

Documenter les aspects sensibles de l'expérience : l'approche de la psychophénoménologie

Jean-Louis Gouju

Université Paris XII Val de Marne, France

L'apparition d'un phénomène de papy-boom ainsi que les actuelles mutations technologiques mettent sur le devant de la scène le problème de la transmission d'un certain nombre de savoir-faire. Ceci est particulièrement important dans les domaines où ceux-ci reposent sur la mise en jeu d'aspects très pratiques, éloignés d'un savoir académique. Le savoir-faire est ici considéré comme savoir révélé par une action efficace. Là où s'exercent des dimensions très corporelles, des formes en apparence très intuitives ou personnalisées d'un savoir-faire, leur acquisition semble reposer prioritairement sur des modes d'intervention proches du tutorat ou du compagnonnage. Or, si ces derniers restent d'une grande validité, leur coût temporel et la rareté potentielle des titulaires de tels savoir-faire nécessitent d'autres approches de ce problème. Il s'agit notamment de se doter de moyens d'extraction, voire d'objectivation par un tiers, à des fins de transmission ou d'enseignement.

Cette contribution, issue du programme psychophénoménologique, s'inscrit dans cet objectif. Il s'agit de proposer les moyens d'investiguer ce qui, dans un savoir-faire, résiste à l'analyse externe, à la description d'un tiers, à la mise en mots par l'acteur lui-même. Nous nous appuyerons en cela sur quelques études en cours pour discuter ensuite des potentialités, des limites et des problèmes d'un tel programme. Les études concernent l'activité sportive, mais également l'activité d'enseignement de l'éducation physique comme savoir-faire professionnel.

1. Posture

Les moyens les plus classiques de l'analyse sont bien souvent de deux ordres : l'analyse de la tâche et la verbalisation de l'acteur. Ces deux approches relevant d'ailleurs d'une même posture qui consiste à considérer que l'homme est un être rationnel dans un monde ordonné

par des lois universelles. Ainsi, la façon dont nous connaissons nos actions est référée à l'existence de principes généraux, plus ou moins indépendants des sujets et des circonstances. Si cette posture permet l'exercice d'une science positive, elle laisse le plus souvent pour compte un certain nombre d'aspects qui échappent de ce fait à l'investigation. Ces aspects concernent la complexité des actions humaines, ainsi que le caractère instable de leur environnement. Ces aspects sont alors relégués au second plan de l'analyse, laissant place à l'idée d'une part de pratique forcément opaque au savoir académique, soumise aux aléas des circonstances.

Le point de départ de notre démarche tient dans la volonté de résoudre ce paradoxe qui consiste à ce que les savoirs de la pratique ne soient décrits, analysés et formalisés qu'à travers d'une approche consistant à les réduire à leur dimension objective et rationnellement investiguable. La nature de ces investigations crée une portée très limitée des résultats, restreint fortement leur usage, c'est à dire le retour vers le terrain de la pratique elle-même. Ce que l'on objectivise des actions possède ainsi un grand pouvoir de rationalisation ou de généralisation, mais un très faible pouvoir d'usage pour l'intervention.

Le programme présenté ici vise cet intervalle entre le général et le pratique, l'opacité de ce qu'un acteur vit dans l'instant, qu'il est parfois seul à vivre, qu'il n'arrive pas forcément à décrire, à mettre en mots. Il s'agit de dépasser les habituelles limites de l'investigation des données des actions pour tenter de les recueillir et les traiter avec suffisamment de rigueur pour qu'elles nous permettent de les saisir plus complètement et favoriser ainsi leur acquisition.

2. L'action au sein d'une situation

L'action est considérée ici comme élément

central de toute pratique humaine finalisée et située. Elle n'est donc pas l'élément-prototype formel d'une pratique, mais un élément fondamental et révélateur d'un agir en situation. Cela signifie que l'action n'existe que dans un décours temporel, mais également comme structurée par une expérience et un vécu. Ceci implique d'envisager l'action en premier par la situation, et non par des principes généraux. C'est donc au sein d'un système complexe formé par une situation que nous pouvons considérer une action (Lave 1988, Suchman, 1987).

Ce système est fondé sur la co-émergence de trois instances (Varela, 1989; Varela, F., Thompson, E., Rosch, E., 1993). Nous entendons par co-émergence le fait qu'aucune de ces instances ne peut exister, se définir et se comprendre indépendamment des deux autres

- La première instance est un contexte, en tant que circonstances définies sans lesquelles nulle situation ne pourrait être analysée. Ce contexte est à la fois externe, définissable en dehors d'un acteur, et interne, c'est à dire dépendant de l'appréhension qu'en possède ce dernier.

- La seconde est l'activité en tant que dynamique orientée d'un acteur dans ce contexte.

- La troisième est l'acteur lui-même, en tant que détenteur d'une certaine identité dans ce contexte et cette activité (Faingold, 1998, Gouju, 2000).

Enfin, une situation est un phénomène sémiotique. Vivre une situation, c'est être engagé dans quelque chose qui « fait signe ». Ce « quelque chose » n'étant pas seulement externe à l'acteur, mais également ce qu'il fait lui-même, et la façon dont il se considère dans cette situation. En ce sens, les données qui composent une situation contiennent l'activité même de l'acteur.

Trois composantes intégrées spécifient en permanence chaque situation et donc chacune des instances qui la compose.

- Une composante sociale, au sens d'une situation « partagée avec un groupe ». Elle permet de définir une situation comme phénomène appréhendé par un acteur qui n'est ici que membre d'un groupe. Tous les membres appréhendent la même composante sociale qui, dès lors, définit en permanence l'arrière plan de la situation. Cette composante se présente en tant qu'ensemble de symboles nécessitant des significations construites par le groupe pour être appréhendés.

- En son sein, figure une composante individuelle qui ne concerne qu'un acteur. Le

phénomène est ici appréhendé par l'acteur seul, du fait de ses caractéristiques propres, son vécu antérieur, par exemple. Les éléments de cette composante forment des indices qui nécessitent des constructions de sens par un acteur pour être appréhendés.

- Et enfin, très fortement liée et intégrée dans la composante individuelle, figure une composante locale définissant la relative banalité d'un phénomène ou d'une situation pour un acteur donné.

L'action se définit ainsi comme composante individuelle de l'activité au sein d'une situation. C'est ainsi une dynamique individuelle. Elle n'existe que pour un acteur, ayant une identité propre dans cette situation, et appréhendant spécifiquement le contexte. Elle intègre l'ensemble des composantes plus locales qui surgissent à tout moment de l'action, du fait de l'expérience concrète que possède cet acteur, et qu'il n'appréhende pas d'une façon univoque.

3. L'action comme processus conscient

Si les actions composent la situation, elles dépendent en même temps de la façon dont un acteur la vit, l'appréhende. Tenter de saisir finement cette dynamique et d'en rendre compte ne peut donc se faire sans tenter de décrire cette relation. Cette relation à la situation impose alors de considérer la conscience qu'en possède un acteur, ce lien irréductible qui les lie (Varela, 1996). La grande difficulté d'une science de la conscience est de ne pouvoir appréhender directement son objet. Ainsi ne peut on accéder à la conscience que par l'intermédiaire de ce qui l'incarne, comme, par exemple, l'attention (Posner, 1994 ; Vermersch, 1998). Une autre méthode consiste à relever ce que certaines caractéristiques de la conscience permettent de faire ou pas, comme, par exemple, la verbalisation immédiate et spontanée de ses propres contenus de pensée. Bien souvent, ce qui est nommé conscience est ramené à ce qui peut être verbalisé, les autres contenus de pensée étant considérés comme inconscients car non verbalisables (Velmans, 1991, 1996; Humphrey, 2000). Cette confusion est à la source de bien des glissements entre une science de la conscience et la psychanalyse, qui mobilise le concept d'inconscient avec une autre signification.

Une action est ainsi une dynamique intrinsèquement liée à un certain degré de conscience par un acteur de ce qu'il fait et de ce qui se présente à lui. Afin d'investiguer l'action empiriquement de ce point de vue,

nous prenons en compte les manifestations de cette conscience telles que l'attention, ou bien la capacité associée à verbaliser plus ou moins spontanément ce qui constitue cette attention et ses variations (Wolfe, 1998, Yantis, 1998). Décrire une action, c'est aussi décrire ce qui nous apparaît, ce sur quoi porte notre attention, dans tous ses degrés de qualité et d'intensité. L'action ne concerne pas seulement ce qui focalise notre attention, mais aussi tout ce qui est autour et sur lequel nous ne portons pas la même attention. Ceci permet à Vermersch (2002a,2002b) de proposer le concept de fenêtre attentionnelle pour décrire ce phénomène.

4. L'action comme fenêtre attentionnelle

Notre position ici est de considérer que la conscience, en tant que qualité de présence au monde, peut s'approcher au travers d'une phénoménologie de l'attention distincte des approches psychologiques classiques des phénomènes attentionnels (Hatfield, 1998). L'attention peut s'appréhender du point de vue de la visée. Deux types de visées attentionnelles sont ici retenues.

- La première est une visée focale, qui est l'expression d'une conscience aiguë et immédiate. Le sujet peut facilement exprimer cette visée par la verbalisation. Le fait qu'elle nécessite une forme de symbolisation ou de conceptualisation amène l'idée d'une conscience réfléchie, car le acteur peut s'y rapporter assez spontanément. C'est répondre à la question, que suis en train de faire ?. Le point essentiel de cette forme d'attention est qu'elle est nécessitée par les besoins de la situation . Ce type de conscience possède une fonction qui est la réussite de l'action entreprise.

- La seconde forme de visée attentionnelle est ce que l'on remarque. Ce peut être un point dans l'espace, un son, voire une image mentale. Ce second type de visée n'est pas dissociable du premier, il est formalisable par le mime , le dessin, la verbalisation.

Mais le point le plus important est de considérer que ce que l'on remarque, ce qui focalise notre attention, n'existe jamais seul (Mangan, 1993). Avec lui, existe une forme de conscience périphérique qui implique de considérer que nous sommes présents à bien plus que ce qui fait le centre de notre attention (Braun et al., 2001). La caractéristique de ce niveau de conscience est qu'il ne nécessite pas l'attention focale, et, par conséquent, que l'acteur n'a pas besoin de s'y rapporter pour

mener à bien l'action. On parle alors de conscience directe pour souligner que c'est ce qui se présente directement à l'acteur, sans besoin de formalisation quelconque. On considère également cette conscience comme pré-réfléchie, car elle peut faire l'objet d'une réflexion si l'acteur en prend le temps.

Cet ensemble permet de décrire l'engagement d'une action comme ouverture d'une fenêtre attentionnelle, c'est à dire un cadre structuré par une visée, et qui fait apparaître au acteur un ensemble d'éléments remarquables plus ou moins périphériques, et nécessitant une conscience différente selon la position, centrale ou périphérique.

L'attention n'est pas définissable uniquement par une visée, c'est également un acte, un mouvement de la conscience. L'attention n'est pas qu'un « quoi », c'est également un « comment ». Cela signifie que l'attention ne se décrit pas comme rapport au monde unique, c'est une façon de se rapporter au monde qui peut donner lieu à des voies très différentes, aussi différentes par exemple que ne le sont nos cinq sens.... La présence de tel ou tel élément focal nécessite un geste mental, c'est à dire la mobilisation de toute une structure sensorielle (Varela, 1996). L'importance de ce geste est d'autant plus forte que l'élément visé est central dans la fenêtre.

Enfin, toute conscience suppose qu'il existe une construction qui permet d'accorder de la signification au monde. Eco, 1997, parle ici de sémiose pour bien souligner que perception et interprétation sont indissociables du point de vue de la conscience. En fonction de cela, le fait que l'on puisse verbaliser facilement ce qui focalise notre attention montre que nous avons conceptualisé, symbolisé ce qui se présente. A un autre degré, tout ce qui est périphérique au sein de notre fenêtre attentionnelle est construit et cohérent du point de vue de notre sensibilité. Le degré de conscience n'est nécessaire qu'à l'acte en même temps qu'il est nécessitée par lui. L'acte est bien alors une construction permettant de guider la forme de conscience nécessaire à son exécution.

Cet apport dynamique et fonctionnel de la conscience permet de considérer trois données caractéristiques et indissociables pour décrire empiriquement une action.

- Un engagement immédiat qui se traduit par une focalisation de l'attention de l'acteur en tant que visée. Le niveau de conscience de cet engagement est tel qu'il permet sa verbalisation ou son expression symbolique relativement spontanément.

- Un monde spécifique qui surgit sémiotiquement pendant le déroulement de l'action. Ce monde n'est pas un monde indépendant dans lequel l'acteur puiserait des informations, mais un « monde qui lui fait signe ».

- Une expérience sémiotique construite par cet acteur qui fait surgir ce monde et qui lui permet par conséquent de donner du sens à ce qui se présente. Cette expérience est conceptualisée par l'acteur qui peut notamment en rendre compte par l'intermédiaire du langage (Eco, op cit).

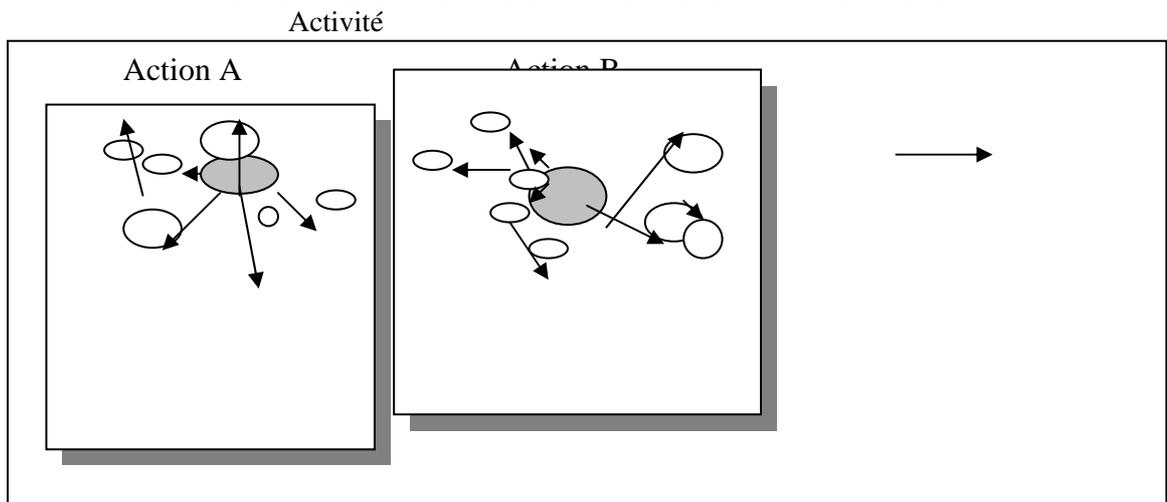
Conformément à l'idée d'une fenêtre attentionnelle pour décrire l'action, ce qui est périphérique correspond à ce qui a été construit avec cette action et qui lui est indissolublement lié. C'est notamment ce qui nous permet de comprendre qu'au sein de chaque action, beaucoup d'éléments appartiennent à notre expérience antérieure, et possèdent ainsi une forme de banalité. Cette banalité ou normalité de la situation ouvre un registre très périphérique au sein de l'action, mettant également en relation trois données

- un engagement en tant que mobilisation d'une forme de sensibilité, proprioceptive, par exemple. La caractéristique de cet engagement est qu'il ne nécessite pas le recours à une conscience réfléchie, à une focalisation de l'attention, mais une conscience directe, pré-réfléchie.

- Un monde dont la caractéristique est d'être expérimenté concrètement. Ce monde n'existe que sur le registre de la sensibilité.

- Une expérience concrète de cette situation.

Figure 1 L'activité vue dans la succession des actions et dans la constitution des actions



5. Le programme de la psychophénoménologie

Le problème majeur posé par l'usage d'un tel cadre théorique consiste à recueillir les données originales qu'il contient. Or ces données originales sont celles de la périphérie des actions dans la mesure où leur recueil relève à la fois d'une posture épistémologique nouvelle ainsi qu'une

On parle d'ici d'une forme d'expérience qui est l'acte lui-même tel qu'il existe concrètement dans l'espace et dans le temps et qui constitue l'expérience interprétative du monde à ce niveau.

L'inutilité de la conscience réfléchie ainsi que le lien direct avec le vécu concret d'une situation permet d'envisager que beaucoup d'experts aient autant de difficulté à verbaliser finement la façon dont ils procèdent concrètement dans une situation bien précise.

Cette conception de l'action permet ainsi d'en rendre à la fois comme successions temporelles au cours d'une activité et comme organisatrice d'un ensemble d'éléments intégrés. Se désengager d'une visée (Wright & Ward, 1998) permet ainsi le changement de fenêtre attentionnelle et donc l'ouverture d'une action nouvelle. Mais c'est également rappeler que toute action possède un arrière plan d'activité, c'est à dire que la dynamique d'une action ne lui est pas entièrement propre. Le acteur la partage avec un groupe. Ce partage crée l'idée d'une forme de conscience qui est celle d'un groupe et non d'un individu. Et, avec cette conscience, l'idée d'un engagement commun, d'une expérience partagée, et d'un monde en forme de symboles partagés par ce groupe.

La figure suivante représente la façon dont se succèdent des fenêtres attentionnelles au sein d'une activité, et comment, au sein de ces fenêtres figure un centre de visée et des aspects périphériques ne relevant pas de la même forme d'attention et donc de conscience.

méthodologie spécifique. Ceci reste à la base du programme d'une psycho phénoménologie.

Un programme psycho phénoménologique est développé en Amérique du Nord (Giorgi, 1985, Karlsonn, 1993 ; Klein & Wescott, 1994 ; Van Manen, 1990) mais également en France (Vermersch, 1994, 1996a, 1996b, 1999). Nous nous appuyons ici sur le programme tel qu'il est développé en France au sein du GREX (Groupe de recherche en Explicitation). Cette approche ne se propose pas comme une théorie psychologique distincte, mais comme le rappel des aspects négligés par la psychologie classique depuis un siècle, essentiellement la prise en compte de la subjectivité du sujet. Ce n'est donc pas uniquement une psychologie de la subjectivité, mais le rappel de l'impossibilité d'une psychologie complète sans la prise en compte du point de vue du sujet.

La psycho phénoménologie se sert de la phénoménologie (Husserl, 1950), en imposant « *une nouvelle ligne de réflexion pour donner une place plus claire au point de vue privé, qu'on le nomme phénoménologie parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même, psycho phénoménologie pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore point de vue en première personne, pour manifester que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience* » écrit Vermersch, 2000, 19.

Le premier apport de cette psychologie est le rappel que le sujet seul, peut accéder à son expérience. Il y a, là, le refus d'une science naturaliste qui puisse décrire complètement le vécu de quelqu'un comme un objet, depuis l'extérieur. Ainsi, si l'expérience et les circonstances déterminent l'organisation de l'activité d'un acteur, seul cet acteur peut accéder à sa situation, décrire ce qui se présente à lui, ce qu'il vit... Le postulat essentiel est que cet accès est possible, non de façon empirique et immédiate, mais de façon rigoureuse, contrôlable et accompagnée (Bachelor, Joshi, 1986, Vermersch, 2000). L'accès à son propre vécu, la verbalisation de sa propre expérience requièrent ainsi une méthode. Le programme de la psycho phénoménologie nécessite ainsi la mise au point des techniques d'accès à cette expérience, accompagné par un tiers. Ces techniques mettent en place les conditions de l'acte par lequel un acteur peut accéder à son expérience subjective. C'est sa validité qui permet de considérer que ce qui est verbalisé est bien l'expérience vécue et non une construction faite en situation d'entretien. Les techniques développées sont celles de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994; Vermersch et Maurel, 1997).

6. Exemples de résultats et discussion

Nous présentons ici quelques données destinées à débattre de leur originalité, de leur intérêt ainsi que des limites méthodologiques rencontrées dans leur recherche et traitement.

Trois cas sont présentés. Le premier concerne la place de la présence de l'adversaire dans l'organisation des actions de coureurs de haies, la seconde concerne le phénomène de l'œil de maquignon dans le domaine de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (Gouju, 2004), et enfin, l'importance des données de la sensibilité dans les actions de jeunes enseignants d'EPS.

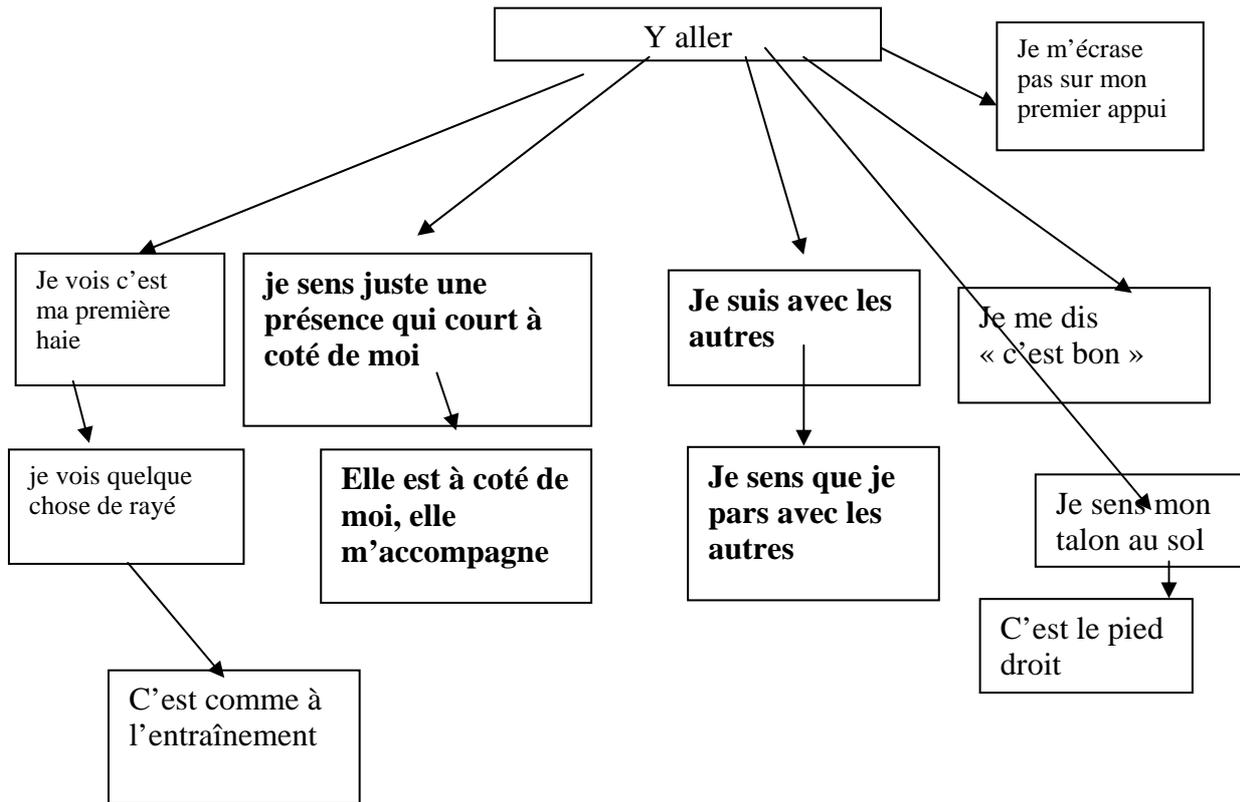
6.1 La présence de l'adversaire en courses de haies

Les motivations de cette étude sont nées d'une réinterprétation de données issues d'une thèse de doctorat en STAPS (Gouju, 2001). Les entretiens d'explicitations menés avec des athlètes de haut niveau faisaient systématiquement apparaître la présence de l'adversaire dans la fenêtre attentionnelle de ces athlètes. Or, les courses de haies se font en couloirs individuels, et l'analyse externe (regard, position de la tête) ne fait apparaître aucun élément attestant d'une forme d'attention portée à l'adversaire. Il y avait manifestement là quelque chose de très caractéristique, ne survenant pas vraiment en dehors de l'entretien, et souvent limité à la simple « sensation ». Or une brève analyse des travaux professionnels menés dans le domaine des courses de haies en France ne mentionnent à aucun moment la présence de l'adversaire comme élément constitutif des actions. Nous y voyons là la trace de l'approche rationnelle des actions sportives. Par contre, les entraîneurs affirment oralement qu'ils jouent effectivement sur cette variable, et ajoutent immédiatement que cela reste du ressort d'une expérience strictement professionnelle ou personnelle difficilement transmissible.

Quelques résultats obtenus sont ici présentés sous forme de fenêtres attentionnelles. Pour des raisons de commodité de présentation, ces deux premières fenêtres sont présentées verticalement.

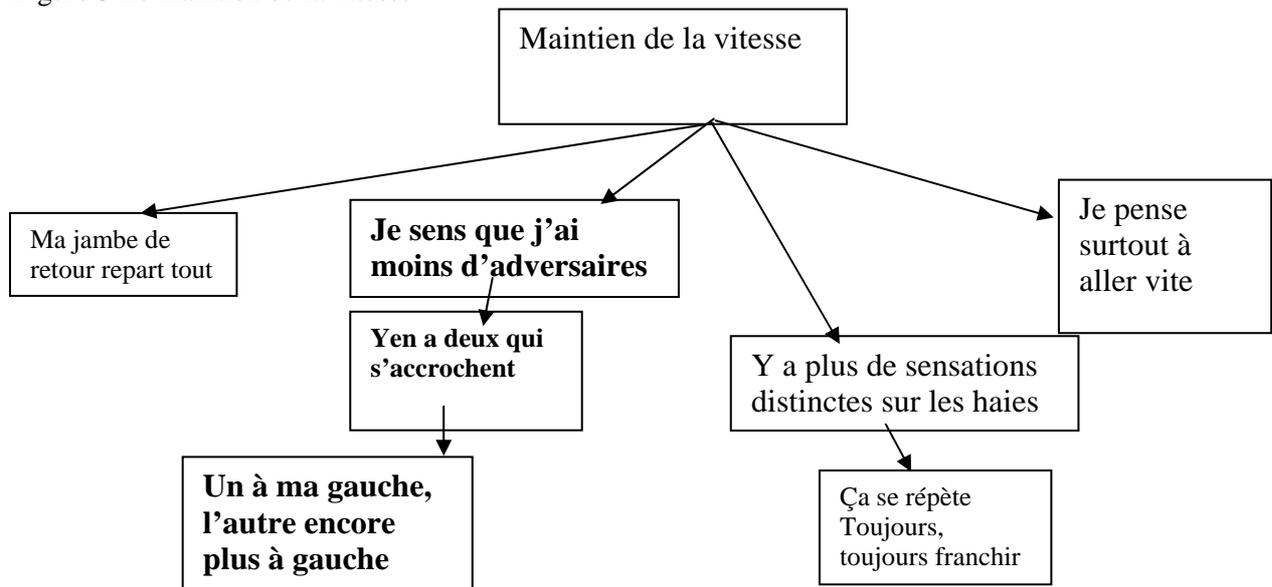
La première fenêtre concerne une athlète très expérimentée qui concourt pour une finale régionale et vient gagner la demi finale. L'enjeu est celui d'une qualification aux championnats de France. L'entretien mené a mis à jour que beaucoup d'actions décrites mentionnent la présence d'un adversaire. L'action choisie concerne le moment qui suit immédiatement le coup de feu du départ. La visée est la projection vers l'avant et vers l'acquisition de la vitesse. Nous pouvons constater que la présence de l'adversaire participe pleinement à la structuration de cette fenêtre....

Figure 2 Le départ



Une seconde fenêtre concerne également un athlète expérimenté. Nous sommes en finale des championnats de France, c'est la mi course, et la vidéo fait apparaître que deux athlètes se détachent très légèrement des autres. Cet athlète se focalise alors sur le maintien de sa vitesse et, là également, apparaît la présence de l'adversaire comme élément de cette action.

Figure 3 Le maintien de la vitesse



Cet exemple montre que le vécu de la présence de l'adversaire est bien particulier. Il participe pleinement à l'organisation des actions. Ce qui signifie que le fait de courir à cette vitesse là nécessite en quelque sorte la présence de l'adversaire. Le second élément est souvent la

précision de ce qui est vécu. Ceci atteste que nous ne sommes pas sur une présence construite intellectuellement et rationnellement, mais sur quelque chose qui se présente concrètement et sensoriellement au coureur. Enfin, l'entretien ne met pas

clairement à jour les modalités de l'attention à l'adversaire. Il y a là un domaine qui reste à explorer et à tenter de préciser.

Cet exemple permet ensuite l'ouverture du débat sur ces types de données. Le premier concerne la nécessaire posture pour pouvoir les rechercher et en traiter. Ce qui est vécu par les athlètes ici ne peut s'envisager sous les critères et les postures d'une recherche plus classique. En effet, elles ne s'ouvrent que très partiellement à des formes de triangulation. On ne peut que vérifier l'exactitude de quelques points tels que le positionnement à droite ou à gauche, le classement relatif (par exemple, la caméra permet de distinguer qui est en tête pour situer la figure 3, et combien l'écart entre les deux premiers n'est que de quelques centimètres). Elles sont irréproductibles par essence, la course ne pouvant se dérouler dans les mêmes conditions d'expérience des coureurs. Enfin, elles n'existent que sur le registre local de notre modèle. Ceci signifie qu'elles reposent sur toute l'expérience d'un coureur, les courses qu'il a déjà couru contre ces adversaires là, sur cette piste là, à ce niveau de compétition là... La survenue de telles données relève alors spécifiquement du singulier autant que d'une dynamique locale de la situation.

Un autre débat surgit alors sur l'intérêt de telles données. Nous pensons qu'elles ne forment pas des savoirs au sens d'objets transmissibles, mais bien des expériences faisant surgir un monde. Par contre, elles ouvrent des perspectives très intéressantes dans le domaine de l'intervention. Par exemple, cela permet aux entraîneurs d'organiser les circonstances nécessaires à la construction d'une compétence très pointue et particulière telle que celle du sport de haut niveau. En d'autres termes, le fait que l'athlétisme soit un sport de combat sort du registre symbolique pour passer à celui de l'organisation même des actions de course. L'usage de ces résultats est un véritable enjeu de la construction de l'expérience du sportif de très haut niveau.

6.2 Le phénomène de l'œil de maquignon

Cette étude est centrée sur le domaine de l'enseignement de l'Education physique ou du sport. Cela consiste à ce qu'un enseignant ou entraîneur expert puisse porter un jugement sur la production d'un élève ou d'un sportif, sans appui sur des éléments tangibles tels qu'une grille d'évaluation, voire même sans possibilité de verbaliser les moyens employés pour arriver à ce jugement. Ce phénomène rend ainsi compte d'une facette très particulière de la

compétence professionnelle de l'enseignant ou de l'entraîneur. C'est notamment sur cette facette que reposent de nombreuses prises de décisions, orientatrices voire évaluatives en enseignement. Il y a donc là un élément important qui échappe aux formalisations théoriques et qui semble appartenir strictement au domaine de la pratique pédagogique, voisinant ainsi avec l'intuition, le flair et autres expressions tentant de rendre compte du caractère uniquement pratique de ce savoir faire.

La première fenêtre attentionnelle concerne l'action d'un enseignant qui filme un mouvement collectif de gymnastique acrobatique. Cette production est un mouvement à trois qui s'exécute en musique. Son œil est rivé à la caméra et les élèves débutent leur production, c'est donc la première action repérée dans l'entretien.

Ces deux exemples montrent tout d'abord la complexité des fenêtres attentionnelles et la diversité de ce qui existe pour le sujet d'une même action. Le premier cas est intéressant dans la mesure où le professeur est à la fois cameraman et évaluateur. Ce qui est vu dans la caméra n'est donc plus un monde objectif, mais celui qui survient pour l'œil de maquignon. Le centre attentionnel n'est pas ici le centre physique de ce qui est devant le sujet. Alors que la scène se déroule légèrement sur la gauche du cameraman, l'enseignant va se centrer sur un seul point et le placer « au centre » de ce qui est sa fenêtre attentionnelle. Cette première fenêtre renseigne également sur la complexité et la diversité des modes attentionnels. La couleur, le mouvement, l'absence de bruit alors que la scène est musicale, tout concourt à composer et structurer un ensemble qui est le monde assez singulier de l'expérience de cet enseignant. La seconde fenêtre révèle les mêmes aspects de complexité. Nous observons toutes les variations de ce que vit cet enseignant. Les débats portent ici sur la façon dont cette complexité est structurée par l'expérience, permettant ainsi à cet enseignant de porter un jugement très sûr alors qu'objectivement, l'effectif des élèves était très important, que tous les joueurs agissaient simultanément et qu'il ne disposait ni de temps, ni d'aide à la lecture de ce qui se passait. Là encore, les données sensibles ne sont que la pointe ultime de l'expérience. Ce qui crée un paradoxe, car c'est à la fois le fruit de l'expérience et donc le plus intéressant pour la transmission du savoir faire, mais ce sont aussi des éléments d'une granularité et d'une finesse qui font qu'ils n'ont aucune valeur spécifique si on les considère isolément, il s'agit d'un détail efficient. Les données sensibles ne peuvent donc constituer le seul vecteur de l'appréhension d'un savoir faire. Par contre, elles constituent bien ce qui manque si l'on en reste aux démarches classiques telles que nous les avons décrites en introduction.

6.3 Les jeunes enseignants d'EPS

Cette étude vise à déterminer la façon dont les tuteurs ou conseillers pédagogiques peuvent mobiliser l'entretien d'explicitation pour aider les stagiaires à la réflexivité sur leur propre pratique d'enseignement et ainsi catalyser la construction de leur expérience professionnelle. L'exemple est ici fourni par un extrait d'entretien qui permet d'accéder assez facilement au mode de questionnement

de l'entretien d'explicitation. Nous sommes en fin de cours d'un jeune stagiaire et celui ci revient sur ce moment où il s'estime en échec et qui nécessite selon lui un dialogue avec le tuteur. Il vise à ce que ses élèves soient en relaxation et il estime qu'ils ne le sont pas.

A1. Ouais là c'est pas possible, ils sont pas dedans... Je les sens pas.

B2. Et quand ils sont pas dedans ?

A3. Je sais pas. (silence)

B4. Prends ton temps, laisse revenir.. Tu es là, tu es devant, ils sont allongés. Qu'est-ce qu'il y a d'autre en même temps ?

(...)

A5 Ben le bruit, y a du bruit, tu comprends. C'est pas possible, c'est de la relaxation !

B6. Et quand tu entends ce bruit, tu peux me détailler, il est comment ce bruit ?

A7. Bizarre, c'est pas des paroles, c'est sourd, ça vient de partout.

B8. Et quand tu dis : « ça vient de partout » ? Tu peux m'en dire plus ?

A9. (silence) c'est marrant, c'est plutôt de gauche et d'en haut... Y des classes là... (...) c'est bizarre, j'entends bien les autres classes...

Ce dernier exemple est surtout destiné à renforcer l'idée que ces données rendent bien compte d'une expérience singulière et subjective. Ce jeune enseignant a construit son sentiment d'échec sur du bruit. Il est fort probable que son état émotionnel lui a fait interpréter un bruit externe comme venant de sa propre classe. Cet exemple peut paraître anecdotique si l'on considère l'action d'enseignement comme mise en œuvre et régulation d'un projet de cours. Elle démontre néanmoins que là aussi, l'action relève bien d'un système complexe au sein duquel le sujet s'organise à partir de ce qui se présente à lui, et de ce qu'il est en train de faire...

7. Discussion

Au delà des exemples ci dessus tendant à étayer l'intérêt d'une approche psycho-phénoménologique, certains aspects sont à souligner pour indiquer les axes de poursuite et de développement de ces études.

Le premier d'entre eux concerne les limites méthodologiques du recueil des données. Si les fenêtres attentionnelles font bien apparaître la structuration des actions, et par là même tout l'enjeu des données périphériques pour renseigner les actions, elles nécessitent de se doter des moyens efficaces de documentation de cette périphérie. Nous avons pu constater combien cette documentation était délicate et

souvent incomplète. Dire que l'on « sent » n'est pas encore dire « comment l'on sent ». L'un des enjeux des travaux du GREX (Groupe de Recherche en Explicitation) consiste ainsi à affiner les techniques de recueil de ces données. Et plus nous approchons de cette périphérie, plus elles sont fragiles.

Cette fragilité tient au fait d'une contre-intuitivité de plus en plus importante. Tout se passe comme si la personne interviewée ne s'était jamais posée ces questions. Les techniques d'accompagnement, les relances de l'interviewer sont confrontées alors à des dénégations, des vides, qui ne peuvent être comblés qu'en respectant l'expérience du sujet, sa propre relation à son vécu. Ceci va jusqu'à des découvertes parfois incongrues pour le sujet lui-même, et également pour l'interviewer-chercheur. Par exemple, découvrir qu'une couleur décrite en entretien n'est pas la couleur « hors situation »... Cette remarque est essentielle pour saisir combien la périphérie n'a pas besoin de mise en mots et combien la tentative de mise en mots se traduit par une découverte d'un monde à la fois très intime, c'est celui de notre expérience dans ce qu'elle possède de plus profond, et très inconnu, si vide au départ et si plein lorsqu'on se donne le temps et les moyens de le découvrir.

Le fait que ce soit une part de découverte amène des contraintes très fortes pour la conduite de l'entretien. En effet, si l'entretien d'explicitation accompagne et aide le sujet dans cette découverte, il ne doit à aucun moment induire cette découverte. Cela signifie que toute question portant en elle-même une indication amène souvent immédiatement une approbation puisqu'elle ne confronte pas au vide. Nous constatons ici combien les questionnements peuvent facilement induire des réponses et combien les questionnements véritablement vides de contenu inductif sont difficiles à mener car souvent contre intuitifs pour l'interviewer lui-même. C'est ici que cet entretien relève d'une véritable pratique acquise, permettant de travailler dans ces zones un peu délicates.

Enfin, cette fragilité tient à l'impossibilité de trianguler et d'atteindre toutes ces données par d'autres moyens (Faersch & Kasper, 1987). Nous avons ainsi montré avec ces exemples qu'il est possible de vérifier certains aspects des entretiens par d'autres moyens. Par contre, ce ne sont jamais les aspects sensibles et périphériques, et donc pas les détails

caractéristiques d'une avancée en termes de recherche. Il y a là un débat qui n'est plus seulement un débat méthodologique, mais également épistémologique. S'il est évident que toute recherche doit viser le contrôle et la validité des données recueillies, nous sommes confrontés ici à quelques limites. Doit-on pour autant cesser cette quête et probablement reproduire les positionnements de la psychologie du début de XIXe siècle ? Nous pensons que la validité doit ici non seulement passer par une validité intrinsèque des techniques de recueil, mais aussi par une confrontation aux savoirs mêmes de la pratique de terrain. En d'autres termes, ces études nécessitent peut-être plus que le regard de la communauté scientifique, elles ne prennent place que dans une multiplicité des regards sur la complexité d'un objet.

Cette multiplicité des regards peut notamment s'incarner dans un dialogue avec des méthodologies qui prennent en compte des emplacements temporels plus importants. L'instant local n'est pas l'enchaînement des actions, qui n'est pas non plus l'analyse de l'activité... Le séminaire Acting est à ce titre un lieu tout à fait privilégié de dialogue.

Nous retrouvons cette problématique lorsque nous envisageons cette méthodologie du point de vue de l'usage des données. En effet, les données périphériques sont nombreuses mais d'inégale importance pour l'étude entreprise. Le fait que l'interviewer soit un expert de l'activité concernée est à la fois un atout et un frein. L'atout est celui d'une capacité de sélection des données à rechercher qui permet de mieux guider l'entretien. Le frein est corollaire, l'interviewer ayant une expérience en rapport avec l'interviewé n'ira probablement pas dans des directions innovantes et supportera le poids de tous les implicites véhiculés chez les experts d'une activité. Il existe donc probablement différentes formes d'expertises pour optimiser ces entretiens, au-delà de l'expertise de l'acteur ou de celle de l'interviewer. Nous pensons que l'expertise du modèle théorique entre également en ligne de compte.

L'approche psycho-phénoménologique, de par la posture épistémologique et les méthodologies développées, se confronte ainsi au délicat problème des données qui n'appartiennent qu'au point de vue de l'acteur. Elle vise ainsi particulièrement un domaine essentiel de l'action humaine qui concerne ce qui se présente à l'acteur du fait de son expérience, et qui lui permet d'être efficace,

parfois compétent, voire expert. Les caractéristiques de ces données en sont une finesse et une singularité qui sont à la fois l'originalité et l'ambition d'une telle approche, mais également toute sa difficulté. Ce que nous avons tenté de souligner ici.

Bibliographie

- Bachelor A., & Joshi P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec : Les presses de l'Université Laval.
- Braun, J., Koch, C., Lee, D. K., & Itti, L. (2001). Perceptual consequences of multilevel selection. In J. Braun, C. Koch, & J. L. Davis (Eds.), *Visual attention and cortical circuits*, (pp.215-241). Cambridge: MIT Press.
- Eco, U. (1997). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset.
- Faingold, N. (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter des messages structurants. *Expliciter*, 26, 17-20.
- Faersch, C., & Kasper G. (1987). *Introspection in second language research*. Philadelphia : Multilingual matters Ltd.
- Hatfield, G. (1998). Attention in early scientific psychology, In R.D.Wright (Ed), *Visual attention*, (pp 3- 25). Oxford: Oxford University Press.
- Humphrey, N. (2000). How to solve the mind-body problem. *Journal of Consciousness Studies*, 7(4), 1-20.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Duquesne University Press, Pittsburgh.
- Goldman, A. I. (2000). Can science know when you're conscious?: Epistemological foundations of consciousness research. *Journal of Consciousness Studies*, 7(5), 3-22.
- Gouju, J. L. (2000). De la didactique à l'identité : passage par l'entretien d'explicitation. In C. Gohier et C. Alin (Eds.), *Enseignant formateur : la construction de l'identité professionnelle*, (pp. 181-195). Paris : L'Harmattan.
- Gouju, J. L. (2001). *Objectivation de l'organisation de l'action : contribution à l'intervention didactique en athlétisme*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris Sud, Orsay.
- Gouju, J. L. (2004) La relation d'aide dans la formation des jeunes enseignants d'EPS : rôle de l'entretien d'explicitation. In G. Carlier (Ed.), *Et si l'on parlait du plaisir d'enseigner...* AFRAPS.
- Humphrey, N. (2000). How to solve the mind body problem. *Journal of Consciousness Studies*, 7, 5-20.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Karlson, G. (1993). *Psychological research from a phenomenological perspective*. Stockholm: Almqvist& Wiskel International.
- Klein, P., & Wescott, M. R. (1994). The changing character of phenomenological psychology, *Canadian Psychology*, 35, 133-157.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mangan, B. (1993). Taking phenomenology seriously : the fringe and its implications for cognitive research. *Consciousness and Cognition*, 2, 89-108.
- Posner, M. I.(1994). Attention : the mechanism of consciousness. *Proc. National Academic Science*, 91, 7398-7404.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience*. Ontario: The Althouse Press.
- Varela, F. (1989). *Connaître : les sciences cognitives*. Paris : Editions du Seuil.
- Varela, F. (1996). Attention and consciousness in the processing of novelty. *Journal of Consciousness Studies*, 4(4), 39-44.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Editions du Seuil.
- Velmans, M. (1991). Is human information processing conscious ?. *Behavioral and brain sciences*, 14, 651-726.
- Velmans, M. (1996). *The science of Consciousness*. London: Routledge.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : E. S. F.
- Vermersch, P. (1996a). Pour une psychophénoménologie, *Expliciter*, 13, 01-06.
- Vermersch, P. (1996b). Pour une psychophénoménologie ; problèmes de validation. *Expliciter*, 14, 1- 11.
- Vermersch, P. (1998). L'attention comme mutation de l'intentionnalité. *Expliciter*, 24, 7-24.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique. *Psychologie Française*, 44, 7-19.
- Vermersch, P. (2000). Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. *Expliciter*, 35, 19- 35.
- Vermersch, P. (2002a). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. *Expliciter*, 43, 27-39.
- Vermersch, P. (2002b). Intérêt et thème attentionnel. *Expliciter*, 44, 9-12.
- Vermersch, P., & Maurel, M. (1997). *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris: E. S. F.
- Wolfe, J. M. (1998). Visual research. In H. Pashler (Ed.), *Attention*, (pp. 13-74). Hove: Psychology press.
- Wright, R. D., & Ward, L. M. (1998). The control of visual attention. In R. D. Wright (ed), *Visual attention*, (pp. 132-186). Oxford: Oxford University Press.
- Yantis, S. (1998). Control of visual attention. In H. Pashler (ed.), *Attention*, (pp. 223-256). Hove: Psychology Press.