elle a été séparée de ses parents ». Elle commence à nous évoquer le contexte de ces vacances citées précédemment ; de toute évidence, il semble que je l'ai influencée dans l'association «vacances chez les grands parents et un moment de séparation ». Si je n'avais pas enchaîné et fait cette analogie, peut-être m'aurait-elle parlé d'un autre moment de séparation....

3.2.5. Mémoire volontaire.

Rappelons que l'objectif n'est pas de solliciter la mémoire volontaire mais la mémoire sensorielle, concrète, afin d'amener Sylvette dans une position de parole incarnée qui me permettrait d'inférer qu'elle évoque son action et donc qu'elle peut l'expliciter. Cependant à plusieurs moments dans l'entretien, Sylvette semble activer sa mémoire volontaire. Il semblerait que j'ai emmené Sylvette dans le registre de la banalité. Ainsi lorsque je pose la question Q21 : « Est-ce que tu peux m'en parler un peu plus » ou Q27 : « Est-ce que tu peux me dire comment c'était ? » ou Q34 : « Peux-tu m'expliquer » ; je force le recours à sa mémoire volontaire. Afin de solliciter sa mémoire sensorielle, je lui pose des questions sur les modalités sensorielles (Q13, Q29, Q30....), mais cela n'est pas suffisant pour laisser l'évocation du contexte prendre la place. Tout au long de l'entretien, malgré les questions

relatives à ses actions ou aux modalités sensorielles, Sylvette reste dans l'émotion parce que le contexte n'était pas posé et par conséquent peu porteur d'évocation.

Temps employés/mots utilisés.

Durant tout l'entretien, j'essaie d'avoir un vocabulaire spécifique à l'entretien d'explicitation. J'évite tous les mots du style « en général, d'habitude... », afin d'amener Sylvette dans l'évocation spécifique de ses différents moments de son enfance. En revanche, je n'ai pas su questionner avec le passé composé de spécification, l'imparfait a été utilisé en alternance avec le passé composé.

- Conclusion -

Les précédents entretiens réalisés dans le cadre du DESS « L'évocation d'un souvenir d'enfance », et le « questionnement d'une tâche cognitive » ont mis en évidence mon manque d'expérience et mes maladresses, mais leur analyse critique m'a permis de repérer mes erreurs pour pouvoir les corriger dans l'objectif d'améliorer ma pratique.

Cependant, lorsque j'ai dû effectuer cet entretien sur les représentations d'attachement, j'étais inquiète car je ne m'en sentais pas capable. J'étais mal à l'aise à l'idée de questionner sur les relations d'attachement sachant que l'émotion peut surgir rapidement de la part du sujet. Trop occupée à mener l'entretien selon les techniques et consignes recommandées, je fais l'hypothèse que Sylvette a senti le relâchement de mon guidage

Beaucoup d'interrogations et la peur de mal faire m'ont rendu mal à l'aise dans l'accueil du discours de Sylvette. Au cours de l'entretien, je sentais que je faisais fausse route, je me sentais perdue, je me suis affolée, et je ne savais plus comment recadrer cet entretien. Mon questionnement se trouve bloqué à plusieurs reprises, ce qui me poussait soit, à poser des questions déjà posées, soit en profiter pour récapituler.

La pratique de ces entretiens d'explicitation m'ont permis de mettre en lumière que les techniques d'entretien sont des savoir-faire qui ont besoin pour être appris d'être expérimentés et exercés constamment. Je garderai à l'esprit ce que Mr Ancillotti me disait : « THINK LITTLE AND LEARN BY DOING.... ».

Addendum :

Commentaires de J.P. ANCILLOTTI à Annabelle GAMET

Je vous remercie pour cet entretien que je

trouve remarquable.

Vous avez questionné une personne âgée de 80 ans, ce qui est une première, et vous le faites avec beaucoup de compétence, plus que vous voulez bien vous en reconnaître. Selon Piaget, c'est habituel, au sens que vous réussissez à faire des choses avant de comprendre comment vous vous y êtes prise.

Il y a en effet des éléments importants dans l'entretien qu'il vous faudrait à nouveau analyser, tant ils posent des questions sur le fonctionnement et la cohérence des personnes âgées, et qui posent des questions à la démarche d'explicitation.

Le fait de lui demander de se remettre dans sa petite taille d'enfant semble fonctionner à merveille.

Quand la personne répète plusieurs fois la même expression, comme « ce n'était pas comme maintenant » ou « c'était comme ça », etc..., nous entendons des croyances fortes qui structurent la personne. Il faudra inventer des relances pour les faire expliciter. Il existe là comme une conception du monde, passé et actuel, qu'il serait intéressant d'explorer, tant pour la personne elle-même, que pour l'approche clinique des personnes âgées.

De ce point de vue, je me demande si des questions d'élucidation, ou des questions confrontantes auraient été utiles (comme vous faites en 51). Vous en suggérez d'ailleurs certaines dans votre analyse, de façon pertinente. Et par exemple : Qui disait : « C'est comme ça » ? Ou quand elle dit « Pas de révolte car c'était normal » : Normal pour qui ? Normal par rapport à quoi ? C'est une direction qui reste entièrement à explorer dans ce contexte de vie.

Un autre fait qui me paraît important, c'est que votre accompagnement lui permet de retrouver de nombreux souvenirs qu'elle croyait avoir oubliés. L'explicitation comme soutien aux personnes âgées ? Cela me semble être une piste extrêmement prometteuse. C'est moins qu'elle vous « coupe » qu'elle poursuit son flux de pensée, mobilisé par le questionnement.

Cela pourrait-il avoir un effet à terme sur la mémoire, par exemple ?

Il me semble qu'il y a un temps de mentalisation plus lent, mais toujours efficace chez votre interlocutrice. Peut-être faudra-t-il en tenir compte, s'attendre à des phénomènes comme des coq-à-l'âne apparents, mais qui ont en fait une cohérence interne. Cela semble se passer comme si la personne continuait à travailler sur la question précédente, alors que vous êtes passée à la suite et à autre chose. Ce qui est correct, c'est que vous ne marquez pas d'impatience, mais que vous acceptez cela, que vous tenez compte dans vos relances. Et

la formule «prendre le temps » aurait plus de valeur que jamais !

Au fur et à mesure de votre entretien, une chronologie apparaît, les différents acteurs entrent en scène, et nous commençons à avoir une vue sur les relations familiales sur plusieurs générations : c'est ce qu'il faudrait analyser en reprenant votre entretien sous cet angle de vue. Nous avons des facteurs sociaux, historiques, culturels, et pas seulement affectifs comme vous dites. Avec le recul du temps, cette personne me paraît lucide. Il y a beaucoup à apprendre.

Voilà mes premières réflexions à chaud. Qu'en pensez-vous ?

Je vous remercie donc pour ce magnifique travail et je voudrais savoir si vous êtes d'accord pour que je propose à Pierre Verersch de le publier dans la revue du GREX, « Expliciter » ?

Cordialement,
JPA.

(Vallauris, le 18 septembre 2002)

Aider les élèves à développer une activité évocative

Martine Dhénin

Introduction

La mémoire a encore souvent mauvaise presse ; elle est liée à la notion d'apprentissage par cœur, notion très dévalorisée : on apprend par cœur lorsqu'on ne comprend pas.

Alain Lieury fait remarquer justement que l'on met rarement l'échec scolaire en relation avec les mécanismes de la mémoire.

Elle régit pourtant l'essentiel de nos activités qu'elles soient scolaires, professionnelles, quotidiennes ou de loisirs. Il suffit de constater à quel point nos capacités mentales peuvent être réduites de façon catastrophique lorsque la mémoire est détruite comme dans la maladie d'Alzheimer.

La mémoire semble être un des éléments de la réussite scolaire, suffisamment important pour être l'objet d'un apprentissage scolaire explicite. « Mémoriser » devrait faire partie de ces objectifs cognitifs pris en charge par l'école, qu'il s'agisse des savoirs concernant la mémoire en général ou des compétences mnémotechniques de chaque élève en particulier.

C'est une activité rarement convoquée en tant que telle à l'école, laissée à la seule charge de l'élève alors même que l'on n'est pas sûr de l'état de son savoir dans ce domaine, un apprentissage qui se fait de façon incidente, lorsqu'il s'effectue.

Par ailleurs, dans une séquence d'apprentissage, on ne consacre pas de temps à cette activité de façon spécifique.

Notre attention a été appelée par ces élèves qui « semblent attentifs » en classe, oreilles et yeux grand ouverts, dont on ne peut mettre en cause le bon vouloir, les efforts ou la motivation, mais qui se retrouvent dans une situation de difficulté dès lors que la tâche proposée

nécessite de stocker en mémoire des informations données : les questions posées sur un texte qui vient d'être lu aussi simples soient-elles représentent d'emblée une grosse difficulté pour certains ; une consigne de travail donnée sur un document en histoire-géographie ou en SVT ne peut être exécutée parce qu'aussitôt oubliée.

Ce sont souvent les mêmes qui disent avoir consacré beaucoup de temps à apprendre leur leçon pour ne plus rien en savoir le lendemain. Ceux-là nous intéressent en particulier lorsqu'ils déclarent : « mais je l'ai lu au moins 10 fois ! »

C'est tout le problème, ils ont lu avec effectivement cette sensation de savoir que provoque l'effet de récence immédiatement après que l'on ait fermé son livre ou son cahier.

Mais lire ne suffit pas, ce n'est que l'étape de la prise d'information, de sa perception : la mémorisation implique entre autre que l'on se donne une évocation de l'information donnée.

Le stockage en mémoire de travail, comme la rétention en mémoire à long terme, s'accompagne d'un contenu représenté sensoriellement.

Cécile Delannoy (*Une mémoire pour apprendre*) rappelle que « c'est toujours sur une représentation en mémoire de l'objet ou des objets que se font une analyse, un raisonnement et non sur la perception elle-même. »

Il est donc nécessaire pour certains élèves de prendre conscience que l'activité évocative est un préalable à la plupart des tâches scolaires.

Or, il nous a semblé que pour certains élèves, cette activité n'était ni spontanée, ni automatisée.

Evoquer, ça ne va pas de soi !

Il faut sortir de l'évidence que représente pour

nous, enseignants, cette activité évocative, d'autant plus qu'en situation scolaire, nous l'exerçons dans un domaine dans lequel nous sommes experts et que cette familiarité nous offre peu d'occasions d'éprouver l'importance de cette étape dans le travail mental.

On imagine en l'absence de cette compétence le nombre de tâches rendues impossibles pour des élèves dont on va stigmatiser la passivité, le manque d'intérêt ou de courage !

Par ailleurs, même quand ils disposent de ce savoir-faire, les enfants ne sont pas à égalité dans ce domaine. Ainsi certains sujets, pour reprendre une expression de Michel Denis, sont plus imageants que d'autres, certains sont plus rapides ou plus à l'aise dans cette activité, ou savent coder dans toutes les modalités sensorielles alors que d'autres non ; certains enfin ont moins de connaissances engrangées en mémoire à long terme : il leur est alors plus difficile d'établir des liens et de se donner de nouvelles évocations.

Nous sommes partis de l'hypothèse que ce qui faisait défaut, en situation scolaire, pour certains élèves, c'était justement cette activité évocative et que ces compétences cognitives n'étaient pas disponibles, du moins pas d'une manière efficiente.

Parmi les multiples savoirs cognitifs requis dans l'acte d'apprentissage, il nous a semblé que le défaut d'activité évocative était plus immédiatement préjudiciable que d'autres savoir-faire.

L'idée qui a présidé à la constitution du fichier et de la démarche est donc la suivante : si l'on considère que l'absence d'activité évocative est une source d'échec, comment alors aider les élèves à la développer, à quel titre peut-elle faire l'objet d'un apprentissage ?

Il semblait alors souhaitable de proposer aux élèves un apprentissage leur permettant de prendre conscience que l'activité évocative est un préalable à de nombreuses tâches intellectuelles. Par ailleurs nous avons imaginé des exercices dont l'objectif était de solliciter cette activité.

En outre, la question se pose de savoir quels sont les facteurs qui contribuent à une mémorisation efficace selon deux points de vue, celui de l'enseignant et celui de l'élève : que doit pouvoir faire l'élève qui lui garantisse une bonne mémorisation, qu'il s'agisse de savoirs procéduraux ou déclaratifs ? Que doit faire l'enseignant pour intégrer cette activité cognitive en classe, du moins quelles sont les tâches à proposer pour soutenir cet effort de mémorisation ?

Notre travail a pris alors deux directions :

la constitution d'un fichier d'activités conçu comme un outil de prise de conscience de ce

qu'est l'évocation.

une réflexion sur nos démarches pédagogiques afin d'intégrer au sein de la classe de façon systématique et volontaire les situations qui favorisent cette activité évocative.

1- LE FICHIER

Il est constitué d'un ensemble d'exercices organisés en séries. Au sein d'une série, nous nous efforçons d'établir une progression. Il est important de préciser que ce fichier est en cours de constitution et d'expérimentation et donc, très incomplet.

Objectifs du fichier

Globalement, les objectifs du fichier sont les suivants :

Distinguer perception/évocation : qu'est-ce qu'être attentif ?

Prendre conscience qu'il faut évoquer pour comprendre, mémoriser, réfléchir.

Prendre conscience qu'il existe divers modes évocatifs.

Connaître ses modes évocatifs.

Choisir le mode évocatif le plus pertinent en fonction de la tâche à effectuer.

Apprendre à vérifier que son évocation est correcte, développer des procédures d'auto-contrôle.

Automatiser l'activité évocative.

S'entraîner à évoquer aussi bien à partir de matériel visuel que verbal.

B-Organisation du fichier

Nous avons imaginé trois types d'activités :

Des fiches proposent une activité évocative reproductrice : l'élève doit se donner une évocation à partir d'une information donnée visuellement ou verbalement et reproduire ensuite cette information.

Des fiches (à construire encore) proposeraient des évocations anticipatrices : l'élève devrait se donner une évocation singulière à partir d'un ensemble d'informations proposées. Ex de fiche possible : se donner une représentation imagée d'un animal fabuleuxou mutant en s'appuyant sur des images d'animaux dont on sélectionnera diverses parties. L'évaluation peut se faire par le dessin ou la description de cette évocation.

Des fiches proposent une manipulation de l'évocation que l'on se donne. Il ne s'agit pas seulement pour l'élève de se donner un contenu mais d'opérer sur ces contenus des opérations cognitives.

C- Déroulement d'une séance de travail.

L'atelier a lieu une heure par semaine, en petit groupe (8 élèves au plus) .

L'heure s'organise de la façon suivante :
récapitulatif

travail sur les fiches

liens avec les tâches scolaires et création, lorsque c'est possible, de nouvelles fiches par

les élèves.

On propose aux élèves de se remémorer les activités de l'atelier précédent et de verbaliser ce que chacun pense y avoir appris.

2- Travail sur les fiches

Pour un exercice donné :

- temps de perception
- temps d'évocation
- exécution de la tâche

verbalisation des stratégies d'évocation et des stratégies de récupération de l'information.

Cette dernière étape est celle qui requiert la mise en œuvre de l'entretien d'explicitation.

Nous lui accordons une grande importance puisqu'elle propose aux enfants une activité souvent nouvelle et au début très déroutante : observer et verbaliser son activité évocative : c'est de cette verbalisation que nous attendons une prise de conscience favorable au développement de la représentation.

Elle permet aussi de faire l'expérience de la différence : chacun est à même de constater que l'exposition faite par chaque membre du groupe est singulière et peut-être cela aidera-t-il à modifier sa conception selon laquelle il y aurait une seule bonne manière de « penser ».

Enfin, elle permet un échange grâce auquel chacun peut tenter d'enrichir ses pratiques et c'est la raison aussi pour laquelle nous travaillons en utilisant des séries : en effet, après avoir entendu des camarades exposer des stratégies qui n'ont pas été les siennes, un enfant peut être tenté de tester l'une d'entre elles en remplacement d'une procédure qui ne lui a pas paru très efficace ou parce qu'elle pourrait lui sembler plus conforme à ses propres démarches.

D- Quelques exemples d'activités :

FICHE E

Un des premiers objectifs est de faire comprendre la notion de représentation et le fait qu'elle soit un préalable à l'activité intellectuelle. Faire saisir la distinction entre perception et évocation. Pour cela nous proposons l'exercice suivant : (document 1)

Nous projetons l'image A au moyen d'un rétroprojecteur en demandant aux élèves de la mémoriser le mieux possible .

Puis nous retirons cette première image pour leur proposer la partie B : à l'aide de l'image mémorisée, ils doivent trouver quelle partie de la vache chaque personnage perçoit.

Le même exercice est ensuite proposé mais donné verbalement et seulement par oral ; il s'agit du texte suivant :

Je vais vous lire un texte dans lequel interviennent 5 « objets » : une maison, une rose, un nid d'oiseaux, un vélo, une souris.

Il faudra être attentif à leur disposition les uns par rapport aux autres. En écoutant, évoquez

la scène. Vous devrez répondre ensuite à des questions.

Je suis une maison volante. Je fais un arrêt au-dessus d'un nid d'oiseaux ; devant ma porte d'entrée se trouve une rose ; derrière moi se cache une souris et je remarque un vélo au-dessus de moi.

Questions : quelle partie de la maison voit la souris ?

le dessous ?

le toit ?

le devant ?

l'arrière ?

Idem pour le vélo , la rose et le nid d'oiseaux.

Nous avons pu observer que pour certains enfants , il y a une grande différence entre ces deux tâches du point de vue de leur difficulté.

Alors que pour certains la tâche 1 est facile, elle devient beaucoup plus difficile à réaliser en situation 2.

S'agit-il d'enfants qui ne possèdent pas une mémoire imagée très riche et qui par conséquent se trouvent en difficulté face à une tâche double : construire une image mentale (avec difficulté parce que ce ne sont pas des sujets très imageants) et en même temps retenir en mémoire de travail des informations données par oral.

Nous exploitons cet exercice pour aborder la distinction entre perception et évocation et amener les élèves à trouver des exemples dans leur vie quotidienne ou scolaire similaires à cette situation d'exercice: des exemples de tâches qui ne peuvent être réalisées s'il n'y a pas eu de codage évocatif.

FICHES V2

Avant de commencer cette série de fiches, nous montrons aux élèves au moyen d'un rétroprojecteur les types de blocs avec lesquels seront composées les figures et les couleurs qui seront utilisées.

La consigne est ensuite donnée oralement. Elle n'est pas répétée.

« Je construis une pyramide en posant un bloc bleu au milieu de deux blocs verts.

Dessus, je pose à droite un bloc jaune , à gauche un bloc orange.

Et pour finir la pyramide, je pose un bloc vert. »

Les élèves doivent ensuite reconnaître la pyramide parmi trois .

Puis nous leur proposons d'expliciter de quelle manière ils ont codé l'information donnée en les invitant à être attentifs aux stratégies exposées de façon à pouvoir emprunter éventuellement l'une d'entre elles : parce qu'ils n'en ont pas trouvé eux-mêmes ou parce qu'une autre les séduit.

- Cette série de fiches permet de mettre en valeur les différences de stratégies et donc d'éprouver la diversité cognitive .

Certains expliquent qu'ils s'imaginent en train de jouer avec des blocs et ils construisent la pyramide au fur et à mesure que l'information est donnée.

D'autres visualisent des tâches de couleurs qu'ils disposent les unes par rapport aux autres conformément aux instructions données.

Ou encore l'élève se redit les adjectifs de couleur dans un ordre qui lui permet de retrouver la disposition des blocs , par exemple de gauche à droite «vert – bleu- vert- orange – jaune – vert ».

Ces fiches permettent également d'ouvrir la discussion sur le problème de l'impulsivité.

En effet, nous nous efforçons de faire des ponts entre les activités proposées dans l'atelier et des situations de classe en posant des questions du type :

« Y a-t-il en classe des situations ou des activités qui ressemblent à celle-là ? »

Les élèves font très souvent le lien avec la lecture ou l'écoute de consignes. Toutes les fiches plus ou moins s'y prêtent mais celles-ci en particulier parce qu'elles sont les premières à être utilisées. Ainsi, les enfants font remarquer que s'y l'on prend le temps « de mettre dans sa tête », ça n'est plus la peine de se précipiter pour accomplir la tâche. Sans que le terme « impulsivité » soit employé, ils semblent bien comprendre que l'habileté évocative dont ils peuvent disposer leur donne une forme de sécurité intérieure qui leur permet de différer la tâche sans craindre de ne plus savoir faire .

FICHES V4

La figure est présentée par rétroprojecteur et nous proposons un temps de mémorisation.

Puis , rétroprojecteur éteint, nous demandons aux élèves de reproduire la figure sur un quadrillage pointé vierge.

Chacun s'exprime ensuite sur la façon dont il a construit son évocation afin de reproduire la figure.

Le dialogue qui suit cette tâche a pour but d'aider chacun à verbaliser

-la modalité sensorielle dans laquelle il a évoqué

-le contenu de son évocation

-les stratégies développées pour s'approprier le contenu.

En ce qui concerne les stratégies, certains élèves expliquent qu'ils associent des formes à des lettres L/A/B.

D'autres repèrent les points non utilisés pour ensuite les éliminer du support pointé vierge sur lequel ils doivent reproduire la figure.

Le contenu de l'évocation a donné lieu à des discussions portant sur les erreurs.

Ainsi , un élève a reproduit des triangles à trois côtés nous expliquant par la suite qu'il s'était décrit la figure en utilisant précisément le mot

« triangle », ce qui a donné lieu à une discussion sur l'origine des erreurs que l'on commet lors de la réalisation d'une tâche.

En particulier, les élèves ont observé qu'il est nécessaire de vérifier la pertinence de son évocation par rapport à la consigne donnée, et que le codage au moyen du mot «triangle » est à l'origine de l'erreur commise lors de la reproduction. Il aurait fallu coder «triangle dont il manque la base ». Nous avons alors discuté du fait que souvent en classe des erreurs de ce type peuvent être commises et qu'il faut savoir vérifier ce que « l'on met dans sa tête ».

FICHE V5

Cette série est proposée également au moyen de transparents. La première est donnée à titre d'exemple afin que les élèves ne soient aucunement gênés par la consigne.

Cette série est propice à discuter de la pertinence de l'évocation et de son efficacité. Autrement dit, peut-on affirmer qu'il y ait pour une tâche donnée un codage sensoriel plus efficace qu'un autre et que la réussite scolaire impose que les élèves aient à leur disposition tous les codages sensoriels ?

Ou est-ce que l'expertise acquise dans une forme de codage sensoriel assure la réalisation de toutes les tâches ?

Pour ce type d'activité , les élèves ont tendance à conclure qu'il est plus pratique de se représenter en images.

Nous proposons ces fiches lorsque les élèves abordaient en mathématiques la notion de symétrie. Ils ont pu faire dès lors un parallèle entre cette activité et les exercices de mathématiques portant sur la symétrie en faisant observer que la difficulté dans ce domaine pouvait s'expliquer par des difficultés à imaginer.

FICHE M5

Ces fiches font partie de la série 3: fiche où l'on propose aux élèves d'exercer une activité cognitive sur un matériel donné.

OBJECTIF : Faire prendre conscience aux élèves que plus on groupe les informations , plus on réduit la quantité d'informations à mémoriser.

Déroulement de la séance :

On propose de mémoriser librement la liste suivante :

Dentifrice – sucre – eau – coton- chocolat – bottes – pomme – veste – riz – ceinture – vélo – pain – poupée – peigne – peinture.

Les élèves notent ensuite les mots dont ils se rappellent.

Echange sur les stratégies employées :

-Sous quelle forme les mots ont-ils été évoqués ?

-Ont-ils été associés à des images ?

-Les mots ont-ils été répétés ?

-La mémorisation ne s'est-elle appuyée que

sur les images ?

-La liste a-t-elle été apprise comme elle était présentée ou l'élève a-t-il réorganisé l'ensemble ?

-Est-ce que des mots ont été regroupés ? Ou des images ? Ou les deux ? Et comment ?

A – Faire observer les différentes formes évocatrices.

Détecter les stratégies de catégorisation et les faire expliciter. Si des élèves ont catégorisé, ont-ils retenu plus de mots ? Si non, essayer d'en trouver la cause : peut-être une catégorisation hasardeuse.

A la fin de la séance, on montre aux élèves comment catégoriser ces mots pour faciliter leur rétention.

On propose une deuxième liste à mémoriser en demandant à tous les élèves d'adopter la stratégie de catégorisation.

Ils doivent tous écrire et mémoriser à partir de leur trace écrite.

Echange sur les stratégies employées :

On s'assure qu'ils ont tous employé la catégorisation.

Ont-ils constaté une plus grande facilité à mémoriser ?

Ont-ils observé une plus grande facilité à rappeler les mots de la liste ?

Est-ce que le fait de catégoriser a modifié leur mode évocatif ?

Observer les catégories faites par les élèves : est-ce que ce sont les mêmes ? Y a-t-il des différences ? Si oui, à quoi tiennent-elles ? Y a-t-il des catégories plus efficaces que d'autres ?

On propose une troisième liste à mémoriser en catégorisant mais sans trace écrite cette fois . Temps indicatif : 5 minutes.

Liens avec l'apprentissage des leçons : peut-on employer la catégorisation pour apprendre une leçon ? Comment ? Que peut-on catégoriser ?

4 – La même tâche est proposée ensuite avec un support imagé. (Annexe – Fiche M6)

E- La métacognition

L'activité en atelier a pour but aussi de permettre aux élèves d'éprouver des expériences métacognitives, de les interpréter et d'en tirer parti.

Nous supposons que ces stratégies ne sont susceptibles d'être automatisées que si l'on crée pour l'élève une situation qui favorise leur prise de conscience et leur verbalisation.

Il s'agit pour nous de les aider à observer en eux-mêmes ces stratégies et à en interpréter les effets.

En cela , nous nous éloignons de certaines démarches prescriptives qui ont vu le jour suite aux travaux de La Garanderie et qui se présentent sous des titres tels que « Comment

faire fonctionner sa tête ».

On propose aux élèves un fascicule qui explique en quoi consiste l'activité évocative mais sans permettre d'en expérimenter les effets dans des situations variées et surtout sans verbalisation ; or c'est cette verbalisation qui permet de sortir de l'activité , d'observer et d'énoncer un savoir d'ordre cognitif et qui soit ainsi décontextualisé afin d'être réinvesti dans des tâches diversifiées.

Outre cette prise de conscience et cette verbalisation, l'objectif est de permettre aux élèves de :

-récupérer les stratégies gagnantes auxquelles ils ont recours inconsciemment dans les domaines où ils réussissent, pour les utiliser ensuite consciemment dans les domaines où ils échouaient jusque là.

- modifier les stratégies et les démarches erronées, c'est-à-dire de porter son attention précisément sur la source de ses difficultés , sur la raison de ses échecs.

s'approprier de nouvelles stratégies.

d'améliorer sa motivation parce que c'est à l'élève qu'on s'intéresse, c'est lui qui est actif.

- d'apprendre à avoir un recul critique par rapport à soi-même.

travailler sur les représentations mentales, au sens de conception cette fois, que l'on peut avoir de la mémoire. En quoi ces représentations mentales sont-elles justes ? En quoi favorisent-elles ou empêchent-elles un travail de mémorisation efficace ?

2- LES DEMARCHES PEDAGOGIQUES.

L'atelier est un moment de prise de conscience et de verbalisation sur un matériel non scolaire. Reste la question du transfert et du réinvestissement en classe des stratégies expérimentées.

Pour favoriser ce transfert, il nous semble indispensable de provoquer en cours des situations qui vont permettre à l'élève de se dégager de sa perception pour entreprendre un travail d'élaboration mentale et de mettre à profit ces situations pour inviter les élèves à verbaliser leur activité évocative.

Par ailleurs, la mémorisation n'est pas seulement affaire d'évocation ; du moins cette activité évocative débouchera plus facilement sur une mémorisation à long terme qu'elle est le fruit de l'activité de l'élève et non une activité évocative qui se construit à partir de la parole du maître.

Nous sommes donc amenés à chercher les démarches pédagogiques favorables à cette activité.

Une première conséquence sur la classe concerne le rythme de travail. Il est important de laisser s'installer le silence, de ménager des pauses, de laisser des temps pour cette acti-

tivité évocative. Il n'est peut-être pas si simple que cela d'apprendre à se taire. Bien souvent les élèves se plaignent de ne pas avoir le temps nécessaire à cette élaboration mentale. Voici quelques exemples d'activités menées en classe.

Sciences et vie de la terre.

Le professeur écrit au tableau des mots importants du cours qui va avoir lieu. L'objectif proposé aux élèves est de retenir la définition de ces mots.

En fin d'heure on propose aux élèves un temps d'échange sur le codage sensoriel qui a été effectué. (Quels types d'évocation ? Ce codage est-il juste ? Pourquoi certains ont-ils eu des difficultés à coder ?)

Le but est d'aider l'élève à focaliser son attention, à ne pas surcharger inutilement sa mémoire de travail, à faire le tri entre l'accessoire et l'essentiel.

Français.

Deux textes sont proposés aux élèves afin qu'ils servent de support à la définition de la notion d' « auteur » et de « narrateur ».

1-Les élèves se mettent en groupe et répondent aux questions portant sur ces textes. Ils sont avertis qu'à la fin de la séance chaque groupe devra rédiger une fiche de synthèse sur la notion d'auteur et de narrateur.

Règle : chacun écrit sur son cahier d'essai, mais on n'écrit que lorsque le groupe s'est mis d'accord sur la réponse. En cas de désaccord, le professeur sert de médiateur.

2- Une correction collective est menée au cours de laquelle je note au tableau les expressions et les termes techniques ou peu familiers.

Je demande aux élèves de noter par écrit sur leur cahier d'essai les mots, expressions ou tournures de phrases énoncés par le groupe classe qui leur semblent intéressants pour rédiger la réponse.

3 – Chaque groupe rédige sa fiche de synthèse.

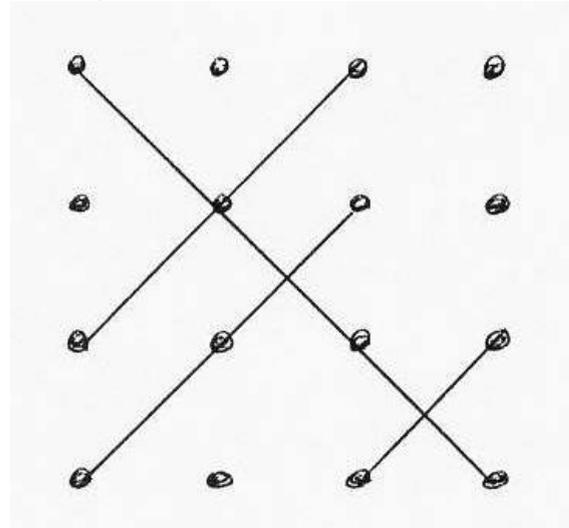
Objectifs :

Favoriser la mémorisation d'un texte et l'analyse qui peut en être faite par les différentes situations de travail qui sont proposées : en groupe / collective / individuel.

Favoriser l'activité évocative sur le matériel verbal : l'élève est invité à sélectionner des mots, des expressions ou des structures de phrase lui permettant ou l'aidant à rédiger ses réponses. Autrement dit, il doit se constituer une banque d'expressions, sélectionner les « mots pour dire », mentalement avant de les noter sur le cahier en vue d'un réinvestissement dans un travail d'écriture, ce que semble faire spontanément les sujets disposant d'une riche mémoire lexicale.

Deux exemples :

Exemple 1



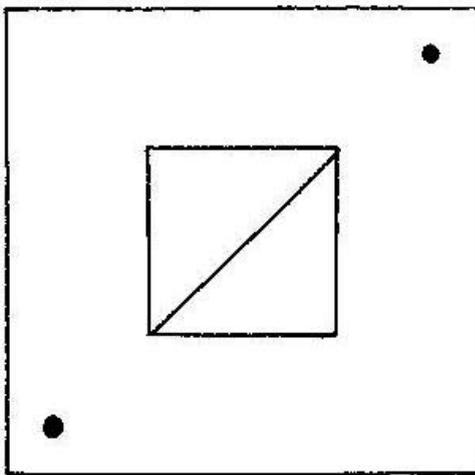
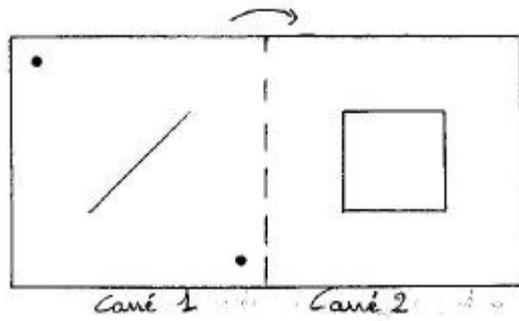
Observe attentivement ce dessin

Evoque-le

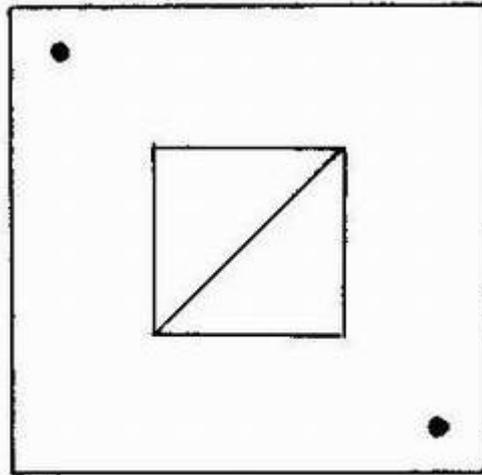
Ensuite tu devras le reproduire sur un « quadrillage pointé » identique qui te sera fourni.

Exemple 2

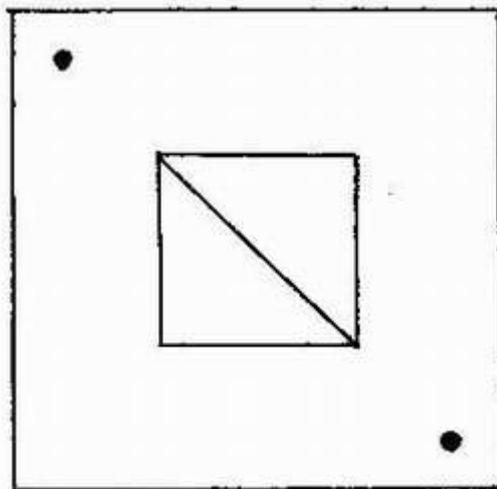
Si on replie le carré 1 sur le carré 2 quelle figure obtient-on par transparence : a, b, c ?



a



b



c

L'explicitation de l'action collective en football.

Alain FERNANDEZ

LIREST, ENS Cachan ; UFRSTAPS Orléans

alain.fernandez@univ-orleans.fr

Lorsque nous nous sommes entendus pour que je communique autour de mon travail de thèse, le texte alors rédigé comportait une partie de recherche personnelle dans mon expérience de joueur de sport collectif. Une contribution possible à la réflexion par l'explicitation pouvait s'orienter vers la description des itinéraires reconstitués et des tentatives de catégorisation qui en avaient été faites. Ayant repris la rédaction de mon travail en totalité à partir d'une problématique classique et d'un exposé méthodologique selon les canons des approches empiriques, les tentatives d'éclaircissement de mon expérience de joueur, coordinateur impliqué, n'ont pas été poursuivies. Ces contenus seront donc écartés au bénéfice de l'exposé de quelques aspects réflexifs que comprend la méthode employée pour aborder le problème des actes collectifs en football. Toutefois, je souhaite donner dans une première partie une trace du chemin parcouru de manière à montrer ce qui a été réfléchi, écarté et conservé. À la suite de ce premier paragraphe, les trois types de contenus présentés seront repris à une démarche de thèse (Fernandez, 2002). Seront abordés : le recueil de données à partir de ma propre description de l'action footballistique observée sur simulateur, un protocole de description et un exemple de phénoménographie expérimentielle. Enfin, différentes remarques seront avancées à partir de plusieurs points de vue sur cette expérience. Elles constituent autant d'ouvertures méthodologiques.

1. Descriptions phénoménologiques, autobiographie et approche en première personne

La démarche de recherche conduite a connu plusieurs étapes. Après un DEA (Fernandez, 1998a, 1998b) pour lequel l'observation de la scène du jeu de football a été instrumentée par un logiciel d'analyse biomécanique, j'ai cherché à re-présenter la scène de jeu en vue surplombante selon différents modes graphiques. Ces animations étaient sensées montrer différentes formes du jeu et permettre des orientations explicatives sur la complexité que conditionnent les déplacements des vingt-deux joueurs. Les techniques employées empruntaient à la programmation en langage java et s'appuyaient sur la récupération des données d'un simulateur en version de démonstration visionnant la rencontre France-Norvège de 1998 (AMISCO, <http://www.sportuniversal.com/index2.html>). Ce travail [février 1999-novembre 1999] s'est interrompu à la suite du départ de M. Mullon, codirecteur, pour une

mission en Afrique. La thèse titrée « Modélisation du jeu sportif collectif en phase dynamique, l'action motrice en équipe dans l'opposition en football » n'était pas nécessairement liée à une méthodologie informatique. J'ai donc cherché d'autres moyens d'observer l'ensemble des comportements des joueurs sur un terrain. Le modèleur AMISCO a été conservé comme outil d'interface et de représentation globale.



Figure 1. Vue en copie d'écran de la fenêtre logicielle AMISCO.

Dans la recherche de nouvelles idées pour la modélisation, la description phénoménologique ne m'est pas venue immédiatement. J'ai d'abord manuscrit 70 pages de recherche dans mon expérience personnelle des modalités agies de coordination en jeu [décembre 1999-janvier 2000]. Dans ce cadre de remémoration autobiographique, j'ai essayé de retrouver les conditions dans lesquelles se sont construites mes relations au problème de l'action collective. Plusieurs modalités et rapports ont émergé, montrant différentes étapes dans une construction qui a concerné une période de l'âge de 11 ans jusqu'à 19 ans. Ensuite, la situation d'étudiant STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) apportera alors d'autres boucles réflexives dont la multiplicité et la variété rendaient le retour sur l'expérience moins authentique et plus complexe. Par ailleurs, j'ai accédé à ce moment au football de haut niveau et ma marge d'autonomie d'intervention de l'intérieur s'est fortement réduite. Le bénéfice de la remise en actualité des opérations passées n'a pas été didactique pour la recherche, mais il m'a montré et permis une mise à distance de mon discours quant à la narration de mon vécu, distance que je me suis donnée pour possible dans

la description d'une situation de football. Les catégories et étapes reconnaissables dans cette exégèse ne seront utiles qu'au plan personnel en terme de clarification des points de vue possibles par reprise des postures vécues. Le travail de thèse a été orienté vers une description de la scène, observée en vision « stratégique ».

2. Le recueil de données à partir de ma propre description de l'action observée sur simulateur.

La thématique de réflexion choisie a été celle des prises d'avantage lors des phases d'opposition équilibrées (FERNANDEZ, 2002). Un échantillon des 16 séquences les plus longues a été établi par une lecture de la première mi-temps. Cette observation a permis une première description très résumée au moyen d'un langage d'abréviations. Après la description détaillée de la première séquence, il a été décidé de parcourir chaque séquence deux fois pour l'analyser et de produire deux niveaux de précision :

- une première description saisie en une passe en lecture à vitesse normale pour en avoir une compréhension globale. L'écriture documente l'observation en une fois juste après le visionnement.

- puis une seconde étude pas à pas jusqu'à satisfaction de la compréhension. L'écriture est réalisée au fur et à mesure de la recherche des détails. Certaines lectures ont été localement réalisées par incréments de l'animation au 1/10e de seconde pour résoudre des incompréhensions de la situation.

À la douzième séquence, il m'a semblé que mes schèmes descriptifs se répétaient et que la variété de contenu des informations recueillies pourrait être renouvelée en structure par un affinement du grain de visionnement. La séquence 13 a été entièrement visionnée en pas à pas par 1/10e de seconde. Il y a été recherché tout ce qui pouvait apparaître comme transformation. Dans un troisième questionnement, les séquences 14 à 16 ont été lues avec pour thème d'observation « ce qui fait danger ». Ces dernières descriptions ne seront pas reprises dans cet article. Si l'on écarte l'expérience obtenue par la description et sa réflexion, le principal matériau obtenu consiste en un texte en trois niveaux de description (un exemple en est donné au paragraphe suivant). Niveaux du point de vue de la rapidité de saisie des informations autant que du détail obtenu, mais pas nécessairement en termes d'échelle dans les structures de jeu (affrontement homme pour homme, opposition de groupements locaux, rencontre considérée dans son ensemble). Ce matériau a été nommé description première ; il n'a pas été modifié dans son contenu. Un travail de lissage du texte a remis le texte en français pour permettre une analyse de contenu automatique par Tropes (SE, V. 5.0 ; Ghiglione, Landré, Bromberg, & Molette, 1998 ; Ghiglione, 1995). La poursuite de l'étude (Fernandez, 2002) n'a pas été problématisée directement autour de l'explicitation. Seront repris ici deux protocoles :

le corpus des textes de la description de la séquence 12 et un passage de description expérientielle.

3. Un protocole de description

La séquence 12 amène à un but (26 : 51 à 27 : 39). Le descriptif court en est :

ROUGE **tente rupture** aux 16 mètres BLEU ROUGE BLEU... transmission du **ballon de rupture** dans l'axe tir du joueur B10 (273808) but.

Ce texte court pointe une tentative de rupture rouge, une alternance de possessions (signifiées par l'écriture en majuscule et la couleur de l'équipe) et une transmission de rupture. Se pose l'alternative suivante : soit le déséquilibre est terminal : passe décisive et ses conséquences, soit il perdure d'avant, c'est-à-dire du début de possession bleue. Nous pouvons nous documenter avec la description globale. Elle signale la rapidité des échanges et allers et retours. La tentative de rupture rouge n'y est pas remarquée.

*Lancement du jeu Rouge aux 25 mètres Bleu, circulation à 3 contre 3, transmission du ballon en profondeur axiale mi-longue vers la ligne rouge de hors jeu, **interception** Bleue relance de volée, **contre rapide** du joueur B10 qui transmet le ballon au joueur B9 (remontée de balle), reprise de balle Rouge à 20 mètres du but Rouge, **relance rapide** des rouges, perte balle Rouge à 40 mètres du but Bleu au sud, circulation **rapide** vers le nord, combinaison à 3 contre 2 au milieu, le joueur B6 transmet le **ballon rupture à la limite du hors jeu** au joueur B10 dans un intervalle dans la ligne arrière rouge, dribble depuis les 25 mètres jusqu'à 10 mètres du but dans l'axe et **tir au but, but atteint**.*

La lecture détaillée de ce corpus ne montre pas de point ou de moment de prise d'avance. La rupture est toujours indiquée dans la passe de B6. La saisie de tous les arguments ferait dire que la « combinaison à 3 contre 2 », la rapidité des échanges, un possible retard des rouges, suite à leur perte de balle pourraient être cause d'un déséquilibre au nord qui favorise la possibilité de la passe longue de rupture par libération du joueur B6. Rien ne donne d'information systémique quand à l'état des structures organisationnelles alors que le texte relate bien le va et vient de cible à cible. Le début de la séquence qui contient 4 possessions (RBRB) n'a pas été interrogé. Mis en italique ci-dessus, **il** ne sera pas repris dans cet exemple et laissé de côté dans l'échantillon de description détaillé ci-dessous (le début et la fin des possessions 3 et 4 sont en petite police ; les mots clés sont mis en gras) :

3 : le ballon contré va en retrait au joueur R4 (resserrement des arrières et milieux par rapport au ballon : 4 rouges contre 1 bleu), conduite de balle Rouge sur 10 mètres dans l'axe, transmission du ballon au joueur R6 dans le dos de la ligne des Milieux Bleus (B12 B10 B7), VERS 3 ROUGES CONTRE 4 BLEUS, conduite latérale sortante sur le milieu de Terrain, retour de la pression défensive par le joueur B7 en poursuite,

harcèlement, puis tente la récupération par tacle glissé, récupération du ballon par le joueur B15 à 40 mètres à Droite au sud sur la ligne de Touche en tacle

(avec ballon qui reviendra au joueur B7) ;

4 : le joueur B15 transmet le ballon sur le joueur B7 en soutien et en repli Défensif,

(qui assure la **conservation instantanée** par une transmission du ballon en retrait à B15 : **transition rapide avec échanges locaux**),

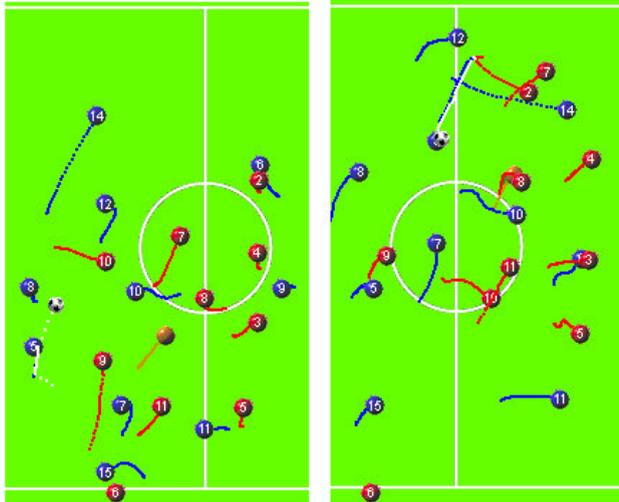


Figure 2. À la 27^{ème} minute 25^{ème} seconde et 4 dixièmes, moment de la passe de B5, écart et appel de balle de contre attaque de B14, les rouges sont contournés par le nord. À la 27^{ème} minute 33^{ème} seconde et 3 dixièmes, R6 (icône tachée par le ballon) ajuste sa passe vers B10 (En noir et blanc, la trainée des joueurs bleus est plus foncée).

transmission du ballon depuis la ligne de touche en retrait intérieur au **joueur B5**, conduite rentrante et **transmission du ballon latérale longue** au joueur B14 à l'aile Gauche à l'arrière de l'Espace de Jeu Effectif (Figure 2 à gauche), réception à la périphérie mi-profondeur de l'Espace de Jeu Effectif, transmission du ballon par le joueur B6 en appui court aile Gauche à la limite du hors jeu

(le joueur B12, sauté par la transmission du ballon précédente, croise dans le dos le joueur B14, transformation locale de structure pour déborder), appel pour 1-2 dans le **3 contre 2** (couvert à mi-distance par les joueurs B8 et B4),

le joueur B14 poursuit sa course en appel profond jusqu'en hors jeu (diversion qui retient le joueur R4),

conduite de dégagement par le joueur **B6 (au milieu de Terrain, sans pression)**,

(les joueurs combinent au nord B6, B12 et B14 et bénéficient d'un état d'étalement latéral de l'équipe rouge pour obtenir des **brèches** dans la ligne arrière des rouges), (Figure 2 à droite)

(le joueur B10 **saut** deux lignes en courant, **RENTRE** du milieu de l'espace de jeu vers la ligne arrière des rouges dans l'intervalle entre le joueur

R3 (cadré par le joueur B9) et le joueur R4 (appelé par appel le joueur B14), déplacement vers l'extérieur depuis la conscience du danger du joueur B10 rentré),

Le joueur B6 frappe le ballon vers l'espace où B10 s'est engagé,

le joueur B10 reçoit le ballon entre le joueur B3 et le joueur R4, derniers défenseurs

(à 3 mètres, le joueur B4 non passé, le joueur B14 libre dans le dos le joueur B14, le joueur B9 en soutien),

le joueur B10 profite du retard du joueur B pour le dribbler en contre-pied par un contrôle orienté en sens inverse de la course du défenseur qu'il élimine dans une course qui le croise en se dirigeant vers le but, tir croisé par-dessus le gardien qui est sorti en se couchant, but.

À la suite d'un surnombre défensif bleu (3 contre 4), les bleus renversent rapidement le jeu par une transition rapide. La passe longue de B5 « saute » B12 qui suit et sera dans le mouvement de combinaison au nord. Libéré dans ce 3 contre 2, B6, sans pression, ajuste la passe longue de rupture. Il faut retourner au simulateur pour apprécier que la déchirure dans le tissu défensif rouge se fasse par la passe longue de B5 qui met en retard le remplacement des rouges selon un axe latéral. La combinaison profite de celui-ci. Les autres joueurs bénéficient d'un aplatissement des lignes rouges (arrière sur milieu) qui favorisera la faiblesse de la ligne arrière à la pénétration. B14 l'avait perçu tout comme B10 qui est rentré dans les brèches. B14 attire un arrière, laissant un deuxième intervalle pour B10. Les défenseurs rouges ont été en poursuite ou sous nombre depuis la prise d'avance des bleus. Celle-ci semble issue d'une anticipation de contre attaque de B14 qui s'écarte tôt et vite.

Cette description est arrêtée là avec les hypothèses et questions suivantes : en quoi la reprise à 40 mètres, relativement haute et rapide, entraîne-t-elle un retard de réorganisation des rouges ; en quoi les trois allers et retours du mouvement précédent la possession quatre désorganisent-ils les rouges. Que se passe-t-il de l'autre côté ? Comment le joueur de couloir droit R6 revient-il en jeu, comment est-il remplacé dans sa zone ? Nous introduirons là la notion dialectique de double effet. Les rouges ont attaqué par deux fois les bleus, ce qui n'est pas leur habitude de jeu (style plutôt défensif et contre attaquant). Leurs mouvements vers l'avant en tant qu'attaque les ont peut-être affaiblis. Par exemple, lors de la possession n° 1 (rouge), R6 s'est engagé devant la cible bleue ; en retard de remplacement défensif à la possession n° 2 (bleue), il profite de sa position au cœur de l'EJE et dans le dos du milieu bleu pour relancer un contre dans la possession n° 3 (rouge). Seule une mesure de la stabilité organisationnelle des équipes pourrait donner une indication sur ces évolutions. Cette mesure posée pour chaque équipe donnerait l'équilibre du jeu. Résumer le

mécanisme du déséquilibre présente la difficulté que plusieurs niveaux de gravité sont analysables et que le danger s'est montré situé sur la quasi totalité du champ de jeu. Il serait faux d'affirmer que seule la passe de B5 enclenche le mouvement. À tout moment de chaque action des opportunités sont données à chaque joueur d'appeler ses partenaires vers des prises d'avantage de ce genre.

La recherche de l'origine d'une action dans les actes antérieurs montre que même le grain le plus fin de la description détaillée ne suffit pas et qu'un questionnement précis des configurations précédentes est nécessaire. Un mouvement double d'avancée vers certains détails de l'action déjà passée et de questionnement causal sur ce qui va arriver nécessite des allers et retours entre le moment où un phénomène est caractérisé et les sources que l'on pourrait lui attribuer. Celles-ci sont rarement uniques et localisées, mais articulées dans le flux amont du jeu.

4. Un exemple pris dans une phénoménographie expérientielle

Le corpus précédent est une reconstruction de sens du jeu par un expérimentateur. Le ressenti d'un vécu dans une structure ludique particulière reste intime et organisé selon la culture de chacun. Je me propose de développer un autre regard sur l'action en football. Une description personnelle sera donnée à partir d'une expérience de jeu où je comprenais la situation de surnombre comme une présence plus importante de l'adversaire en terme de danger et concrétisé par « un plus grand nombre d'autres joueurs dangereux » près du ballon, lors du jeu en passes courtes, ou loin du ballon, dans la zone où il risquerait d'arriver. J'ai aussi vécu le surnombre adverse comme une infériorité numérique stricte qui pouvait apparaître lorsque (description d'une implication) :

DANS une phase défensive de non possibilité de reprise du ballon (bien contrôlé par l'adversaire qui devient menaçant),

NOUS freinions cette progression adverse (ou gêne d'une transmission de balle au loin),

et, dans cette situation,

JE me trouvais en opposition homme pour homme entre deux adversaires :

SI nous étions actifs sur l'homme,

le risque d'être éliminé était grand (passe dans le dos ou dribble adverse facilité) ;

SI, plus précisément, nous nous exposions dans une tentative de charge sur le porteur (gêne, frein, reprise de balle, interruption),

son contrôle lui permettait de menacer dans le duel et dans la prolongation de l'offensive adverse non seulement individuellement mais avec une aide proximale dont la passe est la propagation de la dominance qui s'était installée.

(la valeur positive d'une telle possession de balle pour l'autre équipe dépendra de la conduite d'un projet plus large que cet espace d'expérience,

l'action de jeu dans la séquence, et d'habiletés plus étroites, la réussite d'actes délicats)

Tableau 1 : Descriptif d'infériorité numérique vécue, surnombre.

La cellule du duel est ouverte sur une évaluation dans la situation. Elle est souvent impression et le joueur doit relativiser son jugement par la prise en compte des autres joueurs voisins : en quoi le tiers est-il dangereux avec ses projets potentiels ? Dans l'acte d'opposition immédiate et locale, en quoi les autres lointains peuvent-ils revenir participer à l'affrontement pour en profiter ? Relier le local au global, c'est rééquilibrer les effectifs de l'affrontement, mais aussi lire le devenir du jeu.

Une description de l'action telle qu'imaginée peut-elle participer d'un processus d'explicitation ? Le texte proposé ne comprend pas de boucles d'approfondissement. Il a été écrit en reprenant dans mon expérience une place précise dans mon équipe. Plusieurs actions ont été revues. Certains partenaires particuliers, ainsi que des communications de jeu ont été réentendus... sans pouvoir y revivre une situation particulièrement typique. Le contenu obtenu dans l'écriture est peu situé et il n'a été possible de l'affiner, peut être faute de pouvoir y retourner, seul.

5. Points de vue sur cette expérience et quelques ouvertures méthodologiques

Ma première intention a été de questionner la dimension d'une possible auto explicitation dont Pierre Vermersch m'a déconseillé la recherche, la question et les expériences étant peu documentées. À la différence de Lorient (2002) qui décrit sa propre pratique du taï chi chuan en phénoménologue, ma description porte sur un acte externe, médiatisé, et si je me suis engagé à le percevoir en globalité, il reste qu'il n'est une résultante iconique de multiples déplacements autonomes. Ce qui serait en jeu serait plus une explicitation à partir de mon discours qu'une auto explication. Le problème rencontré avec l'exemple de la phénoménographie du paragraphe 4 est celui de l'état dans lequel elle se pratique, si tant est qu'une évocation par écrit soit possible. La reprise après relecture d'une description est un exercice difficile que j'ai été incapable de pratiquer devant cette phénoménographie de l'infériorité numérique vécue. Soit le texte aurait pu être détaillé par variation systématique des éléments déjà décrits, de nouveaux contenus auraient alors été inventés ; soit des expériences auraient pu être importées d'autres moments vécus ; soit il faudrait se replonger dans ce moment particulier, le retour dans une situation analogue qui pourrait revenir en conscience ne ramènerait pas des vécus authentiques. Si la visée de l'explicitation était didactique pour la construction des possibles d'une action, cette dernière démarche serait acceptable. La référence à son propre vécu réutiliserait ainsi des exemples types plutôt que l'évocation d'un moment

particulier. L'explicitation de porterait donc plus sur les mêmes contenus.

La principale limite, que je perçois de ma démarche de description en trois niveaux sur le corpus de thèse, tient à l'absence d'approfondissements thématiques sur des moments particuliers. La profondeur descriptive est restée homogène par manque de spécification. La visée modélisatrice de la recherche s'est cantonnée au discours dans sa généralité et aux possibilités de son existence. La thématique de la prise d'avantage n'a pas été approfondie dans les moments où il aurait été pertinent de le faire. Deux raisons peuvent être invoquées. Tout d'abord, aller dans le détail le plus fin suspend le flux global de la description, ce qui est coûteux dans la visée de produire un discours complet et cohérent. Il faudrait une possibilité de retour spécifiant. Ensuite, dans ce que j'ai appelé description première, toute thématique constitue une préoccupation qui s'arrange mal de la suspension de jugement nécessaire à une lecture phénoménologique. Je l'ai réalisé pour les séquences 14 à 16 avec l'objet du danger perçu qui ne se pose pas de la même manière que la prise d'avantage. Il s'agit en effet d'une dimension du vécu subjectif plus ressentie que ne l'est une caractérisation de la situation dans son ensemble.

La question principale que me pose la démarche de questionnement de la description écrite se trouve entre le moment auquel il peut être réalisé et sa faisabilité en terme de phénoménologie. Dans le cas de la recherche décrite ici, l'acte décrit n'a pas été vécu. J'ai donc supposé qu'un mouvement particulier de la conscience était nécessaire pour sortir de la seule explicitation et s'approcher d'une forme d'explicitation. Imaginer les possibles du joueur par un geste mental de sous-venir serait aller à la place de l'acteur au moyen de mon expérience de joueur pour saisir le sens de l'action. Cette entrée en scène, nommée « impérieuse » (Fernandez, 2001), est avancée à titre d'hypothèse méthodologique pour la lecture de situation de jeu que l'on voudrait revivre ou faire revivre. La visée didactique de ce travail

peut aussi se retrouver dans la production « incidente » de modélisations du jeu. C'est sur ce dernier objet, plus que sur l'action collective, que notre démarche s'est portée. Le registre psychologique du joueur n'a été entrevu que dans les opérations descriptives. Je situerais ma réflexion sur un plan épistémologique, celui d'une théorisation de l'action de football considérée dans sa globalité.

Références bibliographiques :

Ghiglione, R. (1995). L'analyse cognitivo-discursive. Grenoble : P.U.G.

Ghiglione, R., Landré, A., Bromberg, M., & Mollette, P. (1998). L'analyse automatique des contenus. Paris : Dunod.

Fernandez, A. (1998a). Compte rendu de stage de recherche en laboratoire, Modélisation d'une action de football au moyen de deux logiciels. (Non publié). Cachan : LIREST.

Fernandez, A. (1998b, 16 au 18 décembre 1998). Représentation des actions en jeux sportifs collectifs. Utilisation de deux logiciels pour une modélisation en football. Texte présenté au colloque du DREEPS, Antibes. http://www.unice.fr/ufrstaps/labo/colloque_antibes/Fernandez/Ferna2.htm

Fernandez, A. (2001). L'expérience de l'acte peut-elle permettre une rationalisation de l'action collective. In A.M. Giordan, Jean-Louis ; Raichwarg, Daniel (Ed.), Actes des XXIIIèmes journées de Chamonix sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques et industrielles (pp. 218-224). Paris : DIRES.

Fernandez, A. (2002). Modélisation du jeu sportif collectif en phase dynamique, l'action motrice en équipe dans l'opposition en football. Thèse en cours, École normale supérieure, Cachan.

Loriot, M. (2002). Ma pratique de Taï Chi Chuan à l'étude. De l'intériorisation du mouvement à son extériorisation dans l'écriture phénoménologique. Mémoire de maîtrise, UFRSTAPS, université d'Orléans (Non publié), Orléans.

Phénoménologie de l'expression du sens à partir des travaux de Marc Richir

Un des thèmes qui m'a toujours paru essentiel à l'explicitation, est celui de la mise en mots, du moment où m'apparaît à travers le réfléchissement de mon vécu passé, tel ou tel événements, telle ou telle propriété, tel ou tel état-de-chose, que je vais chercher à nommer, à catégoriser. Ce moment de la mise en mot est mystérieux, pourtant il fonde la possibilité même de la verbalisation descriptive, de l'invention de nouvelles catégories, de nouvelles dénominations. Les livres récents de Richir (ici il s'agit d'un extrait de « L'expérience du penser, 1996, Millon, mais il y a aussi entre autre Phénoménologie et institution symbolique, 1988, ou Phénoménologie en esquisse, 2000, L'idéalisation de la réalité, 2002) travaillent ce moment de différentes manières ces passages. L'accès n'est pas facile, mais je ne résiste pas au plaisir de vous faire goûter cet extrait aventureux.

P. Vermersch

P 34 « Que se passe-t-il donc quand nous *faisons* un sens, par exemple quand nous cherchons à dire quelque chose qui ne s'est pas déjà figé en état-de-chose ou en état-de-fait, mais quelque chose à la recherche de quoi nous partons, parce que nous ne le possédons pas déjà, et que nous ne comprendrons qu'en le disant, en le déployant « dans le temps » - situation qui n'est pas propre, loin s'en faut, à la philosophie, mais que nous rencontrons tous dès lors que ce qui est à dire est encore relativement inconnu, difficile à dire, et complexe ? Remarquons tout de suite que si le « quelque chose » n'est pas déjà « possédé » par notre pensée, le dire ce « quelque chose » ne peut se réduire à son « expression », à sa « traduction » dans ce qui serait le dehors propre à l'énoncé linguistique, lequel, en ce cas, serait déjà, de près ou de loin, énoncé logique. Nous sommes donc, pour ainsi dire, « en deçà » de la logique, et donc en-deçà de toute analyse logique de la langue. Nous sommes dans ce que Merleau-Ponty nommait la « parole opérante » ou la « praxis de parole », où la parole est autre chose que la réalisation d'une « performance » de ce qui serait censé être le « système » de la langue. Nous sommes en réalité dans une situation paradoxale puisque, d'une part, nous avons déjà une « idée » du « quelque chose », c'est-à-dire du sens, à dire, et que, d'autre part, cette « idée », nous cherchons *encore* à la dire, au gré de tâtonnements, d'hésitations, de corrections (« ce n'est pas ce que je voulais dire »), de retours en arrière et d'anticipations en avant, sans que nous soyons absolument maîtres de cette recherche qui peut échouer, entraînant dans cet échec l'évanouissement de « l'idée ». Cette « idée », par ailleurs, « nous vient » à l'esprit sans que nous l'ayons proprement cherchée, mais cela ne veut pas dire qu'elle nous fonde dessus comme d'un ciel intemporel (c'est là l'interprétation classique de la philosophie) puisqu'elle *requiert* précisément de nous d'être dite, déployée, pour que nous sachions ce qu'elle « est ». Elle surgit donc avec un horizon de futur, qui est le futur de la parole, mais ce futur ne peut s'accomplir tout seul, puisqu'il nous requiert, demande que nous déployions la parole. Cependant, il faut s'entendre sur cette requête : si cet horizon de futur, que l'on peut nommer pro-jet de sens, et qui est déjà *amorçe* de temporalisation, n'est pas là tout seul, c'est que nous en savons *déjà* suffisamment de sens, à travers la « faible » idée que nous en avons, pour que ce « savoir » demeure, au long du déploiement à accomplir, comme exigence et mesure de la fidélité au sens : cette « idée », je viens tout juste de l'avoir, et c'est elle précisément que je dois dire dans le futur ; elle pèse donc aussi depuis un horizon qui est déjà de passé, sur ce que j'ai à faire, comme ce sens, dans le futur. C'est dire que l'« idée » du sens, avec son horizon de futur, *revire aussitôt* elle-même en son horizon de passé, ce revirement étant pointé par

l'expression « je viens *tout juste* de l'avoir » ; et que, ce qui fait question, précisément, est l'immédiateté de ce revirement où le sens, en réalité, s'éclipse comme en un instant insaisissable, dans le battement incessant des horizons de future et de passé. Il n'empêche que l'« idée » paraît par là comme aussitôt fissurée entre ces deux horizons, et qu'en ce sens, elle est bien l'*amorçe* de sa temporalisation, donc *déjà* temporalisation, et que cette amorçe, elle-même en éclipses avec l'« idée » entre son surgissement et son évanouissement (sa fuite) inopinés, ne deviendra temporalisation proprement dite que si la fissure s'élargit, et en quelque sorte, se « stabilise » dans ce qui doit être la présence du sens se faisant.

Faire le sens, c'est donc donner consistance à l'idée du sens en la temporalisant entre son horizon de futur et son horizon de passé, c'est-à-dire en reversant ce que je sais déjà du sens par son idée depuis le passé dans ce que l'idée requiert d'elle-même depuis le futur, et en enrichissant à mesure ce que je sais déjà de l'idée en reversant dans le passé ce qui est en train de se découvrir sous l'horizon du futur, au fil de son aventure. Telle est donc l'aventure du sens se faisant qu'elle pense d'autant plus toucher au but que la promesse du sens dans l'idée sous l'horizon du futur *s'ajuste* à l'exigence de fidélité au sens venue du passé. Le paradoxe du sens en train de se faire ou de se temporaliser réside donc dans ce double mouvement de va et vient du passé *dans* le futur et du futur *dans* le passé, le passé de l'exigence de fidélité ne l'étant que pour ou en vue du futur de la promesse, et celui-ci n'ayant à son tour le sens de se dégager comme promesse du sens à faire que s'il est *mesuré*, toujours déjà, par l'exigence de fidélité venant du passé. Le temps concret de la présence, qui est celle du sens se faisant, est donc temps d'un passé qui ne vit que de son futur encore à déployer, et d'un futur qui ne vit que de son passé qui s'est déjà accompli sans le saturer. La présence n'est même, à proprement parler, dans sa vivacité, que cette vie du futur *dans* le passé, *et* cette vie du passé *dans* le futur, c'est-à-dire le recroisement ou le chiasme de ces deux vies qui n'en sont qu'une seule, indissociable, quoiqu'en mouvement : la vie même de la présence. C'est par là que, d'une part, l'aventure du sens n'est pas totalement innocente tout en demeurant aventure, et que, d'autre part, elle est toujours, tout au long de son déploiement, susceptible de se réfléchir, de revenir sur elle-même, de se corriger ou de se *surveiller*, le va-et-vient ne cessant pas tant que se fait le sens.

...

Et cela implique encore, nous ne sommes pas sortis du paradoxe, que dans le mouvement même du sens se faisant, la pensée aille pour ainsi dire « *plus vite* » *qu'elle-même* en anticipant son futur, et « *plus lentement* » *qu'elle-même*, en se surveillant, dans sa réflexion de ce qui s'est accompli du sens

dans le passé : la présence se règle dans l'accord harmonique, quasi-musical, de ces deux excès vers le plus et le moins de la vitesse de la pensée, le désaccord harmonique mettant fin à la « vie » du sens, soit par saturation du sens par ce qui s'en est accompli dans le passé, soit par sa perte, par ce qui a manqué de s'accomplir vers le futur. De cette manière, le sens ne « vit » que par cette sorte de *porte-à-faux originaire de lui-même par rapport à lui-même*, ce qui n'empêche pas qu'il ne puisse éventuellement se penser être en pleine possession de lui-même : quand par exemple, je pense avoir bien dit ce que je cherchais à dire. Le mouvement en porte-à-faux du sens par rapport à lui-même le porte au vrai de ce qui se pense (se réfléchit) être lui-même, mais si cette pensée est celle d'une possession pleine et entière, dans ce que nous nommons l'« ivresse » du sens, alors ce porte-au-vrai est un porte-au-faux puisque le sens possédé se condense aussitôt en « idée » ou en signification, *se sédimente*, pour reprendre l'expression de Merleau-Ponty en chose dite, répétable plus ou moins machinalement, dans ce qui la *mort du sens*.

Si nous considérons à présent le sens se faisant comme *parole* opérante, c'est-à-dire comme sens susceptible de se dire dans une langue, il vient, tout d'abord, que le sens ne se déploie, ne se temporalise qu'en accumulant, comme autant de relais de son déploiement, des lambeaux de sens qui s'enchevêtrent et s'entrecroisent au fil de ce déploiement ; ensuite que c'est par rapport à ces lambeaux de sens eux-mêmes que les signes et les enchaînements de la langue se disposent – les « mots » me viennent au lieu que j'aille les chercher comme dans un grenier, ce qui supposerait la liberté, ici une part d'arbitraire, de choix successifs. » Marc Richir, 1996, *L'expérience du penser*.

J'arrête à regret cette citation. N'est-ce pas éblouissant ! P. V

Programme du séminaire

Lundi 10 décembre 2002

de 10h à 17 h 30

A l'INETOP

41 rue Gay-Lussac

salle 63 4^{ème} étage

RER Luxembourg

Discussion des articles du n° 47.

Aider les élèves à développer une activité évocative. Martine Dhénin.

Ouverture vers un programme de recherche : que fait-on quand on écoute ? Qu'écoute-t-on quand on écoute ? Qui écoute quand il est à l'écoute ? Pierre Vermersch.

Sommaire du n° 47

1-5 Le praticien réflexif : Interview de Nadine Faingold.

6-19 Entretien d'explicitation des représentations d'attachement avec une personne âgée. Annabelle Gamet

19-25 Aider les élèves à développer une activité évocative. Martine Dhénin.

26-30 L'explicitation de l'action collective en football. Alain Fernandez

30-32 Phénoménologie de l'expression du sens à partir des travaux de Marc Richir.

32 Agenda, programme.

Agenda séminaires

2002-2003

Lundi 14 octobre 2002

Lundi 9 décembre 2002

Journée pédagogique 10 décembre 2002

(accès réservé aux certifiés et en voie de certification le lieu de la réunion n'est pas encore déterminé)

Lundi 3 février 2003

Lundi 31 mars 2003

Lundi 2 juin 2003

Ce dernier lundi est prévu une journée consacrée à la présentation de la mise en œuvre de l'aide à l'explicitation sous toutes ses formes sur les différents terrains où les praticiens formés travaillent. Pour présenter votre propre travail contacter :

Alain Dauty adauty@club-internet.fr

Prévoir ! Séminaire d'été à Saint Eble

Du mardi 27 au vendredi 28 août 2003

Explicititer

Journal de l'Association GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

!!! 8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80 !!!!!

courriel : grex@grex-fr.net, site

www.grex-fr.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 28 euros