

Expliciter 99 Juin 2013

Utiliser les techniques d'Explicitation au sein d'un groupe

Joëlle CROZIER

Depuis que j'anime des formations aux techniques d'explicitation je constate que l'utilisation de celles-ci avec des groupes ne va pas de soi pour la majorité des stagiaires. Je suis en effet régulièrement amenée à répondre à la question « Comment peut-on utiliser ces techniques en groupe ? » Je témoigne alors de comment et dans quelles situations je les utilise ou comment d'autres ont décrit comment ils les utilisent. J'ai donc, pour rédiger cet article, repris, ordonné et développé ce que je suis amenée à présenter au cours de mes formations. Cette réflexion a été initiée lors de la formation au *debriefing* animée par Armelle Balas Chanel durant laquelle j'étais assistante. L'idée d'écrire s'est confirmée lors d'une séance de GPLe (Groupe de Pairs Lyonnais à l'explicitation) à la suite d'une question d'Elisabeth David et poursuivie grâce à deux entretiens où j'étais A, l'un conduit par Elisabeth, l'autre par Marie Bec. Merci à Nicole Genevois d'avoir pris des notes.

En fonction des circonstances, des objectifs, des effets recherchés ce sont tout ou partie des techniques qui peuvent être utilisées. Voici donc dans ce qui suit différentes situations où j'ai pu repérer que l'explicitation trouve sa place. Je me suis attachée à mettre à jour ce qui est spécifique de l'utilisation de la technique dans ces conditions-là.

I) En début de séance de formation ou séquence d'enseignement

Cela peut se pratiquer dans tout type de formation avec tout type de public y compris les enfants et les adolescents. Il s'agit d'utiliser principalement une consigne d'accompagnement en évocation pour obtenir les effets suivants : une entrée dans la séance, une mise en route plus rapide, plus concentrée. L'objectif est également d'exploiter le contenu de ce qui va être retrouvé par chacun et d'établir un lien plus facile avec ce qui va être abordé ensuite.

Voici la consigne que j'utilise en général avec des adultes :

« On va prendre le temps de se mettre en route... » : j'annonce le premier objectif

« Je vous invite à laisser vos notes de côté...juste prendre de quoi écrire si vous avez envie... » : je prépare des conditions propices à l'évocation (laisser les notes de côté va favoriser le « laisser venir »), j'annonce que l'on va peut-être écrire pour sécuriser les personnes qui ont besoin de l'écriture.

« Je vous propose de prendre le temps de revisiter mentalement notre dernier cours ou la jour-

née de stage d'hier ou... » : passage de contrat et accompagnement en évocation. La consigne « revisiter mentalement » est compréhensible par le plus grand nombre. Elle vise un acte connu de la plupart des gens.

« et de noter soit dans votre tête soit sur la feuille devant vous ce qui vous revient » : il s'agit d'avoir accès à ce qui s'est passé la dernière fois. J'ai observé que le fait de demander de noter canalise l'attention, donne un statut de vrai travail à ce qui se passe. Je vise ainsi l'adhésion de tout le monde.

« Je vous laisse tranquillement faire ce petit travail ... » : je préviens ainsi que je ne vais pas intervenir, que j'attends un travail individuel. Le mot « tranquillement » vise à créer des conditions favorables à l'évocation

« et dans quelques minutes je vous ferai un petit signe » : j'annonce ainsi que c'est moi qui donnerai le signal de fin et que cela ne va pas durer très longtemps pour éviter l'ennui, le découragement.

« ...on échangera à propos de ce qui vous est revenu » : j'annonce que les informations notées vont être utilisées. Je vise la motivation et je mets les personnes en projet de choisir les informations qu'elles accepteront de partager avec le groupe.

La consigne que j'adapte à un jeune public est légèrement plus directive:

« Je vous demande de laisser vos cahiers ou classeurs fermés...juste prendre de quoi écrire si vous en avez envie... Vous allez prendre le temps de revisiter mentalement notre dernier cours ... et noter soit dans votre tête soit sur la feuille devant vous ce qui vous revient ...Je vous laisse tranquillement faire ce petit travail ... et dans quelques minutes je vous ferai un petit signe ...on travaillera à partir de ce qui vous est revenu.

Pendant l'exercice

En général j'observe l'assemblée : des mouvements divers au départ, puis petit à petit tout se calme, des regards décrochent, des crayons sont saisis, certains pour écrire quelques mots, d'autres pour une écriture plus longue...Quatre ou cinq minutes se passent ... Tout le monde me semble entré dans l'exercice ...Vais-je arrêter l'exercice? J'observe encore...Certains posent leur crayon, d'autres le reprennent... Puis les écritures se tarissent... Je laisse encore un peu de temps pour ceux qui écrivent encore...J'adresse un sourire à ceux qui ont terminé pour leur indiquer que je prends en compte leur attente, j'espère qu'ils verront à mon regard que j'attends les autres...Puis j'interviens : « je propose à ceux qui sont en train d'écrire de terminer leur phrase...Je vous invite à revenir ici et maintenant dans la salle pour que nous échangions à partir de ce temps de retour sur... »

La suite

L'objectif étant d'exploiter le contenu de ce temps d'évocation je vais alors demander : « qu'avez-vous retrouvé ? » Cela peut me permettre de vérifier ce qui reste d'une séance précédente, de faciliter l'émergence de questions par rapport à une éventuelle difficulté rencontrée, de raccrocher avec la suite de la formation ou du cours.

II) Pendant une séance de formation ou une séquence d'enseignement

Cela va de la simple relance à l'entretien d'un individu devant les autres.

La simple relance

Les questions posées au groupe pour le faire participer à la construction d'une connaissance ou pour vérifier que tout ce qui a été présenté précédemment est clair prennent une autre allure. Bien entendu les « pourquoi » sont éliminés et les questions sont ouvertes.

Parmi les interventions d'un membre du groupe j'ai repéré les remarques et les demandes de clarification. Les remarques généralistes vont engendrer de ma part une demande d'exemple (« auriez-vous un exemple pour éclairer ce que vous dites ? » ou « j'ai besoin d'un exemple

pour mieux comprendre ») ou bien de ce qui fonde la remarque (« sur quoi vous appuyez-vous pour dire... » ou « comment le savez-vous ? »). Les demandes de clarification comme la dénégation « je n'ai pas compris » sont contournées. Je ne vais plus me précipiter sur une explication nouvelle ni répondre « qu'est-ce que vous n'avez pas compris ? » mais plutôt « et quand vous n'avez pas compris qu'est-ce que vous avez compris quand même ? ». La personne donne toujours quelques éléments sur lesquels je peux m'appuyer pour lui donner une explication qui lui corresponde.

L'entretien d'un individu devant les autres

Il est possible de mener un entretien d'un stagiaire ou d'un élève devant un groupe avec certaines précautions. La gestion du groupe vient s'ajouter à celle de l'entretien lui-même. Mes préoccupations sont donc que le groupe ne perturbe pas le questionnement et qu'il tire profit de ce qui va se passer. Pour cela je cherche à donner du sens à ce qui va se passer pour un maximum de participants et je veille à ce que l'entretien ne dure pas trop longtemps.

Le plus souvent cet entretien intervient lors de la prise de parole (spontanée ou que j'ai provoquée) d'un des membres du groupe lorsque je n'ai pas assez d'éléments pour me représenter ce dont parle la personne. Si j'entends la personne me parler d'un vécu général ma préoccupation sera de lui demander un exemple, si elle me parle d'un vécu spécifié mais ne décrit que le contexte, j'orienterai son attention vers son activité propre. Je ne déclencherai le questionnement que si je sais que le sujet est susceptible de concerner l'ensemble du groupe ce qui me laisse supposer que le questionnement ne sera pas perturbé. C'est le cas lorsque par exemple un stagiaire prend la parole pour verbaliser une difficulté après la réalisation d'un exercice effectué par tout le monde. Je vais durant l'entretien être attentive à tous et en particulier à leur non verbal avec la préoccupation qu'ils ne s'ennuient pas. Je profite des temps d'évocation où la personne questionnée cherche les informations pour jeter ces coups d'œil aux autres. J'ai remarqué que l'ennui apparaît chez les autres membres du groupe lorsque l'entretien « patine » et que cela se produit bien souvent lorsqu'il n'y a pas ou plus de réel accord de la part de la personne questionnée (je le repère au non verbal). Cela me fait deux raisons d'arrêter le questionnement même si tout n'est pas élucidé. Dans ce cas je propose à la personne d'arrêter en motivant ma décision : « je vous propose d'arrêter là car je sens que mes questions ne sont pas très claires pour vous » ou bien « je vous propose d'arrêter là car je sens que certains sont un peu perdus face à notre dialogue ». J'enchaîne alors en donnant la parole au groupe à propos de ce qui vient de se passer et je complète avec mes remarques et ce que je peux pointer grâce aux informations récoltées.

L'entretien débute par une formulation scrupuleuse du contrat de communication car je sais qu'il n'est pas évident d'être questionné devant d'autres personnes. En général j'arrête le discours de la personne en faisant un geste de la main droite tendue légèrement en avant (pour adoucir l'interruption) et j'emploie l'une des formules suivantes : « Je peux vous arrêter là ? Est-ce que je peux vous poser quelques questions pour mieux comprendre ? Ou bien « Je me permets de vous interrompre car il me manque des informations pour comprendre ce que vous avez fait... Je peux vous poser quelques questions ? ». J'attends sa réponse... je guette sa réaction, je scrute le non verbal : son visage, ses yeux. Si en même temps que la personne me répond « oui » je sens aux petits regards qu'elle lance autour d'elle et aux mouvements de son corps (sa tête qui se tourne légèrement vers les autres, ses jambes qui bougent, son corps qui se recule légèrement), que cela n'est peut-être pas tout à fait « OK », je rajoute : « si je vous le demande c'est que vous pouvez dire non ... ». Mon but est que la personne se sente à l'aise de refuser ce questionnement devant les autres si cela lui pose problème. Si la réponse est « non » je n'insiste pas. Si la réponse est oui je sais, à l'observation de la congruence entre son « oui » et le non verbal, que je peux continuer mon questionnement.

Je questionne ensuite jusqu'à ce que j'aie assez d'informations pour me représenter ce qui a été fait, pointer ce qui a été réussi par rapport à la consigne donnée et ce qui l'a moins bien

été. Je vérifie auprès de la personne qu'elle a la réponse à sa question puis je m'adresse à tout le groupe et donne davantage d'explications sur la notion en jeu. Je scrute le non verbal et lorsque je repère des acquiescements, nous pouvons passer à autre chose.

Avec des enfants ou adolescents la gestion du groupe prend en compte le fait que d'une part la parole des enfants peut être très spontanée et d'autre part le temps d'écoute du groupe est moindre. La durée de l'entretien est me semble-t-il inférieure à ce qu'il peut être avec des adultes.

Il arrive qu'au cours de l'entretien et essentiellement pendant le temps de silence durant lequel le questionné accède à l'évocation, un ou des élèves prennent inopinément la parole. L'essentiel est qu'ils ne perturbent pas cette phase si importante. Il est possible de demander à celui qui est intervenu de patienter tout en continuant à accompagner l'autre élève en évocation comme par exemple dans l'entretien¹ mené avec Cédric au sein d'un groupe de cinq élèves, au cours duquel Sébastien un autre élève est intervenu :

Prof : Tu en étais où de ton exercice ?

Silence

Cédric : A la première partie

Prof : A la première partie, très bien.

Sébastien : Au numéro combien ?

Prof : Attends... Il y est là. Il y est... Retourne à ton exercice dans ta cuisine... Oui... Il y est, tu vois, il est devant son exercice... oui...

III) Pendant l'animation d'un *debriefing* d'équipe

Je me place dans le cas d'une équipe (Samu, pompiers, aiguilleurs du ciel, conducteurs de centrale ...) qui vient de réaliser une intervention simulée ou réelle. Le *debriefing* effectué ici vise l'analyse du fonctionnement de l'équipe pour mettre en évidence les origines d'éventuels dysfonctionnements ou au contraire pérenniser les modes de fonctionnement efficaces. Il s'agit donc de décrire ce qui s'est passé au plus près de la réalité pour mettre en évidence la contribution de chacun à l'activité collective avant d'en tirer des enseignements. Les techniques d'explicitation vont permettre à l'animateur de mettre son point de vue de côté pour favoriser l'émergence des différents vécus subjectifs et obtenir la description de l'activité de chacun au sein de l'action collective. Ce qui suit est le fruit de l'analyse des notes prises² lors d'un exercice réalisé par des stagiaires dans une formation au *debriefing* animée par Armelle. Merci à Armelle de m'avoir donné son accord pour les utiliser. La retranscription figure en fin d'article avec l'analyse que j'en ai faite.

Le contexte

Une équipe de trois personnes (Pierre, Françoise et Marc le chef d'équipe³) a réalisé la veille un travail collectif (la construction d'un OVNI avec du matériel à disposition dans la salle). Un *débriefing* est conduit par deux personnes Joseph et Annie à propos de ce travail :

Joseph : « Nous nous retrouvons ce matin pour revenir sur votre travail d'hier de construction d'un OVNI qui devait voler. Cet OVNI on l'a amené ici et l'objectif de ce matin est de revenir sur les différentes étapes de sa fabrication, de manière à revoir ces actions et travailler sur un moment de cette activité. Ça peut être un moment qui s'est bien passé ou un moment qui s'est moins bien passé. C'est à vous de choisir. »

Les deux animateurs accompagnent alors les membres de l'équipe dans leur choix. Finalement les trois membres se mettent d'accord pour faire porter la réflexion sur ce qui a bien fonctionné dans l'équipe et s'attacher au temps de réflexion qui a conduit au choix de la forme de l'OVNI. La question à laquelle l'équipe va essayer de répondre est : « Comment

¹ Cédric et le petit soupçon, Pratique de l'entretien d'explicitation en situation scolaire, M. Bonnet, J. Crozier, G. Germain, G. Fourmond, P. Vermersch, IREM de Lyon

² Par Armelle et moi

³ Les prénoms ont été changés

⁴ Nouveau-Brunswick (Canada). Le baccalauréat est l'équivalent canadien de la licence française et donne accès

avons nous fait pour ne pas bloquer ? ». Suit alors un temps de description durant lequel les deux animateurs vont accompagner les trois membres de l'équipe à l'aide des techniques d'explicitation. Le temps de description sera suivi d'un temps de capitalisation dont l'objectif est de dégager des éléments de réponse à la question de départ.

Ce qui me paraît important pour l'utilisation des techniques d'explicitation dans la phase de description

L'intérêt est de permettre la description de moments cruciaux du point de vue de chacun des protagonistes. Pour cela à chaque fois la cible doit être nommée de façon à ce que chacun revive le même moment. Le fait de prendre un temps préalable pour que l'équipe se mette d'accord sur le thème de travail et repère chronologiquement le temps de l'action collective à examiner facilite les choses. C'est ainsi que Joseph peut débiter (réplique 1) en proposant de laisser du temps pour que tous se remettent « dans ce moment-là » de l'exercice effectué la veille. La cible désignée par « ce moment-là » semble claire pour les trois personnes qui viennent de le définir entre eux. Ce qui fait la spécificité de ces conditions d'utilisation des techniques est, me semble-t-il, la reformulation d'informations verbalisées par l'un pour accompagner l'autre (ou les autres) en évocation du moment. Cela permet de désigner la cible avec des points de repère comme « quand untel a dit ou fait ceci... ». C'est ce qu'a fait Annie à plusieurs reprises.

8-A : « Pierre tu as ce moment où vous tenez les bouteilles ? » Pierre semble retrouver ce moment et recadre par rapport à la question de départ : « là on était dans la réalisation »

16-A : « Quand Marc a parlé de portance qu'est-ce que tu faisais toi dans ta tête ? » Annie reformule à l'aide d'une information donnée par un autre protagoniste pour diriger l'attention de Marc vers son activité cognitive du moment. Marc donne alors des informations qui permettent d'élucider sa construction mentale de l'objet puis son but : « il fallait continuer »

Au cours de l'accompagnement d'une équipe, se pose la question de la gestion des prises de parole. La définition préalable du cadre de travail nécessite de poser l'écoute et le respect de la parole d'autrui. L'animateur vise sans cesse l'objectif de questionner chacun sur chaque moment focalisé donc au moment du changement de questionné le passage du contrat est nécessaire. Pourtant dans l'exemple étudié aucun passage de contrat n'a été effectué ce qui n'a pas porté préjudice au questionnement. En effet on peut supposer que comme les membres de l'équipe ont défini eux-mêmes l'objet de travail, ils étaient d'accord pour apporter leur point de vue mais je me garderai bien de généraliser à partir de cet exemple.

Le *debriefing* ci-joint présente la particularité d'être animé par deux personnes ce qui ajoute une difficulté pour le questionnement. Annie et Joseph ont pris un temps pour préparer leur intervention auprès de l'équipe et nous ne savons pas quelles conventions ils ont définies entre eux pour la gestion de leurs prises de parole. La phase de description s'est immédiatement enchaînée après que l'équipe ait déterminé sa question. Les deux protagonistes n'ont donc pas pu se concerter avant le questionnement. C'est ainsi par exemple qu'à l'examen des répliques 19-P et 20-A on peut se demander sur quel critère le questionnement de Pierre a été arrêté. Sur quel critère Annie a-t-elle pris la parole ? Comment a-t-elle décidé de questionner Françoise plutôt que de poursuivre le questionnement de Pierre ? Au moment de la préparation du *debriefing* les animateurs ont donc à prévoir qui démarre la phase de description puis selon quel(s) critère(s) un questionnement est poursuivi par l'autre animateur. Ils doivent également envisager des choix possibles de focalisation, déterminer les niveaux de fragmentation (ce qui peut déterminer un critère du passage du questionnement d'un membre de l'équipe à l'autre) ainsi que les couches de vécu intéressantes à explorer.

Pour conclure

Ecrire cet article fut pour moi l'occasion de revisiter ma pratique depuis le début. Ce fut un plaisir de redécouvrir que, dès ma formation à l'EdE, alors que mon attention était dirigée avec application vers les entretiens individuels menés, une autre pratique se construisait en

parallèle petit à petit, subrepticement : je tricotais l'explicitation avec ma pratique d'animation face à des collectifs.

Je sou mets maintenant la réflexion que j'ai menée aux critiques de notre groupe et je souhaite poursuivre en examinant ce qu'il serait pertinent de proposer en stage de base pour favoriser l'utilisation de l'EdE au sein de groupes.

L'animation du temps de description et de capitalisation **par Annie et Joseph**

Ce à quoi la description a abouti

Chacun a pu exprimer sa représentation de l'objet à fabriquer dès la prise de connaissance de la consigne. Pierre imagine un OVNI circulaire comme dans les films, Marc a le souci de la portance et Françoise a l'image d'un avion bien définie dans la tête.

La chronologie du vécu que j'ai reconstituée : L'idée est émise au départ (peut-être par Françoise ?) de construire un avion. Pierre juge que c'est trop facile. Marc prend deux bouteilles, Pierre une autre et ils commencent à les assembler. A ce moment -là Françoise, qui veut faire un avion avec une bouteille (pour le fuselage) et une paille, demande à Pierre ce qu'il fait. Il lui répond que c'est la base de l'OVNI. Marc trouve plus pratique d'assembler les bouteilles par le goulot et le suggère. Pierre adhère complètement à ce vers quoi Marc emmène le groupe et commence à assembler avec une base dans la tête mais pas d'idée pour la suite. Françoise se rallie à l'idée des deux autres, leur fait confiance, guidée par Marc « directif dans le bon sens du terme ». Elle sent qu'ils savent où aller et s' imagine l'objet rond comme un freezbee. Marc parle de portance et a l'idée d'utiliser des feuilles de papier.

Ce que l'équipe a capitalisé afin de répondre à la question de départ : une écoute de chacun, un guidage fluide de la part du chef d'équipe Marc. Des propositions collectives partagées.

La Transcription

Dans la colonne de gauche figurent les notes manuelles, il n'y a pas eu d'enregistrement audio. Les points de suspension correspondent aux blancs dans la prise de note.

Dans la colonne de droite figure ce que j'ai observé, animée par l'objectif de mettre en évidence ce qui caractérise l'utilisation des techniques par deux animateurs avec une équipe. Je compte sur vous, chers lecteurs du GREX, pour m'éclairer sur ce que je n'ai pas vu.

L'accompagnement par Annie et Joseph	Mes remarques
1-Joseph : On vous propose de laisser du temps pour vous remettre dans ce moment-là de manière à vous rappeler les choses qui vous reviennent. <i>Les trois personnes se mettent en évocation</i> 2-Annie : Qui souhaite prendre la parole ? 3-Marc : Je veux bien. Donc en fait comment je vais commencer ?...Le but d'un OVNI était.... On avait évoqué un avion en papier, et moi ça ne me convenait pas. On avait recensé les objets. Donc par rapport au matériel à disposition, mon but était de fabriquer une forme qui puisse avoir une portance qui puisse voler...donc je pense que c'est moi qui ai eu l'idée de....feuilles de papier....donc après l'équipe a rapidement adhéré à cette idée	1-J.Accompagnement en évocation des 3 personnes en même temps. 2-Selon quel critère A prend-elle la main ? Elle n'intervient que pour distribuer la parole puisque Joseph poursuit le questionnement. Aucune direction d'attention n'est donnée 4-J : Oriente l'attention de M. vers son action.

<p>4-J : et quand tu étais à ce moment-là qu'est-ce que tu as fait ? Est-ce que tu te rappelles ?</p> <p>5-M. :.....J'ai pris deux bouteilles, Pierre une autre. On a préformé. Françoise avait le scotch dans les mains...Au départ on avait pris les bouteilles dans l'autre sens et ensuite j'ai trouvé que c'était plus pratique d'assembler par les goulots avec le scotch dans une autre forme</p> <p>6-J : Donc à ce moment-là c'est toi qui as eu l'idée d'assembler les bouteilles dans ce sens- là ?</p> <p>7-M. : Oui je ne voudrais pas m'approprier ...</p> <p>8-A : Pierre ce moment te revient ? Tu as ce moment où vous tenez les bouteilles ?</p> <p>9-P. : Là on était dans la réalisation. Donc là il me semble qu'il fallait partir sur quelque chose. On a très vite zappé sur la facilité. Il y a un moment avant où on avait pensé avion.</p> <p>10-A : Quand tu dis très vite zappé sur la facilité, c'est-à-dire ?</p> <p>11-P. :Un avion c'est un avion...</p> <p>12-Joseph : Donc toic'est la facilité.</p> <p>13-P. : ...pour moi un OVNI c'est un OVNI, il existe quelque chose de circulaire... comme dans certains films.</p> <p>14-A. :-.....</p> <p>15-P. : J'ai commencé à rassembler les bouteilles (<i>montre la croix à trois branches avec les mains</i>) Je me souviens bien de Françoise qui a dit"C'est quoi, ce que tu fais ?" ... J'ai dit, "c'est la base". Après M. a parlé de la portance de l'OVNI. Il a eu l'idée des feuilles</p> <p>16-A. : Quand M. a parlé de la portance qu'est-ce que tu faisais, toi, dans ta tête ?</p> <p>17-P. :.....moi je commençais à les mettre ... je n'avais pas forcément une idée</p> <p>18-J :- donc, tu n'avais pas particulièrement d'idée ?</p> <p>19-P : La base je l'avais dans la tête, après il fallait continuer</p> <p>20-A : Et toi Françoise quand M. a parlé de portance qu'est-ce que tu faisais à ce moment- là ?</p>	<p>8-A. Changement de questionneur (selon quel critère ?) et de questionné (est-ce l'effet de ce qu'a dit Marc en 7-A ?) Pas de passage de contrat. La cible est précisée grâce à une reformulation de ce qu'a dit le précédent questionné. La question porte seulement sur l'acte évocatif.</p> <p>9-P. Pierre semble retrouver le moment (« là ») puisqu'il en fait une analyse en lien avec le thème de travail. Il retourne sur un moment antérieur. P évoque une action « zapper » dont le sujet est « on » qu'il évalue rapide et émet un jugement « facilité ». Autant de choix possibles de fragmentation</p> <p>10-A. que vise le « c'est-à-dire ? ».</p> <p>12-J. Changement de questionneur. Pas de passage de contrat. J. rebondit en écho sur « la facilité » ce qui amène Pierre à donner sa représentation d'un OVNI.</p> <p>16-A. Changement de questionné. Pas de passage de contrat. La cible est précisée grâce à une reformulation de ce qu'a dit le précédent questionné. Question sur l'acte cognitif.</p> <p>18-J. Changement de questionneur. Pierre reformule en écho ce qui produit une information complémentaire sur l'activité cognitive</p>
--	---

<p>21-F : Moi ce n'est pas de ce moment- là. C'est.....moi je m'assois à la table, j'avais une image bien définie dans la tête, je voulais faire un avion avec une paille....et je me souviens de voir Pierre avec ses bouteilles et lui dire qu'est-ce que tu fais avec ce truc</p> <p>22-A : Donc quand P.....</p> <p>23-F : Moi je voulais faire avec une bouteille pour le tronc de l'avion, ...</p> <p>24-M : ça s'appelle un fuselage</p> <p>25-F : Je me souviens bien du moment où, avant qu'on choisisse, moi.....je m'étais focalisée sur un avion, j'avais l'image d'un avion avec une bouteille, j'étais focalisée sur "qui vole", ce qui vole le mieux, c'est l'avion</p> <p>26-P : J'avais un appareil rond,</p> <p>27-A : Donc, si on résume, Pierre avait les images d'OVNI des films, Françoise pensais à un avion et Marc c'était la portance ?</p> <p>28-M : oui, tout à fait</p> <p>29-A : et ensuite ?</p> <p>30-P :il me semble entendre (?) Marc dire « vaut mieux mettre dans l'autre sens »</p> <p>31-F : -A ce moment-là je me fais une raison mon image mentale a changé, l'image de l'avion, je l'oublie, du coup je me suis imaginé un truc rond, comme une soucoupe, un freezbee....je me suis dit c'est eux qui ont eu l'idée, je vais leur faire confiance</p> <p>32-A :- Quand tu dis.....qu'est-ce qui te permet de le dire ?</p> <p>33-F : -je les sentais.....j'avais l'impression qu'ils savaient où ils allaient.....et Marc était assez directif dans le bon sens du terme. (décrit l'activité de leurs mains) Il savait où il voulait aller</p> <p>34-A :- Toi Pierre avec ta représentation d'OVNI de film quand l'objet a commencé à prendre forme...</p> <p>35-P. : J'ai adhéré complètement où Marc nous emmenait.....on était en train de la réaliser C'était l'image d'un OVNI, le plus gros était fait....</p> <p>36-A : Marc je te vois en profonde réflexion devant cet objet</p> <p>37-M : Non je suis satisfait c'est un très bel objet</p> <p>38-A : Donc toi tu avais le souci de portance, le fait que tu aies guidé selon Françoise, guidage ferme et souple a permis de..... ?</p> <p>39-M : Tout à fait</p> <p>40-A : Est-ce qu'on a tout décrit ?</p> <p>41-A : Qu'est-ce que vous en pensez, on peut continuer ou tirer un enseignement ?</p> <p><i>Commence alors la phase de capitalisation où l'on s'achemine vers des éléments de réponse à la question</i></p>	<p>20.-A. Changement de questionneur et de questionné. Selon quels critères ? Pas de passage de contrat.</p> <p>21-F.Françoise n'est visiblement pas d'accord pour focaliser sur ce moment. Elle se dirige sur un moment précédent probablement davantage en lien pour elle avec le thème de travail.</p> <p>27-A. Changement d'animateur. Annie récapitule la représentation de l'OVNI de chacun.</p> <p>29-A Annie oriente sur la chronologie sans objet d'attention particulier. Il semble qu'elle s'adresse à l'équipe vu que P et F vont répondre successivement en visant le même moment.</p> <p>32-A cherche ce qui a fait basculer F.</p> <p>33-F.A quoi, et où F sent-elle ? Comment sait-elle que Marc est assez directif ?</p> <p>34-A. Changement de questionné. Pas de passage de contrat.</p> <p>35-P. Qu'est-ce qui fait adhérer Pierre ?</p> <p>38-A. Annie récapitule et semble en déduire une réponse à la question de l'équipe.</p> <p>Fin de la phase de description et de l'utilisation de l'EdE</p>
--	---

posée au départ

40-F : L'enseignement que j'ai tirémais (?) le chef dans sa façon de diriger les choses m'a permis de changer l'idée que j'avais.....la façon dont il a amené a changé l'idée que j'avais au départ. J'ai adhéré ... S'il avait été plus ferme je me serais plutôt bloquée. Sa façon d'amener, assez fluide, m'a permis de changer sans que je bloque

Annie récapitule et Joseph écrit au tableau. (malheureusement nous n'avons pas noté le contenu)

42-F : Je pense que c'est principalement ça

43-J : Est-ce que j'ai bien résumé ?

44-A : Pierre est ce que tu partages ?

45-P : On était à l'écoute de chacun. Françoise voulait une forme d'avion. J'ai écouté, c'était peut-être une bonne idée...on lui a dit, je lui ai expliqué pourquoi ça n'allait pas. Là, ils étaient à mon écoute. Donc c'est ce fait - là qui.....

46-J : Donc analyse de chaque proposition ?

47-P : Oui ensuite M. on l'a écouté, on a pesé le pour et le contre. Doncpour et contre ensemble c'est ce qui a permis.....

48-A. : Des propositions collectives partagées

49-P : Il y a eu une idée de chacun Il n'y a eu aucune frustration, avec M. qui était chef d'orchestre, il menait la danse

50-A : Marc, puisque c'est ton équipe quel enseignement tu en tires ?

51-M : Que dire de tout ça ? Même si on n'a pas les mêmes idées à force d'explications et démonstrations on arrive à tous partir sur un même but et créer l'adhésion. Comme disait Françoise quand on a une idée dans la tête il est difficile de la retirer néanmoins c'est possible sans la contrainte.

Construire une métaphore-ressource en formation initiale

Yves de Champlain

Voilà quatre ans que j'enseigne le cours *La personne de l'enseignant* dans le cadre du baccalauréat en éducation à l'Université de Moncton, Campus de Shippagan.⁴ Ce cours vise notamment l'étude des composantes de son cadre de référence, l'influence de ce cadre dans la perception de soi, des autres et de la réalité sociale, la connaissance de ses façons d'être et d'apprendre et leur influence sur ses interventions pédagogiques, le respect et l'affirmation de soi en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité et ce cours vise également à amener l'étudiant à s'inscrire dans un processus de développement continu en tant que personne et professionnel en éducation.

D'année en année, j'ai varié les différentes approches pour amener les étudiants à mieux se connaître et à développer une pratique réflexive digne du modèle de la page 80 (Vermersch, 2003). Je faisais face à une limite majeure de mon point de vue : même si les étudiants de ce cours arrivent à mi-parcours de leur formation, la plupart n'ont comme expérience de stage que le celui d'observation, trois semaines à la fin de la première année du programme. Ceci implique que leurs expériences d'élèves et leurs expériences d'ordres plus personnels occupent encore une place largement prépondérante dans leur perception d'eux-mêmes. Aussi, même si j'utilisais le journal pour tenter de les amener à tirer le fil rouge de leurs expériences, les étudiants conservaient un sentiment assez fragmenté de leur expérience, n'arrivaient que difficilement à tisser les liens entre les diverses expériences vécues tout au long du cours.

J'étais bien sûr conscient tout ce temps de l'intérêt de travailler à partir d'une métaphore-ressource, sous forme de geste (Faingold, 2011) ou autre, de façon à boucler la grande boucle réflexive, comme le propose Maurice Legault (2005), mais je n'arrivais pas à intégrer ce processus sur une session complète. J'y touchais mais ces démarches semblaient plus contribuer à la confusion causée par la variété des approches que d'en constituer une solution. Or, cette année, je crois avoir réussi à avoir intégré le principe de métaphore-ressource au cœur même du cours, d'une façon qui a été satisfaisante à la fois pour les étudiants et pour moi. Comme l'a mentionné un étudiant à la fin de la session : « On ne savait pas où on s'en allait, mais je suis bien content d'y être allé ! » Je souhaite donc, dans ce texte, partager en toute simplicité cette expérience pédagogique.

Introduction à la métaphore

La première chose qu'il faut dire, c'est que le plus gros du mérite ne revient pas à moi mais surtout à Philippe Meirieu (1996) qui a eu le génie d'écrire « Frankenstein pédagogue ». Avec ce livre, l'auteur fait le pari que l'histoire de Mary Shelley constitue effectivement la métaphore d'un des grands pièges paradoxaux de l'éducation : la tentation de fabriquer l'autre, projet voué à l'échec comme en témoigne l'histoire (celle de Frankenstein mais aussi celle de l'éducation nationale de nombreux pays). Meirieu en profite d'ailleurs d'entrée de jeu pour visiter quelques autres histoires et mythes pouvant constituer des métaphores éducatives de cet « autre » qui nous échappe : *Pinocchio*, le golem, etc. J'ai donc choisi ce livre comme ouvrage de référence pour le cours, en insistant sur ce principe de métaphore et en invitant les étudiants à trouver l'histoire ou le mythe pouvant constituer la métaphore de leur propre parcours de formation.

Pour ce faire, j'aborde la question de façon assez ludique et ouverte. Je les invite au premier cours à répondre à quelques questions d'ordre plus ou moins existentiel : Quel est mon plus grand rêve ? Qu'est-ce que je fais le plus souvent ? Quelle est ma plus grande limite ? Quelle est ma plus importante raison de vivre ? Je leur demande aussi de se décrire en trois mots seulement, trois mots qui visent des éléments assez essentiels de leur personne pour les décrire de façon complète. Je leur fait aussi passer ce que je nomme le « test de l'ours » dans lequel chacun doit imaginer une histoire en étant guidé par des questions. Chaque question propose une situation selon la formule « qu'est-ce que vous voyez, qu'est-ce qui se passe, comment vous sentez-vous, qu'est-ce que vous faites ? » Les questions vont comme suit : 1- Vous êtes devant une forêt (qu'est-ce que vous voyez, qu'est-ce qui se passe, comment vous sentez-vous, qu'est-ce que vous faites ?) 2- Vous êtes dans la forêt 3- Vous arrivez face à un mur 4- Vous arrivez face à un ours 5- Vous arrivez à une rivière 6- Vous arrivez à une maison. Ensuite, je divulgue à quoi l'histoire imaginée pour chaque situation renvoie.⁵

⁴ Nouveau-Brunswick (Canada). Le baccalauréat est l'équivalent canadien de la licence française et donne accès au permis d'enseigner dans le système scolaire aux niveaux primaires et secondaires.

⁵ Pour les curieux, la clé d'interprétation est fournie en fin d'article.

Comme je le disais, ces activités sont abordées de façon assez légères, non pas pour trouver des réponses mais surtout pour ouvrir à la possibilité qu'il y a différentes façon de parler de soi, que chacune va nous amener à nommer des choses différentes ou à les nommer différemment et que, quand il est question de perceptions de soi, la voie la plus directe n'est pas toujours la plus fertile.

Les étudiants sont invités au cours suivant à faire, en équipe, un dessin représentant pour eux ce que cela implique d'être une personne et un autre représentant ce que cela implique d'être un enseignant. L'activité suivante consiste à choisir une histoire, un mythe ou un conte connu et à le réécrire en y apportant des changements. Les étudiants sont invités à changer des éléments tels que la situation initiale, un ou des personnages, y compris le personnage principal, l'événement perturbateur, les péripéties et la situation finale. Suite à ce travail de réécriture, les étudiants sont invités à chercher de quelle façon cette adaptation parle d'eux et aussi de leur vision de l'éducation.

Développer sa métaphore

La démarche de façon globale s'insère dans ce qu'on pourrait appeler une herméneutique du soi. Alors que les exercices du début (le test de l'ours, la signification des contes et des mythes) visaient un type d'interprétation qui consiste à expliquer ce qui se trouve « derrière le texte », ces derniers exercices ont tous un point en commun, celui d'amener le *je* à se déposer de façon à créer une « distanciation non-aliénante » (Ricoeur, 1986) permettant de se voir soi-même dans cet autre par une démarche d'interprétation non pas de ce qui se trouve « derrière le texte » mais bien « devant le texte » (*Ibid.*). Que le texte éveille-t-il en moi ? Que me permet-il de comprendre de moi ?

À ce moment, j'invite les étudiants dans une démarche plus volontaire et consciente, au sens où ils doivent choisir et apporter un objet ou une image qui les représente dans leur parcours de formation. Cet élément du parcours, que je tiens de Maurice Legault (2004) et qui vise à *sensorialiser* le processus réflexif pour favoriser le réfléchissement, a eu selon moi un apport mitigé du fait que je l'ai introduit en lien avec un mythe déjà établi, ce qui fait que la majorité des étudiants ont apporté une image du conte original et la majorité de celles-ci dans la version de *Disney* ! Comme j'ai pu le constater, la profondeur théorique ne garantit rien. Cela ne veut pas dire que le processus a été caduque mais je me méfie personnellement des symboles ayant un poids culturel trop fort car le propre d'un symbole est d'être vivant et en évolution pour la personne (Legault, 2003) et cela m'apparaît plus difficile dans le cas d'un objet fixé dans une culture de masse. Lors d'un autre essai, si j'introduis l'objet/image à ce stade-ci, j'insisterai plus sur les différences apportées dans l'histoire que sur l'histoire elle-même, car c'est à ce niveau que l'identité *ipse* (Ricoeur, 1990) se situe.

Mais une fois ma déception passée, le cours continue. Pour approfondir la signification symbolique de l'objet ou de l'image, je fais avec les étudiants un exercice d'herméneutique acousmatique. En regardant l'image ou en regardant et touchant l'objet, l'étudiant demeure attentif aux sensations, aux mots et aux images qui se manifestent en lui. Lorsqu'un mot ou une image se manifeste avec plus de force, de résonance, l'étudiant y fixe son attention le temps de bien l'appréhender puis rouvre son attention sur les nouveaux mots, les nouvelles images et sensations qui se manifestent alors et ce processus se répète jusqu'à l'apparition d'un concept reconnu comme particulièrement signifiant par l'étudiant. À ce moment, l'étudiant est invité à écrire sur ce qui a ainsi émergé. Je n'insisterai pas sur les fondements théoriques de l'herméneutique acousmatique car ils ont déjà été présentés dans cette revue (de Champlain et Nolin, 2009), mais on y retrouve à la fois l'idée d'un maintien dans le réfléchissement, au sens où la thématisation revoie systématiquement à un nouveau réfléchissement, ainsi que les principes d'« idée graine » d'« ipséité sans concept » (Vermersch, 2005a, 2005b). Ce travail constitue un point tournant dans le déroulement du cours puisqu'à partir de ce moment, l'étudiant cesse les explorations pour commencer plutôt une démarche de construction de sa métaphore-ressource.

Créer un ancrage

La prochaine étape du processus consiste à créer un ancrage de la métaphore-ressource en devenir en lien avec un moment fort du parcours de l'étudiant. Pour ce faire, j'ai développé une variation de l'exercice d'alignement des niveaux logiques de Dilts (1990) et de l'entretien de décryptage (Faingold, 1998). La variation se situe à trois niveaux. Tout d'abord, il ne saurait être question d'alignement proprement dit puisque je cible une situation de référence pour laquelle les niveaux sont généralement déjà assez bien alignés, soit un moment fondateur d'auto-reconnaissance de soi. La consigne de départ est : « Ce que je te propose, si tu le veux bien, c'est de prendre le temps de laisser revenir un moment où tu as senti que tu étais un éducateur ou une éducatrice, un moment qui a contribué à ton choix de devenir enseignant ou enseignante ». Ceci étant dit, on sait que cela ne garantit rien et qu'une intervention plus ciblée auprès d'un ou de deux étudiants qui ciblent néanmoins un moment difficile peut s'avérer nécessaire. La seconde variation tient en ce que l'exercice s'adresse à l'ensemble de la classe et que le

guidage est complètement vide de contenu du début à la fin. La troisième variation est que l'ancrage se fait sur papier. Chaque étudiant débute l'exercice avec une grande feuille blanche n'ayant qu'une ligne verticale en son centre divisée en 7 échelons correspondant aux 7 niveaux abordés. L'étudiant va noter brièvement chaque niveau sur l'échelon durant l'exercice.

Suite à cela, chaque étudiant va remplir la feuille à partir d'éléments développés autour de sa métaphore-ressource mais aussi à partir d'éléments variés du cours. L'idée est d'amener l'étudiant à intégrer le plus d'éléments possibles du cours en lien avec son propre cadre de référence et aussi de faire la transition entre l'élève-étudiant et l'étudiant-pédagogue. Ce temps de travail individuel est l'occasion pour moi de faire un accompagnement plus ou moins important (de presque rien à presque tout) en lien avec le moment, à aligner certains niveaux et, surtout, à saisir un geste émergent du non-verbal de l'étudiant et de l'accompagner à partir de là à sculpter un geste ressource par le processus de maintien en prise du moment et de densification du geste qu'a développé Nadine Faingold (2011) et qui constitue une base essentielle du travail sur la métaphore-ressource (Faingold, 1997, 2002). J'ai l'occasion sur le coup de le faire avec un ou deux étudiants, puis à quelques reprises jusqu'à la fin de la session. Pour la suite, chaque étudiant est invité à développer sa métaphore-ressource qu'il nous présentera au dernier cours.

Trois niveaux réflexifs

Parallèlement au travail sur la métaphore et tout le reste qui déborde du cadre de cet article, je tente d'amener la démarche réflexive sur trois niveaux. J'introduis au premier cours les trois niveaux de présence selon Paré (1993) : le niveau des compétences, le niveau des relations et le niveau spirituel. Je présente aussi ces niveaux selon la terminologie de la tâche, des relations (à soi et à l'autre) et de l'existence, car le terme « compétence » est devenu inutilement broussailleux dans le domaine de l'éducation compte tenu du contexte où je l'introduit tandis que le terme « spirituel » comporte encore ici un grand aspect religieux.

De là, j'introduis trois niveaux réflexifs qui serviront de base à l'écriture d'un journal tout au long de la session. Il s'agit du niveau descriptif, du niveau relationnel et du niveau compréhensif. Le niveau descriptif est bien connu des adeptes de l'entretien d'explicitation, ne contient ni jugements ni commentaires *a-posteriori* mais vise la description du moment à la première personne. Le niveau relationnel constitue un second niveau de sens et fait appel à ses manières d'être avec soi et les autres. Finalement, le niveau compréhensif s'éloigne du modèle de Paré pour rejoindre celui de Vermersch en terme de « vécu comme objet de connaissance » (*Op. Cit.*, p. 80). Ce niveau peut inclure un élargissement conceptuel (association d'un ou plusieurs concepts à son expérience pour mieux comprendre cette dernière) ou une intégration conceptuelle (association de son expérience à un ou des concepts afin de mieux comprendre ces derniers). Le but des ces trois niveaux n'est pas seulement de fournir des critères pour l'évaluation des journaux mais surtout pour accompagner et favoriser une démarche réflexive de qualité⁶.

Présentation de sa métaphore-ressource

Finalement, les étudiants présentent au groupe leur métaphore-ressource. Je vais en présenter deux à titre d'exemples.

⁶ Pour plus de détails, consulter le guide « Critères pour évaluer des textes réflexifs » disponible au http://professeur.umoncton.ca/umcs-de_champlain_yves/pedagogie



Figure 1 : Alice

La première permet de voir comment on peut construire, contre toute attente, quelque chose de personnel sous l'influence de Walt Disney. Pour cette étudiante, les différentes images donnent vie à ses enjeux personnels tandis que la récurrence du même personnage lui permet d'appréhender la coexistence de ces enjeux.



Figure 2 : Courtepointe

La seconde s'est démarquée des autres car elle n'est pas simplement une image mais une vraie courtepointe, cousue par l'étudiante elle-même. Outre la symbolique de l'importance de l'individualité de chaque personne dans un groupe-classe et de l'importance de toutes les parties de soi, la courtepointe constitue pour l'étudiante un projet pédagogique qu'elle fera vivre à ses élèves, leur faisant faire eux-mêmes leur courtepointe personnelle ou de groupe-classe. Un symbole vivant et productif.

En conclusion

Et voilà. J'espère que cette petite présentation de mon expérience saura être utile. Pour ma part, je constate que le fait de viser à intégrer et à donner de la cohérence à des apprentissages de natures individuelles et privées m'a amené à moi-même intégrer plusieurs éléments de ce que je pourrais nommer ma palette pédagogique et à leur donner forme dans une démarche, un tout cohérent. Certaines personnes iraient peut-être même jusqu'à y voir un « isomorphisme » (Legault et Paré, 1995), mais ceci est une autre histoire ...

Annexe : Le test de l'ours – clé d'interprétation

Vous êtes devant une forêt : votre conception de la vie ; vous êtes dans la forêt : comment va votre vie actuellement ; vous arrivez face à un mur : comment vous réagissez face aux obstacles ; vous arrivez face à un

ours: comment vous réagissez face à l'autorité ; vous arrivez à une rivière: comment vous réagissez face à l'amour ; vous arrivez à une maison: comment vous réagissez face à la mort.

Références

- de Champlain, Yves et Nolin, Danielle (2009). Pour une herméneutique acousmatique : 1. Un lien vers l'explicitation. *Expliciter* (80) 44-55.
- Dilts, Robert, Hallbom, Tim et Smith, Suzi (1990). *Beliefs: Pathways to Health & Well-Being*. Portland : Metamorphous Press.
- Faingold, Nadine (1997). Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques. Dans P. Vermersch et M. Maurel (Dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 187-214). Paris : ESF.
- Faingold, Nadine (1998). De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle : décrypter les messages structurants. *Expliciter*, (26), 17-20.
- Faingold, Nadine (2002). Situations-problème, situations ressource en analyse de pratiques. *Expliciter*, (45), 39-42.
- Faingold, Nadine (2011). L'entretien de décryptage : le moment et le geste comme voies d'accès au sens. *Expliciter*, (92), 24-47.
- Legault, Maurice (2003). La symbolique en analyse de pratique. *Expliciter*, (52), 1-14.
- Legault, Maurice (2004). La symbolique en analyse de pratique (2) : La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter*, (55), 31-38.
- Legault, Maurice (2005). La symbolique en analyse de pratique (Intermède) : Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier dans la suite du passage du pré-réfléchi au réfléchi. *Expliciter*, (57), 47-52.
- Legault, Maurice et Paré, André (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 123-164.
- Meirieu, Phillipe (1996) *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Paré, André (1993). Présence en éducation. *Intégration*, (17), 9-33.
- Ricoeur, Paul (1986). *Du texte à l'action : Essais d'Herméneutique, II*. Paris : Seuil
- Ricoeur, Paul (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Vermersch, Pierre (2003). *L'Entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Vermersch, Pierre (2005a). Présentation commentée de la phénoménologie du « sens se faisant » à partir des travaux de Marc Richir. *Expliciter*, (60), 42-47.
- Vermersch, Pierre (2005b). Approche psycho-phénoménologique d'un « sens se faisant » : Analyse du processus, en référence à Marc Richir. *Expliciter*, (61), 26-47.

Le programme de recherche de la psycho-phénoménologie décrit selon la perspective d'un doctorant

Vincent Gesbert, Grex

L'idée pour moi est de mettre sur papier les bases théoriques du programme de recherche dans lequel je me suis inscrit à partir de ma problématique de recherche (articulation avec l'article précédent). Je l'ai fait avant tout pour moi mais également pour toutes les personnes qui découvrent la psycho-phénoménologie et l'entretien d'explicitation. Je l'ai fait pour « trouver » la cohérence théorique de ce programme de mon point de vue et ainsi de pouvoir comprendre la dimension heuristique de l'EDE. Je me suis appuyé essentiellement sur les écrits de Pierre. Il doit surement avoir des imperfections et des oublis concernant des références bibliographiques, je tiens en avance à m'en excuser auprès des membres du Grex. L'important pour moi est de ne surtout pas faire de contre-sens d'où mon souhait de vous soumettre ce qui pourrait constituer l'un de mes chapitres de thèse.

Dans le cadre de mes recherches (Gesbert, 2011, 2013a), j'ai souhaité recueillir des données sur l'expérience du footballeur, sur ce dont il pouvait avoir ou prendre conscience durant des situations de compétitions (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2008, 2009). Cette prise en compte de l'expérience subjective s'est inscrite au sein du programme de recherche de la psycho-phénoménologie (Maurel, 2008 ; Vermersch, 1996, 1999a). Je m'appuie sur deux définitions pour indiquer que ce programme de recherche se situe dans le projet d'une « psychologie en première personne » (Vermersch, 1996 ; 1999 ; 2010b):

- Maryse Maurel (2008) : « La psycho-phénoménologie est un nouveau domaine de la psychologie qui a pour but de développer une méthodologie d'accès à l'expérience subjective d'un sujet et de créer et développer les catégories descriptives et les définitions conceptuelles nécessaires à sa description ».
- Pierre Vermersch (2004) : La psycho-phénoménologie prend en compte « la description du vécu du sujet en cherchant à comprendre et à repérer les actes et les conditions de ces actes qui président à la production des réponses ».

Dans mon cas, j'ai cherché à m'informer de ce que les footballeurs ont vécu selon eux en cherchant à accéder et à décrire des vécus spécifiés et réels (Vermersch, 2010b), ce qui est le propre de la démarche d'explicitation. Au niveau épistémologique (Vermersch, 2010b), ce choix symbolise la place donnée au point de vue de l'acteur dans la recherche et s'oppose donc au point de vue en troisième personne⁷. A un niveau méthodologique (Vermersch, 2010b), la psycho-phénoménologie a réintroduit le point de vue en seconde personne (Vermersch, 1999a) comme ressource complémentaire à l'exploitation des traces et des observables qui caractérise le point de vue en troisième personne. Nous savons que l'expérience vécue est privée et que même si elle est accompagnée par des comportements ou des gestes, il faut renoncer à la seule utilisation d'informations indirectes comme l'étude de la vidéo qui renvoi inmanquablement à une stratégie d'interprétation pour tenir un discours sur ce dont le sujet est conscient (Vermersch, 2008, 2009). Les recherches sous le point de vue en deuxième personne⁸ recourent à des techniques de recueils de données où la

⁷ Dans les recherches en Sciences du sport, nous pouvons considérer les travaux menés dans un point de vue en 3^{ème} personne comme les travaux étudiant les déplacements des joueurs et de la balle suivant des directions longitudinales et latérales pour étudier les dynamiques de coordination entre des joueurs de Futsal (e.g, Travassos, Araujo, Vilar et Mc Garry, 2012) mais également ceux qui s'intéressent aux variables informationnelles (vitesse de déplacement, distance inter-personnelle) pour décrire les coordinations entre des joueurs en rugby (e.g, Correia, Duarte, Davids, Fernandes et Fonseca, 2011).

⁸ Le point de vue en seconde personne correspond à l'utilisation de l'entretien d'explicitation comme média-

verbalisation est la condition et le moyen pour rendre public ce qui est privé. Seule la verbalisation va permettre d'établir les détails, les contenus, les actes, les états du sujet (Vermersch, 2010, n°85). Cependant, la description de sa propre expérience subjective est particulièrement difficile puisqu'une grande partie de notre expérience subjective échappe à notre conscience (Maurel, 2008 ; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 1996). Il est donc essentiel de mettre au point des méthodes rigoureuses permettant d'étudier l'expérience subjective de manière très précise.

Pierre Vermersch a décidé de recourir à l'introspection (Vermersch, 2008, 2009) afin de décrire l'expérience subjective de sujet et obtenir des verbalisations descriptives relatives à un vécu passé dans les limites de ce qui est déjà conscientisé ou qui pourrait être verbalisable (Vermersch, 1999b). Il a développé une technique particulière d'entretien, l'entretien d'explicitation (e.g, Vermersch, 1994, 2010), qu'il assimile à une forme d'introspection rétrospective guidée (Vermersch, 2008, 2009, Vermersch, 2010b). Guidée, puisque lorsque le chercheur invite un autre que lui comme informateur, il doit alors guider le processus d'introspection de ce dernier sans pour autant induire le contenu de la description (Vermersch, 1999b).

J'en profite pour faire un petit aparté qui possède son importance au moins du point de vue du doctorant que je suis. Le programme de recherche de la psycho-phénoménologie possède en effet une particularité. Pierre Vermersch a tout d'abord cherché à concevoir un outil de recherche où le recueil de verbalisation n'était qu'une méthode pour un but : avoir plus d'informations concernant les actes du sujet dans le déroulement de ses activités (Vermersch, 1994, 2009, 2011, 2012). Mais il a réussi à obtenir durant ces entretiens, des informations qu'il n'imaginait même pas pouvoir obtenir selon les connaissances théoriques qu'il maîtrisait à cet instant et symétriquement, les sujets étaient même étonnés de découvrir une foule de détails dans leurs expériences passées. Ainsi, P. Vermersch était pris lors des débuts de l'entretien d'explicitation entre un vide théorique explicatif (puisque la possibilité du rappel du vécu passé ne reposait sur aucune théorie formulée clairement) et une évidence pragmatique. Il n'a ainsi décrit un modèle d'intelligibilité de ce qui est à l'œuvre durant ces entretiens que dans un « second temps » (Vermersch, 2009). La démarche utilisée est donc quelque peu particulière puisqu'à l'inverse d'un programme de recherche « normalement établi » où nous avons à la base un cadre théorique s'appuyant sur des hypothèses pour déterminer un recueil de donnée, Pierre Vermersch a d'abord conçu une méthodologie de recueil de données (1^{ère} / 2^{nde} personne) avant de réfléchir à un modèle qui donnerait une intelligibilité à la pratique de l'explicitation. Ce dernier ne retranscrivant donc pas l'ordre de la genèse où l'introspection a d'abord été utilisée comme un outil de recherche (Vermersch, 2009). Voilà ce petit interlude est terminé.....

Au niveau méthodologique, l'utilisation de l'entretien d'explicitation repose sur un point de vue en seconde personne (Vermersch, 2010b) où l'expertise descriptive, qui est le cœur de l'introspection, est apportée par l'intervieweur sous la forme d'un guidage non inductif quand à la formulation de l'expérience (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2008, 2009). Ceci permet d'amener une personne, même non entraînée (c'est le cas de notre population d'étude), à prendre conscience de son expérience subjective et à la décrire avec une grande précision. Cependant, des difficultés sont à surmonter pour accéder à son expérience et à la décrire (Vermersch, 1999a):

- Le vécu est largement pré-réfléchi, ce qui signifie qu'il n'a pas encore fait l'objet d'une prise de conscience (Vermersch, 2004) et qu'il n'est donc pas accessible à la conscience réfléchie. Or, on ne peut verbaliser que ce qui est conscientisé. Il faut donc qu'il y eu au préalable une prise de conscience de ce qui de ce qui a été vécu pour permettre cette verbalisation (Vermersch, 1999a).

tion pour accéder à l'expérience subjective d'un sujet que nous questionnons (Maurel, 2008).

Le terme « vécu » désigne un moment de la vie d'une personne sans préjuger de la conscience qu'elle a de ce qu'elle vit. (Vermersch, 1994). C'est ce qui est également précisé dans la définition de Maryse Maurel, (2008, p.5), où le vécu est défini comme « *un moment qui a existé pour moi et vers lequel je me retourne pour y chercher de l'information, celle qui m'est déjà connue et celle qui est encore pré-réfléchie* ».

- Cette prise de conscience est permise selon Piaget par le passage du vécu en acte au plan de la représentation de ce vécu qui constitue donc un préalable à la possibilité de l'exprimer (cité par Vermersch, 1999a). Mais cette activité réfléchissante est délicate à mettre en œuvre car elle suppose une forme de suspension du régime d'activité cognitive habituel, le sujet doit viser quelque chose qui n'est pas encore présent et qui ne se donne pas sur le mode de l'accès à une connaissance déjà réfléchie.
- La mise en œuvre d'une activité réfléchissante nécessite une médiation experte (Vermersch, 1999a, 1999b) pour ne pas induire la mise en œuvre de l'activité réfléchie de façon prioritaire, ce qui aurait pour conséquence d'empêcher la posture intérieure propre au réfléchissement (1999a, 2000) puisque l'activité réfléchie porte sur des données déjà conscientisées. L'aide à l'explicitation développée par Pierre Vermersch (1994) est basée sur le guidage de la personne vers cette activité réfléchissante et propose pour se faire une médiation qui doit faire l'objet d'un apprentissage.

En conclusion de cette première partie introductive, nous abordons la question de l'accès au vécu passé (nécessaire à la mise en place d'une activité réfléchissante) sur lequel se fonde l'entretien d'explicitation suivant trois angles différents et complémentaires (Vermersch, 2009) :

- (a) La possibilité d'un passage d'un mode de conscience pré-réfléchie à un mode de conscience réfléchie (Vermersch, 2000).
- (b) Une conception de la mémoire passive permanente qui fait que se mémorise en moi, à mon insu, et en permanence des informations nombreuses (Vermersch, 2006). Mais avoir à l'esprit que cette mémoire passive ne disparaît pas et qu'elle peut-être éveillée à nouveau par un choc associatif, ce qui rejoint les théories de la mémoire concrète (Gusdorf cité par Vermersch, 1994, p.90).
- (c) La théorie du feuilletage du champ attentionnel comme prise en compte du mouvement descriptif de l'introspection (Vermersch, 2002, 2012).

I. Le réfléchissement comme un passage possible d'un mode de conscience pré réfléchi à un mode de la conscience réfléchie ?

Vermersch (e.g, 2010a, 2012) a pu observer au cours de ses différentes recherches qu'il

existait un décalage fondamental entre ce que le sujet croyait savoir de ce qu'il avait mémorisé de son vécu et ce dont il pouvait effectivement se souvenir durant différents entretiens. Le fait de vivre ne s'accompagnerait donc pas en permanence de regard de la conscience réfléchie (Vermersch, 2000). Dans son dernier ouvrage, Vermersch (2012, p.138) cite un passage des *Idées Directrices pour une phénoménologie* d'Husserl (1913) : « Si je m'arrête vers mon vécu passé, m'apparaît alors et seulement alors, des choses que je vivais déjà sans avoir la conscience de les vivre, c'est-à-dire sans avoir une conscience réfléchie de les vivre au moment cependant où la rétrospection me prouve que j'étais en train de les vivre. Ce mode du vivre sans la conscience réfléchie du vécu est nommé –conscience pré-réfléchie– ». Une grande partie de notre vécu est ainsi vécue sur le mode de la conscience pré-réfléchie (Vermersch, 1994, 1999a, 2004, 2012) désignant le fait que les vécus sont simplement vécus sans être en même temps « regardés »⁹ (Vermersch, 2000, 2009, 2010a 2012). Un gisement d'informations est donc potentiellement accessible reposant sur l'accès à la dimension pré-réfléchie du vécu. Cette dimension fait apparaître le domaine du conscientisable (Vermersch, 1999a, 2000), c'est à dire des informations qui ne sont pas actuellement conscientes mais qui peuvent le devenir moyennant une activité particulière. Ceci signifie que ce qu'une personne ne verbaliserait pas lors d'un temps t ne serait plus réputé comme inconscient (Vermersch, 2004) dans un sens définitif mais seulement pas encore conscientisé¹⁰. Elle n'aurait pas simplement encore opérée le réfléchissement¹¹ de ce qui fait partie de son vécu (Maurel, 2008 ; Vermersch, 1999a), c'est-à-dire à la possibilité de faire accéder à la conscience réfléchie ce qui ne l'est pas encore (Vermersch, 2000). Cette conscience apparaîtrait quand je prendrai sous mon « regard » ce qui ne l'était pas encore mais qui était déjà contenu dans mon vécu. Regarder le vécu consiste à être présent à son vécu et non pas comme pensée de vécu (Vermersch, 2009). Toutes les questions qui demandent par exemple au sujet d'expliquer ce qu'il a fait ou d'en donner les raisons (le pourquoi ?), auront comme effet de l'empêcher de prendre contact de façon intuitive avec son vécu, au profit d'une saisie de son vécu comme savoir passé (l'exemple des entretiens semi-dirigé sur ce point peut-être une bonne illustration).

Comment s'opère alors le réfléchissement du vécu non encore réfléchi ?

Le contact authentique¹² avec le vécu devient l'acte privilégié permettant le réfléchissement du vécu non encore réfléchi et ainsi son passage à la conscience réfléchie. Ce contact va permettre de laisser « venir » les informations contenues dans le passé dont le sujet n'a, juste, pas la connaissance réflexive de les posséder. Pour se faire, il devient nécessaire de suspendre son orientation attentionnelle spontanée pour la tourner vers ce qui se passe d'autre en moi que ce à quoi je fais naturellement attention. Ceci suppose une modification de la direction attentionnelle qui consiste en un premier temps en la création d'un temps et d'un lieu autorisant une vraie disponibilité pour être attentif à l'activité de conscience. Il s'agit dans un second temps d'accorder le primat accordé aux actes posés par le sujet durant un moment spécifique. Par exemple, lorsque P. Vermersch a souhaité étudier la mémorisation

⁹ Dans le langage de Husserl, le terme de « regard » est synonyme de réflexion et est donc un des nombreux synonymes de perception immanente ou introspection. Elle est considérée ici dans le sens d'activité réfléchissante qui consiste précisément à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore (Vermersch, 2010, n°84, p.26).

¹⁰ Cette « inconscience » n'est qu'une conscience sur un mode de « conscience en acte » (référence à Sartre, Husserl et Ricoeur) ou sur un mode pré-réfléchi (Vermersch) et donc anté-prédicatif (antérieur à toute mise à mots).

¹¹ Le réfléchissement est l'acte fondé sur la présentification du vécu passé permettant la prise de conscience.

¹² Il est également défini comme contact intuitif en référence au langage de Husserl.

des partitions chez les pianistes et tout particulièrement la couche pré-réfléchie mise en œuvre implicitement par le musicien, il a proposé alors au pianiste de se rapporter à un moment (donc à un vécu) où il apprenait une partition. Il savait qu'il ne pouvait viser cette couche directement, il ne la connaissait pas, le pianiste ne la connaissait pas mais il était certain par définition qu'elle existait dans le vécu d'apprentissage de partition du pianiste. Il aidait donc le pianiste à viser un moment spécifié comme moment possible de manifestation de la mémorisation des partitions et non pas l'objet de la mémorisation des partitions. Cette relation privilégiée avec le passé redonne le vécu dans sa dimension sensible et intuitive pouvant être définie comme la mémoire concrète (Gusdorf, 1951). Elle est définie comme « l'évocation » par Vermersch (1994) et la description qui part de cette qualité de relation au passé est nommée « position de parole incarnée ». Cette prise de parole incarnée permet le réfléchissement, c'est à c'est-à-dire de réfléchir activement le vécu (Vermersch, 1994). Dans un point de vue en seconde personne, l'intervieweur doit donc chercher à aider l'informateur à être sur une prise de parole incarnée signifiant ainsi que le sujet se situe dans une donation intuitive avec son vécu passé.

L'évocation comme condition de la prise de conscience

L'évocation peut-être définie comme un rapport chaud au passé fondé sur un remplissement quasi-sensoriel. Vermersch (2012, p.183) souhaite ainsi mettre en évidence le contraste d'une verbalisation fondée sur un rapport fort au vécu (mobilisant l'évocation de ce vécu) et d'une verbalisation détachée de ce vécu (les entretiens semi-dirigés par exemple). La position de parole, la nature et la qualité de la relation que la personne entretient avec son vécu passé quand elle en parle est déterminante. Quand elle est sur une position de parole incarnée, alors elle a accès au non-verbal de son vécu et peut le conscientiser et le nommer. Dans l'explicitation des vécus, l'évocation est privilégiée car nous recherchons la description des vécus. Nous verrons dans la prochaine partie que les informations contenues dans ces vécus se déposent en nous de façon passive (ce que Husserl nomme les rétentions) et qu'elles ne sont pas disponibles à la conscience réfléchie, qui est la condition pour pouvoir verbaliser les vécus. Comment alors provoquer et obtenir la mobilisation de ce mode de rappel ?

Selon Vermersch (1994, 2009, 2012), toute demande qui porte sur un moment vécu spécifié et qui vise des propriétés de ce vécu déclenche l'acte de rappel privilégié qu'est l'évocation¹³. En effet, la seule manière d'y répondre est de se remettre en contact avec la source potentielle de la réponse sur le mode intuitif, autrement dit le moment vécu passé. En résumé, l'évocation peut survenir lorsque le sujet ne connaît pas immédiatement la réponse et que pour la fournir, il fait de façon involontaire et très efficace le geste intérieur d'évoquer, de se remettre dans la situation où il peut découvrir les éléments de réponses en les appréhendant dans le ressouvenir. L'exemple caractéristique utilisé par Pierre Vermersch pour faire comprendre expérimentalement de quoi il s'agit consiste à demander à la personne, combien de fenêtres y-a-t-il chez elle ? Cette information n'est généralement pas déjà constituée et donc la question va demander à la personne de retourner en pensée « là-bas », d'entrer peut-être dans sa maison, de circuler de pièces en pièces et sur ce moment, elle aura donc une donation intuitif. En résumé, *« Poser des questions dont les réponses ne sont ni du "déjà su" (pré conscient), ni du domaine du raisonnement, mais dont seul le retour sur un vécu peut donner la réponse, induit la mobilisation de l'activité d'évocation, puisque seule l'appréhension dans le ressouvenir pourra donner la réponse. Cette activité, c'est se mettre en évocation et c'est la même chose que le*

¹³ L'évocation est à la fois la condition de la présentification du passé et le moyen par lequel s'opère le passage du mode de conscience pré-réfléchi à un mode réfléchi comme dans l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2012).

ressouvenir chez Husserl. » (Vermersch, 2008).

2. Une conception phénoménologique de la mémoire passive du vécu

Nous mémorisons en permanence ce que nous vivons, de manière passive, par le seul fait que vivre est une continuité maintenue (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2006, 2012, p.169). Par exemple, « *Demain, je me souviendrai encore de l'endroit où je suis en train d'écrire ces lignes, des personnes qui sont à côté de moi, de la façon dont j'étais habillé, du temps qu'il faisait sans qu'à aucun moment, je me sois dit qu'il fallait que je mémorise ces informations. Pourtant, ce sont des informations qui resteront disponibles, sans que je sache que je les ai en moi, qu'elles ont été mémorisées en moi. Elles resteront globalement disponibles en fonction de leur utilité pratique, sinon elles disparaîtront de la conscience mais pas de la mémoire* » (Vermersch, 2009). Ce type de mémorisation pour Husserl s'étend de manière passive, à l'insu du sujet, à tout ce qu'il l'a affecté (cité par Vermersch, 2012). Cette « rétention » permanente (mémorisation passive) est l'une des conditions nécessaires de la constitution de la subjectivité de ce rapport à tous les détails qui inscrit chaque sujet dans l'expérience et qui intervient dans celle-ci dans la vie courante sans que l'on ait l'impression de faire un acte de rappel délibéré. Le concept de mémorisation passive du vécu¹⁴ (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2006, 2012) désigne simultanément le processus de mémorisation passive attaché à chaque instant vécu et le contenu « retenu » (Vermersch, 2012).

La question de la possibilité de l'accès à des informations contenues dans un vécu ancien et que l'on croit oubliées se pose mais la réponse à cette interrogation est positive. Cette mémoire passive ne disparaît pas (Vermersch, 2006 ; Maurel, 2008). Elle peut de plus être sollicitée parce que nous sommes certains qu'elle existe et qu'elle se constitue sans cesse à l'insu du sujet. Nous avons vu par exemple que nous pouvions être affectés par un phénomène sans le savoir. On peut donc vivre sans nécessairement mémoriser tous les éléments de ce vécu mais dans la logique de la mémoire passive, toute rétention contient la possibilité de son éveil (Vermersch, 2012). Un schéma théorique simplifié permet de décrire le cycle de rétention à son ressouvenir (Vermersch, 2006 ; Maurel, 2008) :

- Impression initiale
- Rétention immédiate
- Inactivation progressive
- Possibilité d'éveil de cette trace et de la possibilité d'un ressouvenir

Cet éveil est indépendant de ce que le sujet croit savoir de ce qu'il s'est effectivement mémorisé en lui comme il l'a déjà été décrit au travers des concepts de conscience pré-réfléchie et celui du réfléchissement comme possibilité d'amener à la conscience réfléchie plus de choses qu'elle ne le sait (Vermersch, 2012). Ces rétentions peuvent-être éveillées à nouveau par un choc associatif, ce qui rejoint les théories de la mémoire concrète. Nous décrivons les possibilités d'éveil pour ces traces, à savoir la visée à vide et l'intention éveillante (2006). Le concept "de visée à vide" (Vermersch 2003, 2006) s'appuie sur l'idée que je peux viser une cible sans pour autant la voir, mais en sachant avec certitude qu'elle existe. Le concept de mémorisation passive du vécu indique que tous les moments de la vie d'un sujet ont produit des traces rétentionnelles de manière passive (Maurel, 2008 ; Vermersch, 2006) puisque nous avons la certitude que nous avons vécue chaque moment de notre vie. Ainsi, quand on pose une question à une personne, il n'est pas nécessaire de nommer le contenu de son expérience pour viser ce contenu précisément, il suffit de le désigner par « son contenant » grâce à des formes indirectes (e.g, mémorisation des partitions de piano). Si par exemple, je

¹⁴ Il est également nommé par Husserl rétention (Vermersch, 2009).

veux vous questionner sur votre activité cognitive pendant que vous lisiez le paragraphe précédent, je ne peux pas deviner ce qui s'est passé pour vous durant cette lecture. Poser des questions en structure, c'est se référer « à ce qui s'est passé pendant que vous lisiez le dernier paragraphe » en pointant vers la phase temporelle du vécu qui est questionnée (le dernier paragraphe). Avec ce style de question, il est possible de viser avec précision un objet de questionnement sans le nommer par son contenu tout en ciblant le contenant qui est précis pour celui qui l'a vécu (Vermersch, 2003, p.22). Il y a donc une induction de la visée en structure. Cependant, il y a des moments où l'informateur a l'intime conviction qu'il ne se souvient pas, et qu'il n'arrivera pas à se souvenir. Vermersch a nommé cette étape initiale : l'étape de "l'effroi" (Vermersch 2005) ou l'effroi de la visée à vide (Vermersch, 2006)¹⁵. Effroi devant la certitude intime que je ne me rappelle pas, et que je n'y arriverai pas puisque si peu de choses me reviennent, que je ne serais pas sûr de ce que je vais retrouver quand même, que je ne sais pas quel est le "faire" qui pourrait me permettre d'aller plus avant avec certitude. Le point important est que cette "certitude" est une croyance erronée et qu'elle reflète le fait que le remplissement mémoriel n'est pas immédiat, et que sa possibilité est contre intuitive (Vermersch, 2006).

A ce niveau, il est important de savoir que la mémoire mobilisée pour retrouver un vécu est lente et progressive. Dans le premier temps de la visée, peu d'informations se donnent spontanément puisque les éléments pré-réfléchis du vécu sont découverts pas à pas par la personne. La difficulté est de ne pas s'arrêter au fait que cela ne se donne pas rapidement (« Je ne sais pas »). La dimension pré-réfléchie n'est pas spontanée et sa non-apparition peut-être attribuée à tort à un problème de mémoire puisque ce qui se présente à moi lors d'une session, c'est d'abord le fait que je ne me souviens pas ou peu de mon vécu. C'est à cet endroit que certains vont penser que c'est la mémoire qui fait défaut. Ce qui se redonne les plus facilement et immédiatement, c'est principalement ce qui dans le vécu passé relevait déjà de la conscience réfléchie. Mais, si la conscience pré-réfléchie existe bien, sa caractéristique pour moi, c'est que je ne sais pas qu'elle existait, puisqu'elle était non-réfléchie. Sa conséquence, c'est que je ne sais pas ce dont j'étais directement conscient sur le mode pré-réfléchi. Pour y arriver, c'est-à-dire qu'il y ait rappel, il faut opérer le réfléchissement du vécu non encore réfléchi où le contact authentique avec le vécu devient alors l'acte privilégié produisant le passage à la conscience réfléchie (le réfléchissement).

3. La théorie du feuilletage du champ attentionnel.

Nous avons vu que la prise de conscience de la conscience pré-réfléchie met en évidence un gisement de données potentielles à expliciter. Nous avons vu que cette prise de conscience est permise par la mémoire d'évocation. Cette mémoire a été rendue intelligible à travers le concept de mémorisation passive (rétention) et par la possibilité de principe de l'éveil de ces rétentions (Vermersch, 2012, p.200). Accéder à cette mémoire d'évocation nécessite notamment pour l'intervieweur de formuler des relances qui la sollicitent quand elle n'est pas là et de s'abstenir soigneusement de formuler des relances qui risquent de l'empêcher ou d'en sortir (Vermersch, 2012).

L'intérêt porté à la phénoménologie de l'attention (Travaux d'Husserl) rejoint la préoccupation de comprendre les actes du sujet pour savoir ce qu'il est possible de questionner, de mettre à jour, de rendre réflexivement conscient, afin de le verbaliser et ainsi de le rendre accessible à la personne (2012, p.225). La compréhension de l'organisation du champ de

¹⁵ Quand je fais une visée à vide et que rien ne revient, je suis dans la certitude que je ne pourrai pas aller plus loin que je ne pourrai rien retrouver : effroi de la visée à vide [Expliciter n°66, 2006].

conscience doit ainsi permettre à l'intervieweur d'imaginer ce qui est potentiellement accessible, donc questionnable et descriptible (Vermersch, 2012). Nous nous intéresserons plus particulièrement à la structure feuilletée du champ attentionnel.

(a) Il s'agit d'une structure organisée suivant des degrés de focalisation.

Vermersch (2012) propose de distinguer en structure quatre degrés de focalisation du plus large au plus étroit : thème, direction, objet, partie d'objet.

- Le thème correspond au contenu le plus général. Quand j'initialise un entretien, je peux commencer par suggérer un thème (attentionnel).
- Donner une direction, c'est opérer une délimitation au sein d'un thème en proposant une orientation particulière ce qui chaque fois exclut provisoirement d'autres orientations possibles. L'orientation par exemple vers une direction temporelle.
- Le degré de focalisation suivant est de viser un objet. C'est au sein d'une direction focalisée sur un moment spécifié (décrivez-moi une tâche que vous avez effectué hier...)
- Mais le vécu au sein de chacune de ses propositions est lui-même composé de temps distincts, chaque moment est composé de parties plus élémentaires que ce soit des parties distinctes, comme le sont les différents lieux qui composent un objet ou des parties dépendantes, c'est-à-dire des qualités qui ne peuvent être détachés de l'objet. Et pour l'explicitation, orienter l'attention vers les parties de l'objet, c'est la clef de la fragmentation, c'est-à-dire de la possibilité de décrire finement la réalisation des actes qui composent un vécu.

Par rapport à la définition du vécu, caractérisé comme un moment spécifié, l'explicitation commence vraiment quand on tient un objet attentionnel et que l'on s'attache à en décomposer les parties. De nombreuses relances ont pour vocation de faire en sorte que l'interviewé reste bien dans son évocation sur un même objet attentionnel, prenne le temps d'en décomposer les parties temporelles et les qualités (Vermersch, 2012).

(b) Il s'agit d'une structure emboîtée.

Au centre de cette structure, il y a le focus de l'attention ; autour de ce centre, tout ce qui est immédiatement associé en termes de « co-présence » (présence secondaire) et encore plus loin, les « horizons » internes et externes, tout aussi présents, mais sur un mode très distant (Vermersch, 2002). En s'appuyant sur l'exemple décrit par Pierre (2012) : « *Quand je donne un cours, mon attention est tournée principalement vers le contenu de ce que je veux dire, c'est mon focus. En même temps, un ensemble d'objets secondaires sont actifs, mais pas de façon principale (quand je suis concentré sur le sens de mon discours, je fais aussi attention au temps qui me reste, aux comportements des étudiants). Enfin, une structure d'horizon, à la fois externe dans le sens où elle relève du contexte au sens large du sujet (après je dois aller dans le centre-ville pour un rendez-vous), et interne pour qualifier tous les horizons de pensées, de préoccupations, co-occurents (est-ce bien nécessaire de réaliser cette intervention pour les étudiants ?)* »

Cette structure est mobile. Ce qui est à la marge peut venir au centre, ce qui est secondaire peut devenir prioritaire. Cela signifie que tout ce qui est secondaire est actif dans le moment vécu. L'attention comme focalisation représente une toute petite part de ce que nous prenons en compte sur des modes différents (Vermersch, 2002, 2012). Ce qui implique que, dans le rappel du vécu passé, dans la présentification de ce vécu, nous avons toujours à prendre en compte cette structure complexe, qui est nécessairement présente comme multiplicité. Ceci signifie que lorsque la personne est vraiment présente à son vécu passé, il devient possible de déplacer le rayon attentionnel au sein du vécu passé et de guider l'attention vers tout ce qui était actif en même temps que ce qui se redonne comme focus attentionnel passé. La compréhension de l'organisation de l'attention ouvre donc à la possibilité de con-

cevoir l'accès à des informations sur le vécu passé, et par voie de conséquence détermine des « intentions perlocutoires » précises qui s'actualisent dans des gestes perlocutoires délibérés afin d'assurer le guidage, la focalisation, le maintien en prise sur la description détaillée du vécu passé mais nous n'en parlerons pas dans cet article (cf. livre 3, Vermersch, 2012).

La question du guidage

Le guidage expert du professionnel dans l'aide à l'explicitation consiste à induire, solliciter, faciliter une saisie de moment en moment du vécu passé, et régulièrement faire opérer un lâcher-prise de ce qui a été retrouvé, pour se tourner vers d'autres aspects du champ attentionnel. Classiquement des formulations comme « Y-a-t-il encore d'autres choses qui t'apparaissent de ce moment ? A quoi d'autres preniez-vous attention dans ce moment ? » ont pour vocation de poursuivre le maintien en prise du moment spécifié et de faire ouvrir le champ attentionnel vers les intérêts secondaires ou à la marge. De plus, un guidage par un questionnement approprié non inductif auquel l'agent consent, permet de diriger l'attention du sujet vers des aspects de son expérience qui existe dans son vécu, mais dont il n'a pas la conscience réfléchie ni les catégories pour les réfléchir (cf. 2013a). La médiation du questionnement fait opérer à la fois une découverte des aspects de l'expérience, et leur réfléchissement pour en opérer la verbalisation. Ce mode de recueil ne préjuge pas que l'intervieweur sache tout de l'expérience du sujet, le guide de questionnement repose sur une expertise de la structure de toute expérience humaine, sur une familiarité affinée sur la structure de tout déroulement de conduite ainsi que sur une écoute lui permettant d'entendre dans ce que dit l'autre ce qui peut faire l'objet d'une fragmentation. Pour opérer de tels guidages il faut savoir questionner les universaux de l'expérience, et entendre ce que ne dit pas l'autre à travers ce qu'il dit pourtant déjà : la nécessité d'une expertise catégorielle.

La nécessité d'une expertise catégorielle (Vermersch, 2003 : 2004 : 2009).

Ceci est une reprise d'une partie du premier article (Gesbert, 2013a).

En amont de la connaissance experte d'un domaine, il existe une expertise introspective générique qui s'appuie sur des catégories descriptives universelles de la description d'un « vécu » et qui permettent de s'orienter facilement. Par exemple, l'entretien d'explicitation se rapporte toujours fondamentalement au même objet : le vécu, or tout vécu possède la même structure de base. Être un « expert » de l'entretien d'explicitation donne une expertise thématique universelle basée sur des catégories universelles descriptives de la description d'un vécu : la temporalité, les couches descriptives possibles et la granularité.

La première repose sur le fait que tout vécu est un processus dont la première propriété universelle est de se dérouler dans le temps et dont la saisie doit pouvoir être rapportée à la temporalité : un moment après le suivant, un acte après le suivant. Durant l'entretien, tout ce qui est décrit doit pouvoir être repéré dans la succession des étapes du processus, de façon à apercevoir sa situation relative, le degré de complétude de la description, faire apparaître les manques. L'utilisation de ces repères permet d'identifier en temps réel et en structure ce qu'il faut questionner et décrire pour espérer accéder à ce qui l'a provoqué. Cependant, cela ne veut pas dire que la description doit être accomplie en suivant strictement la temporalité (du début à la fin) mais que le verbatim doit pouvoir permettre de reconstituer le "chrono" comme dit la police à propos d'un crime (cohérence diachronique).

La seconde repose sur le fait que toute description peut se faire sous des perspectives différentes, il n'existe jamais une seule description, cela implique qu'un même moment vécu peut faire l'objet d'une multiplicité de descriptions successives complémentaires (cf. le concept de couches de vécus). Toute description d'un vécu est basée sur le fait que toute subjectivité a des aspects cognitifs, sensoriels, thymiques, corporels, égoïques.

La troisième repose sur le fait qu'il existe un nombre indéfini de point de vue descriptif, et tout autant de possibilité quant à la granularité de la description. Toute description doit se

faire au niveau de détail utile, pertinent, élargissant. Être un expert de l'entretien d'explicitation permet donc d'approfondir la dimension diachronique du vécu (Petitmengin, 2006) mais ceci n'est pas suffisant puisqu'elle n'en donne pas une expertise thématique. Il est essentiel de construire l'interaction entre la compétence générique spécifique à la maîtrise de l'E.D.E et la compétence spécialisée de l'objet d'étude (Vermersch, 2009).

Il s'agit donc d'approfondir la description de chaque élément du vécu au travers de la description de ses qualités. Les catégories spécifiques à un objet d'étude constituent donc l'expertise théorique spécifique du chercheur et le but de sa recherche. Elles rendent possible la description du vécu en recherchant des éléments spécifiques. Le sujet, seul ne peut pas tourner son attention vers des aspects de son vécu pour lesquels il ne possède pas encore de catégories lui permettant d'y porter attention (Vermersch, 2009) puisque durant l'E.D.E, c'est l'intervieweur qui possède la maîtrise de ces catégories descriptives.

En résumé, nous avons tout d'abord cherché à décrire les difficultés liées à la description de l'expérience subjective (vécu pré-réfléchi, la difficulté de la mise en place d'une activité réfléchiante, la nécessité d'une médiation experte) puis à considérer la question de l'accès au vécu passé sous trois angles « théoriques » différents mais complémentaires (le passage d'un mode de conscience pré-réfléchi à un mode de conscience réfléchi, le concept de mémoire passive, la théorie du feuilletage attentionnel). Nous présentons, à travers un schéma, une description synthétique de l'entretien d'explicitation considéré comme une méthodologie de recueil de données suivant un point de vue en 2^{de} personne (appui sur Vermersch, 1994, 2009).

Bibliographie

- Gesbert, V. (2011). Qui pense que football et réflexion sont antinomiques ? Explicititer, n°92, 1-15.
- Maurel, M. (2008). La psycho-phénoménologie, théorie de l'explicitation. Explicititer, 77, 1-29.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's Subjective Experience in the Second Person. An Interview Method for the Science of Consciousness. Phenomenology and the Cognitive Sciences, 5, 229-269.
- Vermersch, P. (1994, 2010). L'entretien d'explicitation, Paris, ESF.
- Vermersch, P. (1996). Vers une psychophénoménologie. Explicititer, 13.
- Vermersch, P. (1999a). Pour une psychologie phénoménologique. Psychologie française, 44(1), 7-19.
- Vermersch, P. (1999b), Introspection as practice. Journal of Consciousness Studies, 6 (2-3), 17-42.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie., Intellectica, (31), 269-311.
- Vermersch, P. (2002). La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques. Explicititer, 43, 27-39.
- Vermersch, P. (2003). Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. Explicititer, 50, 16-35.
- Vermersch, P. (2004). Prendre en compte la phénoménalité : propositions pour une psycho-phénoménologie. (Communication au colloque de l'ARCO Compiègne). Explicititer, 57, 35-46.
- Vermersch, P. (2005). Eléments pour une méthode de "dessin de vécu" en psycho-phénoménologie. Explicititer, 62, 47-57.
- Vermersch, P. (2006). Rétention, passivité, visée à vide, intention éveillante. Phénoménologie et pratique de l'explicitation. Explicititer, 65, 14-28.
- Vermersch, P. (2008). Décrire la pratique de l'introspection, Esquisse d'un article. Explicititer, 77, 33-59.
- Vermersch, P. (2009). Describing the practice of introspection, Journal of Consciousness

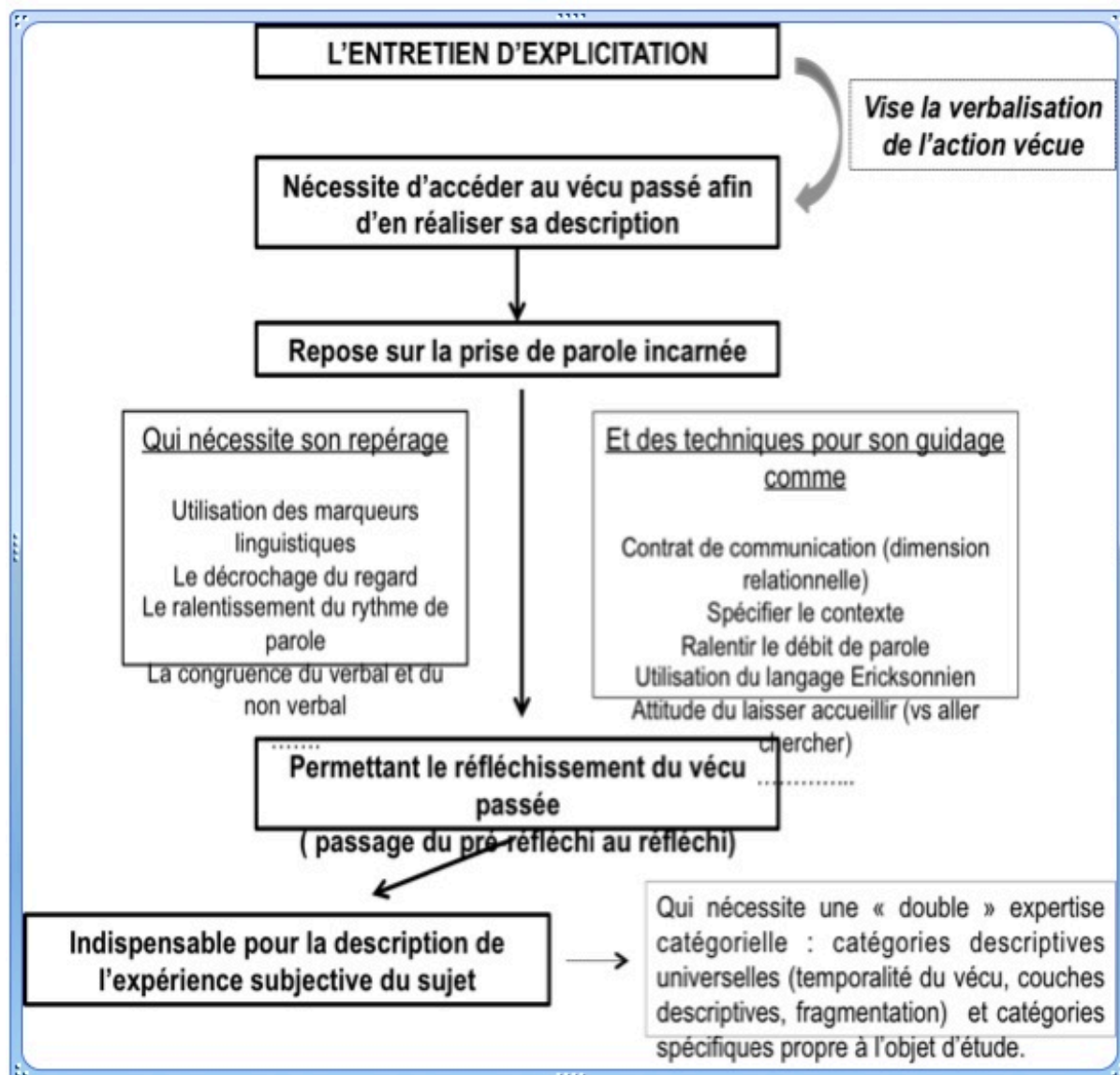
Studies, 16 (10-12), 20-57.

Vermersch, P. (2010a). Le modèle des modes de conscience selon Husserl : inconscient, conscience pré-réfléchie, conscience réfléchie. *Expliciter*, 84, 21-38.

Vermersch, P. (2010b). Les points de vue en première, secondes et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32.

Vermersch, P. (2011). Sens historique de la démarche d'explicitation. *Expliciter*, n°88, 23-55.

Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Formation et pratiques professionnelles.



L'articulation des expériences subjectives comme possibilité d'étude de la coordination interpersonnelle en football

Vincent Gesbert, Grex
 Doctorant à l'Université Rennes 2
 Laboratoire M2S - Département Staps

En préambule pour les membres du Grex, j'ai écrits deux articles pour ce numéro d'Expliciter. Le premier concerne la description de mon protocole de recherche et sera accompagné d'une illustration d'un recueil et traitement de données sur le site du Grex. Par la « faute » d'un très bon stage d'auto-explicitation, je n'ai pas pu approfondir cet article comme je le souhaitais mais bon...je vous présente les six parties qui le compose : (a) le choix du programme de la psycho-phénoménologie dans l'étude de la coordination interpersonnelle en football, (b) la description chronologique du contexte de la recherche, (c) l'articulation de différentes sources de données dans ce recueil, (d) l'organisation des données de verbalisations du vécu recueillies suivant un point de vue en seconde personne en suivant le modèle de la « sémiose », (e) une description d'une étude de cas et (f) la question de la validation des données. Il se peut que des manques théoriques, des incohérences, des contre-sens ou encore des coquilles apparaissent, je compte sur votre bienveillance pour m'en faire part. J'utilise également le « Je » à certains endroits puisque c'est mon identité de chercheur sur le terrain qui réapparaît mais j'associe bien évidemment ma directrice de recherche à ce travail (Annick Durny).

I. Le choix du programme de recherche de la psycho-phénoménologie pour étudier la coordination interpersonnelle en football.

Je me suis intéressé à la façon dont les joueurs se coordonnent sur des situations dynamiques et incertaines (situations de transition offensive) dont la gestion s'avère critique pour le gain d'une rencontre (Roxburgh, 2012). Ce travail s'inscrit dans les recherches actuelles sur la cognition collective (team cognition) en s'intéressant aux phénomènes cognitifs permettant à différents membres d'une équipe de se coordonner (Sève, Bourbousson, Poizat et Saury, 2009)¹⁶. Nous nous sommes attachés dans un premier temps à décrire les connaissances générales des joueurs concernant la gestion de ces moments puis dans un second temps à décrire leurs expériences subjectives sur ces situations. Cette « articulation » répond à la problématique décrite par David Eccles (2010, p.167) concernant le manque d'informations à disposition pour expliquer la coordination en train de se faire (appuis sur

¹⁶ Nous considérons dans cet article la team cognition (cognition collective) comme objet de recherche.

des connaissances ? d'où viennent ces connaissances ? impact de l'entraînement ?...). Nous avons donc choisis de mobiliser le programme de recherche de la psycho-phénoménologie (voir article suivant pour une description des bases théoriques de ce programme de recherche), qui souscrit aux théories de l'action située (Suchman, 1987) et au paradigme de l'enaction (Varela, Thompson et Rosch, 1993)¹⁷ pour étudier la team cognition.

Ce programme considère que seul les acteurs peuvent accéder à leurs situations, décrire ce qui se présente à eux et ce qu'ils vivent (Gouju, Vermersch et Bouthier, 2007), ceci rendant par conséquent leur point de vues indispensable dans le recueil de données sur l'action (choix épistémologique du point de vue en 1^{ère} personne, Gesbert 2013b). Il a déjà utilisé en Sciences du Sport. Il a permis par exemple de décrire les expériences subjectives d'athlètes lors de courses de haies (Gouju, 2001) ou de caractériser la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs élite I en rugby (Mouchet, 2003). Cependant, il n'a jamais été utilisé à notre connaissance dans la compréhension de l'activité collective¹⁸. Il nécessite notamment la possibilité d'articulation des entretiens d'explicitations et par conséquent de l'articulation des expériences subjectives des joueurs impliqués sur ces situations. Cette idée a déjà été émise par Mouchet et Bouthier (2006): « nous pourrions ainsi articuler le traitement de deux ou trois EDE menés individuellement concernant des joueurs impliqués dans la même séquence et ciblés sur des instants décisifs. Cela permettrait a posteriori de mettre en évidence les indices signifiants mobilisés par les joueurs dans la même action, avec des éléments partagés ou des différences ».

Nous pensons que ce programme permet également de répondre aux nouvelles directions prises par l'étude de la team cognition¹⁹ (Bourbousson, 2010, P.30) même s'il s'intéresse en « priorité » à la description de l'expérience subjective d'un acteur (Gouju et al, 2007). Pierre Vermersch lui-même dans un entretien avec Jacques Theureau avait expliqué que bien que l'entretien d'explicitation ne pouvait prendre en charge à chaque moment qu'une seule personne, il pouvait jouer un rôle dans l'étude du collectif puisqu'il est « possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble dans la partie où elle est composée d'attentes vis-à-vis des autres... ».

Nous présentons dans la partie suivante une description temporelle succincte de la recherche allant de la prise de contact avec l'entraîneur au recueil de données. C'est au sein de cette partie que je présenterai les situations de transition offensive.

2. Description chronologique du contexte de la recherche

2.1. Prise de contact avec l'entraîneur (Mars 2010) puis avec le département performance du club (Septembre 2010- Avril 2011) afin de présenter le cadre de recherche.

Il s'agissait de mettre en avant les intérêts de ce travail pour le club et les joueurs (aider le joueur à décrire ses actions en mettant des mots sur ce qu'il fait, apporter des informations à l'entraîneur...). Après avoir établi une première convention entre moi-même, l'université et le club au niveau de la collaboration et de ce que cela impliquait, le projet a été ensuite présenté aux joueurs au début de la saison 2011/2012. Il leur expliquait en quoi consistait ma

¹⁷ On mobilisera notamment ce paradigme au niveau du couplage de 3^{ème} ordre correspondant au couplage social (cité par Lémonie, 2009).

¹⁸ Sur ce point le travail de Yannick Lémonie (2009) pourrait être néanmoins intégré à travers l'étude de l'interaction didactique entre un enseignant et des élèves en natation mais il ne correspond pas à notre objet de recherche.

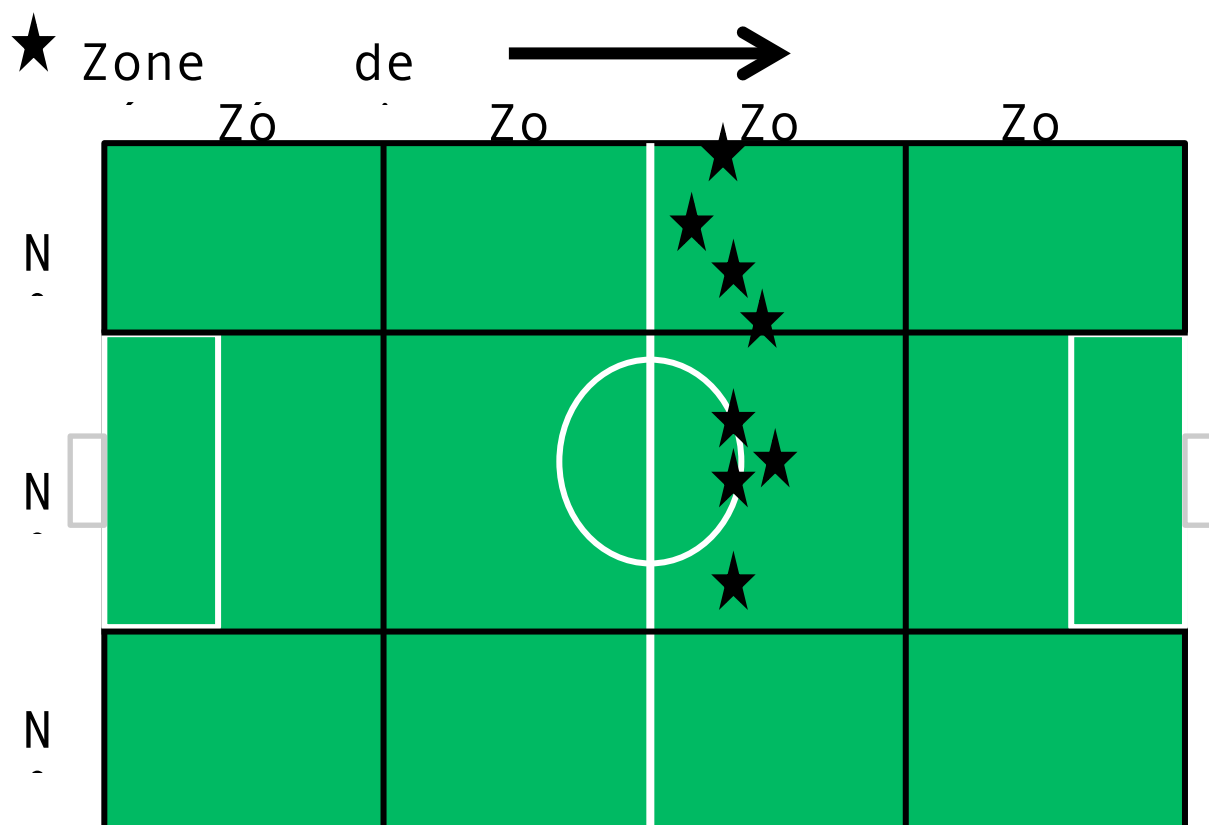
¹⁹ Etude de la coordination interpersonnelle en train de se faire dans des situations de compétitions en accordant une place au point de vue des acteurs.

recherche, ce que cela impliquait pour eux (entretiens individuels, accord pour le résumé fourni à l'entraîneur) et ce que cela pouvait leur apporter (une expérience concernant la pratique réflexive sur leur pratique ; un apport d'informations pour l'entraîneur afin qu'il soit plus efficace dans son activité). Les joueurs étant mineurs au début de l'étude, une seconde convention a été signée ensuite entre moi, les joueurs ainsi que leurs parents leur garantissant les conditions d'anonymats et les possibilités d'arrêts de la collaboration quand ils le souhaitaient. Elle précisait qu'un résumé à l'issue de chaque entretien était fourni à l'entraîneur après que le joueur eut vérifié l'exactitude de ses propos. J'ai conscience que cette « action » puisse faire émerger des questions chez certains concernant une description « authentique et sincère » des joueurs. Après avoir réalisé ce travail, je peux affirmer que je n'ai aucun doute sur la fiabilité des propos tenus par les joueurs durant ces entretiens. J'ai pu intégrer un groupe dans lequel le point de vue du joueur était déjà « démocratisé » et au sein duquel émergeait un degré de confiance très fort entre les joueurs et le staff technique. Je suis juste venu en quelque sorte me greffer dans ce staff. Même si ce n'est qu'un ressenti personnel, je pense que les joueurs ont été satisfaits de cette expérience.

2.2. Observation des matchs de pré-saison et du début du championnat afin de spécifier une situation d'étude (transitions offensives) et ses critères d'extractions (Août – Septembre 2011).

Nous avons décidé de nous intéresser aux situations de transitions offensives²⁰. Elles sont définies comme le passage pour une équipe d'un statut de défenseur (mon équipe n'a pas le ballon) à un statut d'attaquant (mon équipe a le ballon) symbolisé par une récupération du ballon au cours du jeu (par opposition à une phase arrêtée). Ces situations de récupération peuvent provoquer un déséquilibre momentanée chez l'équipe adverse qu'il soit numérique et/ou temporel et/ou spatial. Dans un souci de logique, j'ai choisi d'avoir la responsabilité de pouvoir définir une situation comme impliquant un déséquilibre ou non (*l'entraîneur n'avait pas la disponibilité suffisante pour coder avec moi toutes les situations extraites ; étant Brevet d'état, j'ai estimé avoir assez de connaissances pratiques pour effectuer ce codage*). A partir de là, je me suis focalisé sur un certain type de transition offensive. A partir de la phase d'observation, j'avais observé que l'équipe récupérait le ballon de façon préférentielle dans une certaine zone du terrain (zone pré-offensive suivant Lago-Ballesteros, Lago-Penas et Rey, 2012) Après avoir échangé avec l'entraîneur à ce sujet, nous sommes tombés en accord quand aux choix d'extractions de ces situations en nous concentrant sur une zone spécifique de récupération (zone C, tableau I).

²⁰ Un lien vidéo pour vous montrer à quoi peut ressembler une situation de transition offensive « réussie » <http://www.last-video.com/video-but-drogba-chelsea-barcelone-2012>.



IDENTIFICATION DES ZONES DE RECUPERATION

Il aurait eu à mon sens peu d'intérêt de s'intéresser à des situations de récupérations dans différentes zones de terrain puisque les conditions de ces situations sont à la base différentes impliquant un nombre de joueurs différents et des déséquilibres divers au niveau de l'équipe adverse.

8 situations constituent notre recueil final. Elles remplissent 3 critères :

- La récupération se situe en zone pré-offensive (cf. schéma).
- Elles provoquent un déséquilibre qui peut-être numérique (le nombre d'attaquant est supérieur au nombre de défenseur par rapport à la position du ballon), temporel (le porteur de balle n'est pas cadré et a le temps d'avancer vers le but adverse) ou spatial (il s'agit de l'espace à défendre dans le dos de la défense adverse, plus cet espace est important et plus c'est « profitable » pour l'équipe attaquante ; d'ailleurs certaines équipes attirent l'équipe adverse dans leur propre camp pour mieux les contrer en profitant des espaces libérés).
- Elles impliquent deux à trois joueurs.

J'ai donc considéré les situations de transition offensive comme une situation d'étude privilégiée pour étudier la coordination interpersonnelle (cf. schéma). L'entraîneur ne les avait pas encore abordés depuis le début de la saison et se montrait particulièrement curieux de connaître la façon dont ces situations étaient vécues par les joueurs afin de mieux les appréhender en situation d'entraînement mais aussi de compétitions. Ce travail devait aussi permettre de discuter les méthodes d'entraînements actuelles concernant l'optimisation de ces situa-

tions.

Les situations de transition offensive comme situation d'étude privilégiée pour étudier la coordination interpersonnelle	
(1)	Implique un Σ de joueurs plus ou moins important suivant la zone de récupération (dans notre cas, deux à trois joueurs)
(2)	Ces joueurs partagent a priori un but commun au niveau de notre plan d'opposition – plan collectif partiel (Bouthier, 1995 cité par Mouchet, 2003)- [récupérer le ballon/ attaquer le but adverse pour marquer]
(3)	Ces joueurs agissent dans des situations dynamiques et incertaines en raison de la présence d'adversaire mais également par la nécessité d'aller vite pour exploiter le déséquilibre provoqué par la récupération. (situation de désordre selon Deleplace, 1979).
(4)	Les communications explicites entre partenaires sont difficiles voir proscrites (Cannon-Bowers et Bowers, 2006). Ces auteurs considèrent d'ailleurs que le football offre peu d'opportunités de coordination (excepté à la mi-temps).
(5)	Les actions des joueurs sont interdépendantes (Cannon-Bowers et Bowers, 2006)
(6)	Des enchaînements sont travaillés en amont des matchs concernant ce type de situations (nd, 2013). Néanmoins, cela peut varier suivant les entraîneurs.
(7)	Les joueurs doivent intégrer la règle du hors-jeu puisque une mauvaise synchronisation entre la passe du Pdb et l'appel de son partenaire peut-mettre en position de hors-jeu ce dernier par exemple.
(8)	Leur gestion s'avère cruciale dans le football moderne (nd, 2013).

2.3. Réalisation des entretiens semi-dirigés avec chacun des joueurs composant l'équipe (Septembre 2011) -15 joueurs étaient concernés par ce premier entretien-

2.4. Recueil de données vidéo des matchs de championnat

Réalisation des entretiens de rappel stimulé et d'explicitation 24 à 72 heures après le match (Septembre 2011 – Avril 2012). Ils sont réalisés dans une salle au sein du complexe d'entraînement. Au total, 12 joueurs ont été concernés par ces entretiens. Nous présentons dans le schéma 1, les zones de récupération du ballon.

3. Articulation de différentes sources de données

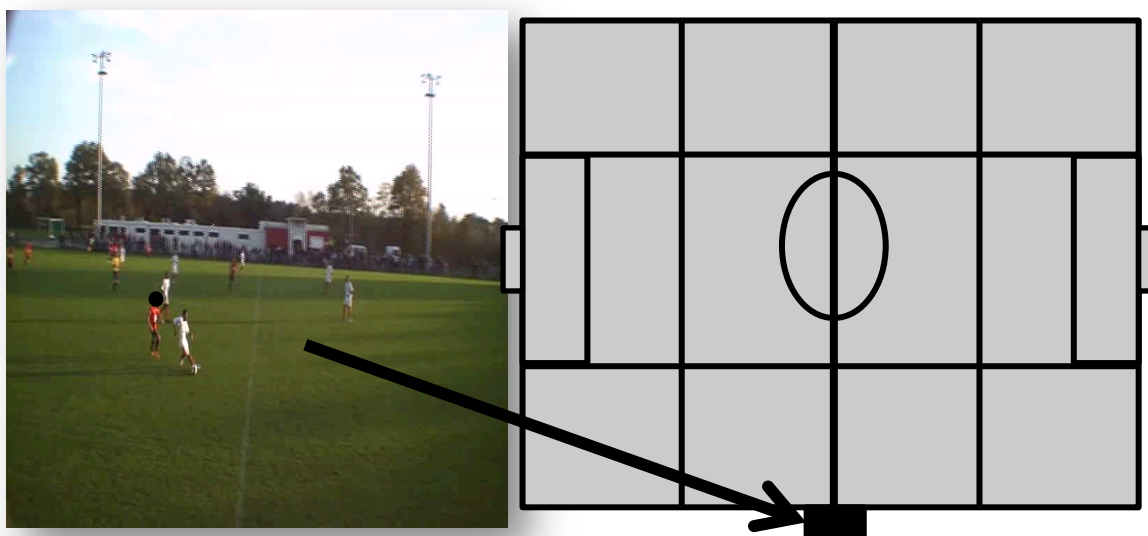
Nous nous sommes appuyés sur le dispositif méthodologique utilisé par Alain Mouchet (Mouchet, 2003 ; Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011):

- Les enregistrements vidéo des matchs de compétitions.
- Des entretiens semi-dirigés relatifs aux conceptions des joueurs concernant la gestion des situations de transitions offensives.
- Des entretiens de rappel stimulé et d'explicitation relatifs à des situations de transitions offensives extraites durant des matchs de compétitions.

3.1. Le recueil de données vidéo

Tous les matchs ont lieu à domicile (excepté une rencontre). Ils sont filmés par un membre du staff technique. Les joueurs sont familiarisés avec la vidéo depuis au moins un an. La ca-

mera était située au milieu du terrain sur un plan légèrement surélevé (cf. schéma).



Elle était la plupart du temps en plan large focalisé sur le Porteur de balle tout en nous permettant d'avoir l'ensemble des joueurs étudiés de façon continue durant les séquences investiguées sur la vidéo. Si nous reprenons les plans d'opposition de Deleplace (1979), nous utilisons donc un plan collectif de ligne ou plus précisément un plan collectif partiel (Bouthier, 1995 cité par Mouchet, 2003, p.20) puisque nous nous intéressons à l'opposition de deux « sous-ensembles » de joueurs. J'ai choisi volontairement l'expression « ensemble de joueurs » puisqu'il n'est pas possible de prédéterminer l'intégralité des joueurs participants à cette situation en fonction de leurs postes. Elles peuvent impliquer par exemple aussi bien l'avant-centre, l'excentré et un milieu axial que l'avant-centre et deux milieux axiaux. Dès la fin de la rencontre, nous pouvions ainsi bénéficier de ce film pour effectuer notre première analyse, c'est-à-dire l'extraction des séquences de transitions offensives répondant aux critères prédéfinis ci-dessus.

3.1.1. Exploitation des données vidéo

Dans une première étape, nous avons souhaité schématiser les situations de transition offensive (Mouchet, 2003). Ces schématisations se composent (a) d'une description de l'action suivant un point de vue en 3^{ème} personne, (b) d'une photo extraite de l'action en cours pour illustrer la description, (c) d'une identification du rapport de force entre les deux équipes à partir du plan vidéo disponible à cet instant et (d) d'une caractérisation des contraintes externes inhérentes à la situation en cours. Pour se faire, nous avons caractérisé l'orientation des joueurs pour savoir s'ils étaient en mesure de se percevoir mutuellement ainsi que la distance entre eux (évaluation faite à partir de la vidéo) afin de déterminer si des communications verbales étaient possibles, difficiles ou non-possibles entre eux sur ces situations. Enfin, à partir des verbalisations recueillies suivant le point de vue en 2nde personne, un réseau relationnel (qui prend en compte qui dans l'action) est proposé afin d'apporter des éléments supplémentaires de compréhension quand à la description de l'activité des joueurs. Nous proposons une illustration de cette schématisation dans le document disponible sur le site du Grex.

3.2. Mise en œuvre des entretiens semi-dirigés (Weill-Barais, 1997)

Ils ont été réalisés dans un cadre temporel « distinct » de la réalisation des entretiens

d'explicitation. Il s'agissait d'accéder aux conceptions/représentations et aux expériences de chacun des joueurs composant l'équipe étudiée sur la gestion de ces moments de transitions offensifs. Je me suis appuyé sur le travail d'Alain Mouchet (2003) pour préétablir des catégories et sous-catégories en y associant des questions types pour renseigner ces différents cadres (cf. tableau). Ceci devant nous permettre d'identifier les rapports entre les conceptions individuelles des joueurs concernant leurs repères et sensibilités (Mouchet et al, 2011). Ces entretiens ont été réalisés une semaine après notre réunion de présentation. Ils nous ont permis d'instaurer un climat de confiance avec chacun des joueurs nécessaire à la bonne réalisation des EDE.

Catégories préétablies	Sous-catégories préétablies	Questions associées
Conception du jeu de transition offensif	Définition	<i>Comment définis-tu un moment de transition offensif ?</i>
	Conditions essentielles pour réussir	<i>Quelles sont pour toi les conditions essentielles pour être efficace sur ces moments ?</i>
	Compétences à avoir ?	<i>Selon toi, quelles qualités sont requises chez le joueur afin qu'il soit efficace sur ces moments ?</i>
	Joueurs compétents ?	<i>Y-a-t-il un joueur à ton poste ou à un autre poste que tu trouves particulièrement efficaces sur ces moments ?</i>
	Actions de référence ?	<i>As-tu des actions particulièrement significatives en tête ? que tu as peut-être vécue ou vu à la télévision ?</i>
	Equipes représentatives ?	
Expérience du jeu de transition offensif	Formation	<i>Peux-tu me décrire ta formation jusqu'à aujourd'hui ?</i>
	Repères personnels	<i>Y-a-t-il des contenus de formation ou des entraîneurs qui t'ont particulièrement marqué en rapport avec la gestion de ces moments ? En termes d'apprentissage ?</i>
	Goût pour le jeu de transition	<i>Quel est ton goût pour le jeu de transition offensif ?</i>
	Expériences positives/négatives	<i>As-tu déjà vécue des expériences positives et/ou négatives sur la gestion de ces moments ?</i>
Projet de jeu de l'équipe	Projet de jeu collectif	<i>Es-tu d'accord pour me résumer avec tes mots de manière générale le projet de jeu de l'équipe ? sur quoi insiste l'entraîneur ?</i>
	Place du jeu de transition dans le projet de jeu	<i>Et dans ce projet, quelle place occupe le jeu de transition offensif à ton avis ?</i>
	Repères communs au club	<i>Avez-vous au club des repères communs concernant la gestion de ces moments ? dans la récupération et l'utilisation du ballon ?</i>
	Consignes de l'entraîneur	<i>Est-ce que l'entraîneur de manière générale vous donne des consignes avant la rencontre sur la gestion de ces moments ?</i>
	Repères collectifs à acquérir ?	<i>Selon toi, quels repères collectifs seraient-ils importants à acquérir afin d'être plus efficace si besoin ?</i>
	Contribution à l'efficacité de ces actions	<i>Toi, à ton poste, quels objectifs te fixes-tu dans la réussite de ces moments ?</i>

3.2.1. Exploitation des entretiens semi-dirigés

Je n'ai pas réalisé d'analyse catégorielle comme mes questions prédéterminaient le contenu des réponses des joueurs. Après avoir retranscrit les entretiens, j'ai réalisé une fiche bilan par joueurs renseignant les trois catégories : (a) conception du jeu de transition offensif, (b) expérience du jeu de transition offensif et (c) projet de jeu de l'équipe ; ainsi que les sous-catégories correspondantes (cf. illustration). Je n'ai pas encore réalisé la synthèse collective (Mouchet, 2003, p. 206) qui permettrait de caractériser les tendances plus ou moins prégnantes au sein du groupe concernant les conceptions du jeu de transition offensifs, les repères communs, les repères à acquérir, la place du jeu de transition offensif dans le projet de jeu de l'équipe. La modélisation proposée par Mouchet et Bouthier (2006) me semble être un bon support pour modéliser cette synthèse. Reste à la réaliser.....

ILLUSTRATION D'UN TABLEAU DE SYNTHESE A L'ISSUE D'UN ENTRETIEN SEMI-DIRIGE	
CONCEPTION DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE	
Définition	Temps très court pour récupérer le ballon avec de l'agressivité et une fois le ballon récupéré, c'est d'attaquer le but rapidement en sortant de la zone de récupération
Conditions essentielles pour réussir	Suivant la zone de récupération, attaquer ou non le but directement (possibilité de surnombre, de 1c1)
Quelles qualités à avoir ?	Réactif Engagement défensif dans le duel pour la récupérer/ Engagement offensif sur la qualité de la passe
Joueurs compétents ?	Xavi- Iniesta- Anticipent et sont prêts à la perte à faire la transition // Villa se projette vite dans le dos des défenseurs//Messi trouve des passes
Actions de références ?	Barca- Porto (Supercoupe d'Europe) : harcèlement Iniesta pour récupérer le ballon et Messi qui marque derrière
Equipes représentatives ?	Barcelone- ils étouffent leur adversaire et se créent des failles dans l'équipe adverse !
EXPERIENCE DU JEU DE TRANSITION OFFENSIVE	
Formation	
Repères personnels	<p>Pour récupérer/ Etre actif sur la récupération- Essayer de bloquer un maximum de passes Empêcher leur attaque</p> <p>Après avoir récupéré/ Franchir une ligne par la passe ou la conduite Eviter les passes dans une même zone courte (sortir de la zone) Suivant la dynamique du jeu, conserver ou attaquer ! Sur une contre-attaque, Wilson ou Arnold partent vite vers l'avant</p> <p>Déplacements latéraux en creusant pour s'ouvrir deux possibilités : (a) ouvrir un espace axial ou (b) recevoir un ballon en profondeur Importance d'être toujours orienté face au but (épaules face au but) Ne pas être dans le champ de vision du défenseur Quand le porteur de balle lève la tête, qu'il lève les yeux..je pars</p>
Goût pour le jeu de transition	Permet de se créer des occasions plus « facilement » que sur une attaque placée – équipe adverse se projette à la récupération et libère des espaces !
Expériences positives/négatives?	Goût pour les appels qui creusent en partant d'une position axiale et en allant progressivement sur le côté- Situation de Stop Ball à l'entraînement

3.3. Mis en œuvre du rappel stimulé (Tochon, 1996)

Il est effectué juste avant l'entretien d'explicitation et dure à peu près 5 minutes (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003). Le joueur visionne la situation de transition offensive extraite par le chercheur dans laquelle il a tenu un rôle important. Elle est visionnée par le joueur une première fois à vitesse normale puis une seconde fois avec la possibilité d'une vitesse ralenti tout en pouvant faire des arrêts sur image afin qu'il puisse identifier clairement les moments importants vécus par lui (Mouchet et al, 2011).

Le rappel stimulé avait donc pour nous un double objectif :

- Il permettait d'identifier les moments importants vécus par le joueur qui étaient ensuite l'objet d'un approfondissement durant l'entretien d'explicitation.
- Il constituait une aide à l'évocation en facilitant l'accès à la position de parole incarnée en spécifiant la situation d'étude étudiée ce qui nous assurait de la description d'une et même situation par l'ensemble des joueurs impliqués durant l'action (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003 ; Mouchet et al, 2011).

Nous sommes conscients que l'emploi de la vidéo est susceptible d'entraîner une tendance à développer des commentaires explicatifs sur l'action réalisée et mobiliser une mémoire perceptive et non plus constituer un simple amorçage visant à favoriser l'acte d'évocation sur des moments spécifiés. Nous avons donc pris des précautions visant à minimiser ce risque. L'ordinateur portable sur lequel les vidéos étaient diffusées était par exemple systématiquement fermé lors de chaque entretien d'explicitation et nous changions de positions (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003). Cependant, j'ai bien conscience que des limites subsistent....(comme dans un entretien où un joueur m'avoue à la fin de l'entretien que de voir la vidéo seulement deux fois, c'est compliqué !).

Alan, je vais t'expliquer ce qui va se passer, il va avoir deux passages de la bande vidéo. Sur le premier passage, tu essaies de me décrire où ça se situe à peu près dans le match et sur le deuxième passage, je te laisse la souris, tu peux régler la vitesse de déroulement de la bande vidéo en faisant des STOP pour m'identifier les moments importants pour toi.

D'accord ? (il acquiesce).

Donc toi, l'action qui te concerne...

Où ça se situe dans le match, c'est le temps ?

Oui, c'est ça et donc après les deux passages vidéo, on commencera l'entretien d'explicitation.

1^{er} passage : c'est en première mi-temps, vers la 30^e minute je pense

2^e passage : Là, je regarde où les adversaires sont....d'identifier oui où ils sont...et puis là, je vois il y a deux adversaires (montre du doigt sur la vidéo), j'essaie de me mettre à égale distance des deux pour intervenir, le défenseur la met à lui (montre du doigt) qui n'est pas très orienté, je vois que je peux y aller, je sors à fond à quoi...je récupère la balle, après je vais essayer de fixer le défenseur central là et la décaler à Zack pour qu'il parte au but mais.....

Donc tu me dis si tu en es d'accord, les moments importants pour toi sont : voir où sont les adversaires, se mettre à égale distance des deux adversaires, ensuite tu sors sur le n°6, tu récupères, tu veux fixer et donner à Zack.

Oui c'est ça !

3.4. Mis en œuvre de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994)

L'entretien d'explicitation permet d'explorer les moments importants repérés par les joueurs, d'accéder à leurs expériences subjectives, en cherchant à obtenir une granularité fine dans la description de leurs actions vécues. Cet entretien constitue la partie centrale du dispositif et possède deux fonctions :

- Appréhender l'activité des joueurs en identifiant leurs buts poursuivis, leurs attentes concernant le déroulement des actions, leurs projections avec leurs partenaires, leurs interprétations et les connaissances sur lesquelles ils s'appuient pour s'orienter durant les actions.
- Identifier les indices significatifs considérés par les joueurs selon leurs points de vue. Ils peuvent être perceptifs ou aperceptifs.

Les entretiens se sont déroulés entre 24 et 72 h après le match. Nous disposions généralement d'une plage horaire moyenne de 3 heures pour réaliser nos entretiens qui pouvaient varier de 3 à 6 entretiens d'où le besoin parfois de créneaux supplémentaires. En moyenne, les entretiens duraient 30 minutes mais cela a pu varier notamment en fonction du temps disponible. Les EDE sont réalisés avant le débriefing individuel de l'entraîneur et se sont déroulés dans une salle de réunion au sein du complexe d'entraînement. Nous étions équipés d'un ordinateur portable pour le visionnage des séquences d'interaction dans le cadre du rappel stimulé. L'ensemble des entretiens a été filmé à l'aide d'une caméra numérique. Elle était placée de côté par rapport au joueur afin qu'il ne soit pas obnubilé par la caméra en face de lui qui pouvait être intimidante (expériences préalables). Cela nous a permis néanmoins d'enregistrer les principaux indicateurs de la position de parole incarnée.

4. L'organisation des données de verbalisation du vécu suivant « le modèle de la sémiologie »

Nous nous appuyons sur Pierre Vermersch (2012) qui décrit dans son dernier ouvrage, le processus d'une recherche fondée sur le recueil de données de verbalisation relatives au vécu.

A- Les reprises initiales

Lors du travail d'explicitation, le vécu de référence (la situation de transition offensive extraite) est mentalement saisi par un acte d'évocation. Le but est de prendre l'évocation du vécu de référence comme référent afin d'opérer la « transduction » du représenté en discours. Il s'agit alors de la première reprise. Ce discours sera la mise en mots du représentant mental de V1 évoqué dans le temps V2. Par l'évocation, s'opère une première transformation passant du vécu au vécu représenté qui passe ensuite du vécu représenté au langage. Les entretiens d'explicitation sont tous filmés et permettent la transformation de la verbalisation à sa transcription écrite [cf. *Les conventions de codage du verbal et non-verbal dans les entretiens*]. Il s'agit alors de la deuxième reprise. La numérotation de la transcription écrite consiste en la troisième reprise.

Symboles	Significations
A	<i>Correspond aux répliques du joueur</i>
B	<i>Correspond aux répliques du chercheur</i>
....	<i>Les interruptions dans le débit de parole</i>
I, 2	<i>Correspond aux échanges verbaux (chiffres pair = verbatim lié au joueur)</i>
(regard ancré vers le haut)	<i>Indicateurs non verbaux de la prise de parole incarnée</i>
(silence 3")	<i>Indique un silence de la part du joueur</i>

hmm	<i>Indique un silence approuvateur de la part du chercheur pour accompagner le joueur dans sa description</i>
-----	---

Nous vous présentons en illustration un extrait de la retranscription d'un entretien d'explicitation (disponible sur le site du Grex).

B1 : Alors Phil, ce que je te propose si tu en es d'accord, c'est de progressivement te remettre sur la situation de la touche, au début de l'action...prends bien le temps de te fixer sur le moment, de laisser revenir à toi les sensations que tu as sur ce moment, où tu te situes à peu près sur le terrain...et quand tu estimes être assez bien sur ce moment, tu me fais signe te on pourra commencer la description.
A2 : (ancré vers le bas- silence 5'')...c'est bon ...donc euh...ça part de la touche à notre droite (fais le geste vers lui)...
B3 : d'accord et sur ce moment-là, tu es situé à peu près où sur le terrain?
A4 : je suis situé...pas trop loin du ballon...au milieu entre le rond central et la ligne de touche (ancré vers le bas)..
B5 : hmm...il y a des partenaires que tu perçois peut-être ou peut-être pas ?
A6 : (ancré vers le bas)... il y a Jim, Flynn...bah je sais qu'on est tous en place
B7 : ok tu sais que vous êtes tous en place...il y a la touche et ensuite
A8 : (ancré vers le bas) ensuite la touche est effectuée...sur le défenseur central gauche...le défenseur central gauche a la balle
B9 : hmm et au moment de la touche, à quoi fais-tu attention?
A10 : bah de la zone où est mon joueur et à ce qu'il ressorte plutôt par derrière
B11 : la zone où est ton joueur et sur ce moment, où est-il situé ?
A12 : (ancré vers le bas)....euh, il est juste à deux mètres de moi...à une distance d'intervention
B13 : d'accord et là tu t'imagines quoi au moment de la touche ?
A14 : que le défenseur aille fixer ou qu'il ressorte
B15 : ok...
A16 : je pense plutôt qu'il va ressortir parce qu'il ne fait pas une prise qu'il puisse lui donner de la vitesse
B17 : il va plutôt ressortir...
A18 : il va déplacer le jeu à l'opposé

B- L'organisation des données

La séparation des énoncés descriptifs et non-descriptifs du vécu concerne la quatrième reprise. Un énoncé descriptif est un énoncé factuel non interprétatif ou le moins interprétatif possible (Vermersch, 2012). Il faut par exemple distinguer un commentaire que la personne se faisait à elle-même dans le cours d'un vécu de référence et un commentaire qui vient au moment de l'entretien sur le sens, la valeur, de ce qui vient d'être décrit. Le premier commentaire faisant partie intégrante du vécu doit-être conservé dans le nouveau représentant tandis que le deuxième sera écarté. La construction du déroulé temporel du vécu à partir des énoncés descriptifs constitue la cinquième reprise. Afin de comprendre ce vécu, pour en saisir la dynamique d'engendrement, il faut pouvoir reconstituer ce déroulement temporel. En résumé, nous avons des énoncés descriptifs numérotés, rangés dans l'ordre de leur énonciation lors de l'entretien et le but est désormais de les ranger dans l'ordre où ils ont été vécus pour reconstituer le déroulement temporel du vécu étudié. J'en profite de ce passage pour dire que j'ai vécu l'expérience décrite par Pierre concernant Eve Berger (2012, p.381) concernant la non-possibilité parfois de rétablir l'ordre temporel du vécu. J'ai suivi alors son conseil de ne « pas chercher à tout prix à tout ranger strictement dans un avant/après minu-

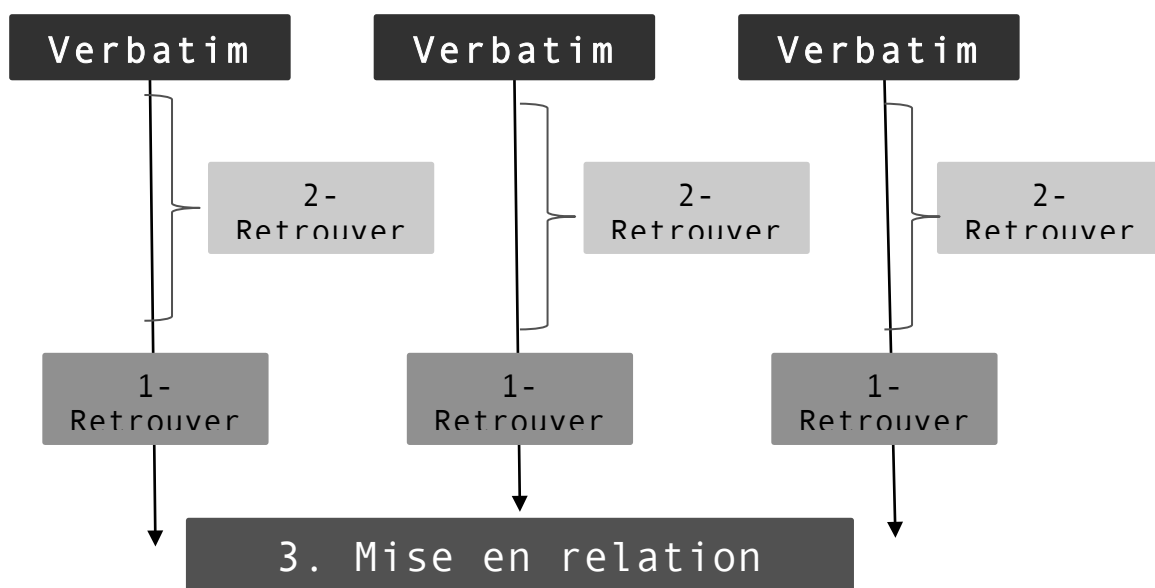
tieux ». La production d'un résumé du déroulé temporel à partir de la chronologie complète produite précédemment constitue la sixième reprise [cf. schéma ci-dessous].

Ça part de la touche à notre droite (2) je suis situé au milieu entre le rond central et la ligne de touche (4) il y a Jordan, Flynn, je sais qu'on est tous en place (6) le défenseur central gauche a la balle (8) je fais attention à la zone où est mon joueur (10) pour pouvoir récupérer si elle est lui mise (178). Sur le premier axial, je garde vraiment mon joueur (26) il est juste à deux mètres de moi à une distance d'intervention (12). on est en place mais pas assez pour harceler (186). Je pense plutôt que le Pdb va ressortir parce qu'il ne fait pas une prise qu'il puisse lui donner de la vitesse (16), il va déplacer le jeu à l'opposé (18). Le défenseur central gauche touche le défenseur central droit, on est toujours en place, on va s'avancer progressivement (20) pour l'instant, c'est juste que mon 8 puisse toucher la balle et que je puisse intervenir si la passe est faite, j'essaie d'avoir une distance d'intervention suffisante pour pouvoir intervenir mais qui ouvre la passe aussi (22). Je fais attention aux positions de mes coéquipiers, Jordan un peu plus haut entre les deux centraux mais pas sur la même ligne, un peu en retrait (30) et Flynn qui garde..qui est à peu près au niveau du 6...parce que moi je suis avec le 8 (32) je sais que derrière, j'ai personne dans mon dos à prendre (36) au départ de l'action, j'ai personne qui m'est associé proche et donc après comme je sais que Steven en générale me le dit et là il ne m'a rien dit, j'en n'avais pas (38) je garde donc le joueur après je sais toujours qu'on prépare le harcèlement et qu'on est en place (40) on avance petit à petit, on se rapproche (42). Le central droit n'avait pas un super pied (44), il n'avait pas une relance super propre (46), il ne fixe pas beaucoup, dans la majorité des cas, il essayait de chercher son n°6, c'est lui qui organisait le jeu (166), je sais que Flynn est à son contact (168) ce n'est pas mon job de m'occuper de lui (170). Je le regarde parce qu'à certains moments de l'action, il peut se retrouver face à moi si par rapport à Flynn, il arrive à se décaler sur mon côté (48), j'anticipe un peu les deux entre la possibilité de le faire et la possibilité qu'il joue autrement (172). Je garde la distance d'intervention mais en protégeant l'axe aussi (50). Je resserre un peu plus dans ma course (52) je sens que le central va faire la passe (54) je ne pense pas la deuxième opportunité va arriver (72) il n'est pas très serein, je sens qu'il veut jouer dans ses intentions habituelles (56). En générale, il touchait le 6 (58) là j'estime que la passe est assez ouverte pour la faire (68) mais j'avais remarqué que le 6 et le 8 étaient à peu près sur la même ligne (58). Quand mon adversaire direct, le 8, s'est rapproché, j'ai remarqué tout de suite qu'il se mettait sur la même ligne (60) il s'est rapproché du défenseur central, il est revenu vers l'axe (62). je suis attentif au défenseur, au milieu et au distance (74) entre moi et Flynn (76) il est à ma gauche (78) dans l'autre partie du rond central de l'autre côté (80) il est aussi à une distance convenable pour laisser faire la passe que le défenseur central, c'est possible qu'il fasse ce choix de faire la passe sachant que c'est souvent ce qui fait (82). Jordan (84) je n'y fait pas grande attention, je sais qu'il est là, mais dans mon point de vue défensif, il ne me servira pas, mon repère défensif, c'est Flynn (88) avec la distance d'intervention qu'il a avec son adversaire direct (90). Je me mets en mouvement pour attaquer le ballon (92) la passe est faite comme je sentais, elle n'est pas franchement appuyée, elle est entre-deux (94) entre le 8 et le 6 (96) ils sont toujours à peu près sur la même ligne mais la passe se fait entre les deux, ça porte à confusion (100) je me dis c'est pour moi, je fais mon job (102). J'attends que Jordan soit disponible plus haut et que je puisse jouer rapidement pour éliminer ces deux adversaires (106). Je fais la passe (110) Jordan au départ il est seul contre deux (122) Quand il fait sa prise orientée vers Flynn (128) Flynn part, il va l'aider (124) comme si allait faire une course en profondeur (130). Je me re-décale sur la gauche (110) je reste là, derrière, au niveau des deux milieux, je garde cette zone (118), je reste au contact du 6 et du 8 (120). En sachant que Jordan était seul, je m'attends à qu'il ressorte le ballon ou qu'il joue avec Flynn pour attaquer le but (132). Ils auraient besoin d'un soutien surement s'ils

conservaient la balle et qu'ils n'allaient pas attaquer le but (134). D'un autre côté, j'anticipe la perte en restant au contact des deux milieux, s'il la perd, je peux faire la transition tout de suite (140) eux ils attaquent le but et moi je continue à rester au contact des deux (142). Ils sont deux plus hauts, ils seront en surnombre après s'il y a une contre-attaque, au milieu, ils peuvent attaquer rapidement (144). En sachant que le n°8 met des bons ballons opposés en profondeur, il pouvait jouer rapidement s'il la récupère (150), si j'étais parti et si Le Havre l'avait récupéré, il n'y avait plus personne à leur contact (152). On ne m'a pas dit aussi, tu continues (156) ; sur cette action, j'ai estimé qu'il fallait qu'on me parle parce que moi j'estime que je ne dois pas y aller (158). Flynn est en 1cl(160), il peut y aller tout seul (162) cette situation, est favorable (164).

C- L'organisation des données

Je modélise la phase d'analyse des données des EDE en prenant appui sur la synthèse réalisée par Lémonie (2009, p.270).



3 étapes sont identifiées :

- Etape 1 : retrouver la cohérence diachronique du vécu : *il s'agit de reconstituer le « chrono ».*
- Etape 2 : retrouver la cohérence synchronique du vécu : *il s'agit de catégoriser les verbatims à l'aide de catégories descriptives sous-tendant l'activité du joueur. Cela nécessite une expertise catégorielle.*
- Etape 3 : mise en relation – ordonnancement temporel des vécus des joueurs-

Les deux premières étapes sont communes à toute recherche sur les expériences subjectives (Mouchet, 2003 ; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 2009). J'ai tenté de m'appuyer sur les articles de Pierre ainsi que sur celui de Claire Petitmengin afin d'argumenter la « réalisation » de ces deux étapes.

On ne peut décrire que ce que l'on sait reconnaître, ce pour quoi l'on dispose de catégories descriptives. Dans la pratique de l'EDE, celui qui a la maîtrise des catégories en structure est le chercheur car l'informateur ne dispose généralement que de catégories naïves. Deux ensembles de catégories descriptives sont distinctes : (a) les catégories spécifiques à un objet de recherche et (b) les catégories génériques propres à toute description du vécu.

En amont de la connaissance experte d'un domaine, il existe une expertise introspective générique qui s'appuie sur des catégories descriptives universelles de la description d'un

« vécu » et qui permettent de s'orienter facilement. Par exemple, l'entretien d'explicitation se rapporte toujours fondamentalement au même objet : le vécu or tout vécu possède la même structure de base. Etre un « expert » de l'entretien d'explicitation donne une expertise thématique universelle basée sur des catégories universelles descriptives de la description d'un vécu : la temporalité, les couches descriptives possibles et la granularité. La première repose sur le fait que tout vécu est un processus dont la première propriété universelle est de se dérouler dans le temps et dont la saisie doit pouvoir être rapporté à la temporalité : un moment après le suivant, un acte après le suivant. Durant l'entretien, tout ce qui est décrit doit pouvoir être repéré dans la succession des étapes du processus, de façon à apercevoir sa situation relative, le degré de complétude de la description, faire apparaître les manques. L'utilisation de ces repères permet d'identifier en temps réel et en structure ce qu'il faut questionner et décrire pour espérer accéder à ce qui l'a provoqué. Cependant, cela ne veut pas dire que la description doit être accomplie en suivant strictement la temporalité (du début à la fin) mais que le verbatim doit pouvoir permettre de reconstituer le "chrono" comme dit la police à propos d'un crime (cohérence diachronique). La seconde repose sur le fait que toute description peut se faire sous des perspectives différentes, il n'existe jamais une seule description, cela implique qu'un même moment vécu peut faire l'objet d'une multiplicité de descriptions successives complémentaires (cf. le concept de couches de vécus). Toute description d'un vécu est basée sur le fait que toute subjectivité a des aspects cognitifs, sensoriels, thymiques, corporels, égoïques. La troisième repose sur le fait qu'il existe un nombre indéfini de point de vue descriptif, et tout autant de possibilité quant à la granularité de la description. Toute description doit se faire au niveau de détail utile, pertinent, élucidant. Etre un expert de l'entretien d'explicitation permet donc d'approfondir la dimension diachronique du vécu (Petitmengin, 2006) mais ceci n'est pas suffisant puisqu'elle n'en donne pas une expertise thématique. Il est essentiel de construire l'interaction entre la compétence générique spécifique à la maîtrise de l'E.D.E et la compétence spécialisée de l'objet d'étude (Vermersch, 2009).

Il s'agit donc d'approfondir la description de chaque élément du vécu au travers de la description de ses qualités. Les catégories spécifiques à un objet d'étude constituent donc l'expertise théorique spécifique du chercheur et le but de sa recherche. C'est à partir d'elles que l'approfondissement de la dimension synchronique va pouvoir être réalisé (Petitmengin, 2006). Elles rendent possible la description du vécu en recherchant des éléments spécifiques. Le sujet, seul ne peut pas tourner son attention vers des aspects de son vécu pour lesquels il ne possède pas encore de catégories lui permettant d'y porter attention (Vermersch, 2009) puisque durant l'E.D.E, c'est l'intervieweur qui possède la maîtrise de ces catégories descriptives].

Ces catégories descriptives ne sont pas prédéfinies (Vermersch 2011, n°89) et se sont construites en plusieurs étapes : (a) appui sur mes connaissances de footballeur, (b) entretiens préalables avec des étudiants de licence STAPS, (c) appui sur les travaux réalisés par Alain Mouchet et Yannick Lémonie et (d) échanges avec les membres du Grex lors du séminaire de Décembre 2011 où j'avais présenté une première « version » des catégories mobilisées. Les catégories descriptives utilisées sont les suivantes :

- Les buts visés par les joueurs (sont assimilés dans cette catégorie les sous-buts qui servent à la réalisation du but plus général)
- Les actes moteurs/ perceptifs qui servent à la réalisation des buts.
- Le contenu attentionnel sensoriel correspondant à ce qui est significatif pour le - joueur mobilisant la mise en œuvre d'organes sensoriels (e.g, perception).
- Le contenu attentionnel aperceptif correspondant à ce qui est significatif pour le joueur mais ne mobilisant pas la mise en œuvre d'organes sensoriels (e.g, image mental)

- Les interprétations que le joueur construit à partir de ce qui est significatif pour lui et de son arrière-plan. Elles peuvent le concerner ou bien concerner des partenaires et/ou adversaires.
- Les attentes quand au dérouls du jeu, à l'évolution de la dynamique du jeu, aux choix des adversaires (remarque et distinction d'Armelle Balas)
- Les projections que le joueur construit quand il attend quelque chose d'un partenaire (remarque et distinction d'Armelle Balas)

Catégories génériques propres à toute description du vécu	Catégories spécifiques à l'objet de recherche
La temporalité	Buts
	Actes moteurs
	Contenu attentionnel sensoriel
Les couches descriptives possibles	Contenu attentionnel aperceptif
	Interprétations
La granularité	Attentes
	Projections
	Arrière-plan

La troisième étape articule les vécus des joueurs à partir d'un dérouls temporel qui dans notre cas est la description extrinsèque de l'action. Si nous reprenons la réflexion de Vermersch décrite au début (*il est possible par le rapprochement de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif de comprendre la dynamique d'ensemble*), nous nous situons justement au niveau de cette 3^{ème} étape au « rapprochement » de ce que disent de façon détaillée chacun des membres d'un collectif nous permettant a posteriori de comprendre une partie d'un collectif en action.

5. Une étude de cas

En guise d'illustration, je tenais à vous présenter une situation d'étude (disponible sur le site). A partir des verbalisations recueillies en 2^{nde} personne, j'ai pu identifier les buts visés par les joueurs durant le dérouls de l'action qui sont modélisés par exemple par les ronds verts, gris et rose dans le document support.. En s'appuyant sur les travaux de Cyril Bossard (2008) et Camille De Keukelaere (2012), il a s'agit d'identifier la relation entre les buts des joueurs sur 3 niveaux :

- Le premier correspondant aux buts individuels/ communs. Par but commun, nous entendons un but partagé qui introduit une dépendance mutuelle entre les joueurs (Zouinar, 2000, p.9)
- Le second correspond à la qualification des buts : indépendants (n'étant subordonné à aucun partenaire) ou dépendants.
- Le troisième correspond à l'évaluation des buts à partir des verbatims recueillis: divergence/convergence.

Par exemple, une flèche rose partant du rond rose (Flynn) vers un rond vert (Phil) signifie que le but visé par Flynn est dépendant de l'activité de Phil. La flèche noire correspond à un but commun entre deux joueurs. A partir des 8 situations décrites, nous avons pu ainsi mettre en évidence certaines formes d'activités collectives prédominantes en fonction du dérouls de la situation (articles en review). Nous nous sommes également intéressés aux informations contextuelles partagées par les joueurs au cours du dérouls des situations en caractérisant le contenu de ces informations (*contenu attentionnel ? attentes ? projections ? interprétations ? arrière-plan ?*), par qui elles étaient partagées (*partage par 2 joueurs ? partage par les 3 joueurs ?*) et qui elles concernaient (*un adversaire ? un partenaire ?*). Je me si-

tue actuellement dans le traitement de cette dernière partie.

6. La question de la validation des données

Dans le point de vue en seconde personne, le joueur est le seul à avoir directement accès à son expérience et à pouvoir l'énoncer. Son témoignage sur son vécu « selon lui » est incorrigible dans le sens où personne ne peut affirmer comme n'étant pas vrai ou n'ayant pas existé ce qu'un autre décrit comme étant son vécu. Quels critères avons-nous alors à disposition pour assurer la validité de cette description ? Comment pouvons-nous nous assurer que la description recueillie correspond à l'expérience réellement vécue, et non reconstruite à travers des connaissances théoriques sur cette expérience ? (Petitmengin, 2006). Selon Vermersch (1996), il s'agit de (a) valider la description de l'expérience à travers la validation du discours qui décrit cette expérience mais tout d'abord (b) de valider les qualités méthodologiques de l'accès à cette expérience, c'est à dire les conditions même de la mise en mots (Vermersch, 1996).

Dans sa réflexion sur la validation des données recueillies à partir d'un accès réfléchissant à l'expérience subjective (intégrant le point de vue en 2^{de} personne), Vermersch (1996) distingue une validation intrinsèque (interne) et extrinsèque (externe).

- La validation intrinsèque est qualifiée de « vérité subjective ». Qu'est-ce qui peut accroître la certitude que ce que l'informateur décrit est bien le contenu de son expérience ? Si ce n'est pas cas, qu'est-ce qui peut permettre de l'infirmer ?
- Une validation extrinsèque ou externe basée sur des données observables et indépendantes de l'accès réfléchissant. Quelles sont les données d'observation qui permettent de valider ou infirmer la description psycho-phénoménologique ?

Je m'appuie sur cinq éléments pour la rédaction de ce chapitre sur la validation des données obtenues à partir d'une méthodologie d'accès en seconde personne :

- L'article écrit par Pierre Vermersch dans le n°14 d'Expliciter (1996) autour des problèmes de validation.
- Les réflexions d'Armelle Balas dans le n°32 d'Expliciter (1999) concernant les questions de validation.
- La thèse de Yannick Lémonie (2009) et plus précisément la partie sur la validation des données (p.274/277).
- L'article écrit par Alain Mouchet, Pierre Vermersch et Daniel Bouthier (2011) au sujet de la méthodologie d'accès à l'expérience subjective.
- L'article écrit par Claire Petitmengin (2006) concernant la description de l'expérience subjective dans un point de vue en seconde personne

6.1. La validation interne

6.1.1. L'acceptation du chercheur par le milieu où se déroule la recherche (Lémonie, 2009)

Comme j'ai pu le décrire dans cet article, ce travail a fait l'objet d'un consensus à différents niveaux : (a) entraîneur, (b) staff technique, (c) département performance et (d) les joueurs. Les joueurs ont à mon avis adhéré à ce projet, découvrant une nouvelle expérience (pratique réflexive) qui leurs permettaient de se découvrir et d'aller à des endroits qu'ils ne connaissaient pas (à l'aide des catégories descriptives). Souvent en football, le débriefing se réalise à partir de la vidéo et il n'y a jamais de travail de réfléchissement, ce qui donne au final des réflexions de bas-niveau puisqu'il y a très peu d'éléments à discuter. Une majorité de joueurs en ont eu conscience puisque ils se portaient volontaire à côté de mon travail de « chercheur » pour réaliser différents entretiens sur d'autres situations. N'est-ce pas là, la

plus belle preuve ?

6.1.2. Les règles de conduite d'un entretien (Petitmengin, 2006, p.255 Vermersch, 1994)

Ce critère méthodologique correspond au respect des règles de conduite d'un entretien dont les techniques rigoureuses permettant d'amener le sujet :

- à stabiliser son attention sur l'expérience décrite,
- à guider son attention vers le "comment",
- à décrire une expérience singulière,
- à orienter son attention vers les différentes dimensions de son expérience,
- à descendre dans l'échelle de précision de sa description.

L'enregistrement ou la transcription de l'entretien permettent de vérifier que les questions et relances ont été formulées en respectant ces techniques, à la fois de manière précise et non inductrices. Ces procédés sont loin d'être "naturels" et nécessite une véritable expertise qui s'apprend grâce à une formation et un entraînement spécifique. Me concernant, j'ai effectué le stage de base et été assistant de Pierre durant un stage de base.

6.1.3. La validation des modes d'accès (Lémonie, 2009 ; Vermersch, 1996)

- Index de singularité d'accès au vécu : l'accès au vécu doit se faire sur le mode de la singularité. L'utilisation du rappel stimulé nous permet dans notre cas de spécifier cette situation d'étude.
- Index de présentification du vécu : Vermersch (1996) nomme « position de parole » la relation que le sujet entretien avec ce dont il parle au moment où il en parle. Pour que la description produite soit juste, il est donc indispensable que le sujet, au moment où il s'exprime, soit en contact avec son expérience. La position de parole « incarnée » (Vermersch, 1994) est atteint lorsque la personne est en contact avec son expérience. La présentification consiste à rendre de nouveau présent une expérience passée de manière à en avoir une pleine évocation (Mouchet et al, 2011). Une forte présentification permet d'accéder à des niveaux de description très détaillés, très fins et facilite la mise en œuvre d'une activité de rappel particulière (évocation).

Selon Mouchet et al (2011), ces critères fonctionnent en cours d'EDE et lors de la retranscription, permettant ainsi une validation immédiate et une validation différée.

6.1.4. Codage intra-inter juge

- L'utilisation du modèle de la sémiose : séparation des énoncés descriptifs et non-descriptifs du vécu ; réordonner la description du vécu, dégager et représenter la structure diachronique puis synchronique du vécu.
- Codage intra-juge concernant le passage du décours temporel à la catégorisation du vécu (cohérence synchronique et diachronique). L'accord intra-juge consiste à faire coder un entretien par le même chercheur à plusieurs jours d'intervalle (Lémonie, 2009, p.276 citant Huberman et Miles, 1991). J'ai réalisé 8 codages intra-juge sur ce modèle à 6 mois d'intervalle pour un accord égale à 93%. Je suis alors revenu sur les désaccords pour redéfinir plus précisément les critères présidant aux catégorisations.
- Pas de double codage réalisé avec un autre chercheur compétent en EDE (le recueil disponible sur le site du GREX permettra éventuellement de réaliser ce codage).

6.2. La validation externe

La validation externe se rapporte aux moyens qui permettent de confirmer ou d'infirmer par rapprochement avec d'autres types de données. Divers indices peuvent-être utilisés par l'intervieweur durant l'entretien concernant l'accès à la position de parole incarnée (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003; Petitmengin, 2006 ; Vermersch, 1994, 1996).

6.2.1. Indicateurs linguistiques (Vermersch, 1996)

- L'utilisation du « je »
- L'utilisation du temps présent
- Les indicateurs de contexte spécifique et du caractère concret : *« ces signes indiquent que le sujet s'efforce de décrire une situation particulière, et qu'il n'est pas en train de réciter un savoir théorique »* (Petitmengin, 2006, p.257).

6.2.2. Indicateurs comportementaux de la position de parole (Vermersch, 1996)

- La direction du regard : *lorsque le sujet revit l'expérience passée, il quitte l'interviewer des yeux pour regarder "dans le vague", à l'horizon.*
- Le débit de parole se ralentit, les paroles sont souvent entrecoupées de silences : *le sujet est en train de plonger en lui-même pour prendre contact avec la dimension pré-réfléchie de son expérience*
- Des modifications gestuelles

« Tous ces indices rendent très nettement perceptible le moment où le sujet entre en contact avec sa propre expérience et se met à la décrire, lentement, avec une précision souvent inattendue. Même un auditeur ou lecteur novice ne peut manquer d'être frappé par ce basculement » (Petitmengin, 2006, p.257).

6.2.3. Utilisation des traces vidéos

Il s'agit de données que nous pouvons qualifier de points de vue en troisième personne qui sont donc observables, publiques et surtout des données dont le recueil est indépendant des verbalisations qui constituent les matériaux des validations internes (Vermersch, 1996). L'utilisation des traces de l'activité des joueurs à travers la vidéo donne la possibilité de vérifier la compatibilité des actions telles qu'elles sont verbalisées par les joueurs et ce que l'on peut observer des images vidéo (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003). Par exemple, elles peuvent confirmer ou venir infirmer ce qui est dit à propos de l'action. Cependant, lorsque la verbalisation fait référence à des états internes, les images vidéo ne permettent pas de se prononcer puisqu'il s'agit de la partie inobservable de l'activité du joueur. Elles permettent tout au plus de vérifier que ce qui est dit n'est pas incompatible avec ce que l'on visionne à l'écran (Lémonie, 2009, p. 276 ; Mouchet et al, 2011). Je tiens à souligner que nous n'avons pas pu bénéficier de la qualité d'image et des plans vidéo comme ceux utilisés dans le travail d'Alain Mouchet (e.g, Mouchet et al, 2011, photo2, p.96). Par exemple, dans une situation un milieu de terrain me dit qu'il communique avec son attaquant à un moment donné pour lui indiquer d'aller faire le pressing sur le Pdb. Dans le même temps, il n'apparaît pas dans la description de son partenaire, trace de cette communication. L'hypothèse première est qu'il n'a peut-être pas entendu mais peut-être qu'il y a eu également une confusion avec une autre situation de la part du milieu de terrain et qu'il n'a jamais communiqué sur ce moment. Je n'ai malheureusement pas les moyens d'invalidier cette seconde hypothèse (qui serait la plus terrible pour moi) même si différents indicateurs montrent que le joueur est en position de prise de parole incarnée durant la description de ce moment.

En résumé, à l'instar de Balas (1999), le croisement des données est intéressant pour valider la démarche et le noyau de la démarche qui est l'acte réfléchissant. *« Les conclusions d'un chercheur dont la recherche a été conduite radicalement en seconde personne n'ont aucun privilège de vérité. Les conclusions seront jugées à l'aune de la cohérence scientifique entre les faits recueillis, établis et les analyses et conclusions que l'on a tenté de dériver »*. (Vermersch, 2010, n°85). Le principe de triangulation de données à partir de différentes sources de données (vidéo, entretien semi-dirigés, rappel stimulé et entretien d'explicitation) est pleinement compatible avec le point de vue psycho-phénoménologique (Lémonie, 2009 ; Mouchet, 2003 ; Vermersch, 1994, 2004) et vivement conseillé.

Bibliographie

- Balas, A. (1999). Questions de validation psycho-phénoménologique. *Expliciter*, n° 32, p. 30.
- Bossard, C. (2008). L'activité décisionnelle en situation dynamique collaborative. Application à la contre attaque au football. Thèse de doctorat, Université Européenne de Bretagne. Université de Brest. Thèse publiée aux Editions Universitaires Européennes.
- Bourbousson, J. (2010). La coordination interpersonnelle en basketball. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Thèse non publiée.
- Bouthier, D. (1995). Conférence DTN, Sports collectifs de petits terrains. Paris : INSEP.
- Cannon-Bowers, J. A. et Bowers, C. (2006). Applying work team results to sports teams : Opportunities and cautions. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, (4), 447-462.
- Deleplace, R. (1979). Rugby de mouvement, rugby total. Paris : Revue EPS.
- De Keukelaere, C. (2012). Modes de coordination interindividuelle et régulation du partage en situation dynamique collaborative : application au handball et au théâtre d'improvisation. Thèse de doctorat, Université Européenne de Bretagne. Université de Brest.
- Eccles, D. (2010). The coordination of labour in sports teams. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 154-170.
- 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., Vermersch, P., & Bouthier, D. (2007). A psycho-phenomenological approach to sport psychology: The presence of the opponents in hurdle races. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 173-186.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1991). Analyse de données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles : De Boeck.
- Lago-Ballesteros, J., Lago-Penas, C., & Rey, E. (2012). The effect of playing tactics and situational variables on achieving score-box possessions in a professional soccer team. *Journal of Sports Science*, 1-7.
- Lémonie, Y. (2009). Etude de l'interaction d'enseignement-apprentissage : le cas de l'enseignement de la natation sportive en EPS. Thèse de doctorat, Université de Paris-Est, Thèse non publiée.
- Mouchet, A. (2003). Caractérisation de la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs d'élite 1 en rugby. Thèse de doctorat, Université Victor Ségalen Bordeaux 2, Thèse non publiée.
- Mouchet, A. et Bouthier, D. (2006). Prendre en compte la subjectivité des joueurs de rugby pour optimiser l'intervention. *STAPS*, 72(2), 93-106.
- N.D (2013). Dossier spéciale sur les transitions offensives. *Vestiaires magazines*, Mars 2013, n°48.
- Roxburgh, A. (2012). Rapport technique du Championnat d'Europe 2012. FIFA.
- Mouchet, A., Vermersch, P., Bouthier, D. (2011). Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et vidéo, *Savoirs*, (27), 85-105.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's Subjective Experience in the Second Person. An Interview Method for the Science of Consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5, 229-269.
- Sève, C., Bourbousson, J., Poizat, G., & Saury, J. (2009). Cognition et performance collectives en sport. *Intellectica*, 52, 1-25.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: The problem of communication*. Cambridge University Press.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 3, 467-503.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). L'inscription corporelle de l'esprit. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994). L'entretien d'explicitation. Paris: E. S. F.
- Vermersch, P. (1996). Problèmes de validation des analyses psychophénoménologiques, *Expliciter*, 14, 1-11.
- Vermersch, P. (2009). Describing the practice of introspection, *Journal of Consciousness Studies*, 16 (10-12), 20-57.
- Vermersch, P. (2010). Les points de vue en première, secondes et troisième personne dans les trois étapes d'une recherche : conception, réalisation, analyse. *Expliciter*, 85, 19-32.
- Vermersch, P. (2011). Description et vécu. *Expliciter*, 89, 46-59.
- Vermersch, P. (2012). Explicitation et phénoménologie. Formation et pratiques professionnelles.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Formation et pratiques professionnelles.
- Weill-Barais, A. (1997). Les méthodes en psychologie. Rosny : Bréal.
- Zouinar, M. (2000). *Analyse et modélisation des processus de construction et d'actualisation du contexte partagé*. Thèse de Doctorat, CNAM, Paris.

Apprendre, dit-elle.

Mireille Snoeckx

Comme c'est curieux. Tu as dit apprendre et pas transmettre. C'est pourtant la formatrice qui s'exprime. Et tu sembles souligner l'apprendre et ne pas pointer le transmettre. Pourtant, ce que tu as commencé d'écrire ces derniers temps relève d'un partage et tu hésites à le nommer transmission ?

Ce qui te vient d'abord, c'est la difficulté à partager ce qui fait l'essence de ton travail avec les personnes en formation, que ce soit des étudiants, des stagiaires, des enseignants, des professionnels de tous bords. Même les élèves, si tu laisses revenir ce qui vient de si loin et que tu retrouves, maintenant, si présent, rien qu'à l'écriture du mot « élèves ». C'est le même mouvement. Partager, transmettre, c'est être en connivence avec ceux et celles qui sont dans le même bateau que toi, et le bateau, c'est *autoriser l'autre à apprendre*. Mais c'est apprendre qui est l'horizon. Toujours. C'est la main qui tient le gouvernail. Quand s'élabore un dispositif, c'est dans la perspective que l'autre apprenne, pour que l'autre puisse, dans l'activité proposée, faire expérience, comprendre, *apprendre*. Pour toi, transmettre, c'est créer les conditions, un environnement qui permette à l'autre de s'engager dans la tâche et d'apprendre. Pas seulement faire. Mais faire pour découvrir, comprendre, s'approprier sa propre activité.

Doucement, doucement, tu vas trop vite. Tu glisses de transmettre à apprendre. Evidemment, c'est noué et si, tu prends le temps de dénouer, tu retrouves ce concept de réduction qui t'a percuté à la lecture de l'article de Pierre. Parce que c'est la première fois que tu réalises clairement que, sans le savoir, tu es déjà sous l'emprise de ce concept dans ton travail :

" Chaque profession aura ses arguments pour montrer ce qu'elle est amenée à mettre en suspens de ce qui se donne habituellement sur un autre mode, et chaque professionnel peut montrer comment il a appris à agir en fonction de la vision du micro-monde auquel il appartient... moi qui suis en prise directe avec des futurs professionnels, je constate bien qu'ils ont de la peine à voir l'essentiel. Ce qui résonne en moi à la lecture des mots de Pierre, c'est que le professionnel, l'expert, effectue des réductions alors que le débutant nage dans un tout indifférencié. Des exemples m'arrivent en avalanche. Tu ne vas pas commencer à illustrer.

Pierre continue : « *La réduction spécifique à ce métier est apprise à travers et grâce à une transmission sociale. C'est à dire que ce n'est pas le sujet qui l'a inventée, qui l'a créée, mais il l'a reçue d'autres que lui, vivants ou morts. Cette transmission doit être comprise non pas, à nouveau, selon le modèle de causalité directe, selon lequel A engendre B, mais celui d'une causalité indirecte selon laquelle A crée les conditions pour que B puisse advenir, sans pouvoir être la cause directe, sans pouvoir agir en tant que tel sur l'émergence de B.* » Bon sang, mais bien sûr, quand tu prépares une activité, un dispositif, c'est pour mettre l'autre en situation d'apprendre. Ça te convient tout à fait lorsque Pierre souligne « **pour que B puisse advenir** » Et tu es tout à fait d'accord lorsqu'il précise que, dans cette perspective, tu ne peux pas agir en tant que tel sur l'émergence de B ! Et voilà ce qui fait que dans les dispositifs proposés, tu n'es pas directement partie prenante. Ce sont les étudiants qui sont en scène et toi, en retrait. Tu donnes le cadre, les outils à utiliser et, ensuite, tu tiens le dispositif en étant simplement présente, mais pas active directement ! Ce cher Pierre qui me permet ainsi d'entrer dans un savoir analyser le dispositif par l'entrée puissante de la réduction et de l'expérience !

« *La transmission sociale d'une réduction est produite par le fait qu'un autre que moi a créé les conditions, par ses exemples, ses écrits, ses propositions d'expérience, pour qu'un autre que lui se les approprie, les réactive, à la fois en les imitant et en les dépassant... Le paradoxe est que la réduction est à la fois dépendante d'une transmission sociale (donc aussi d'une communauté de personnes qui la pratiquent déjà, d'une micro-culture sédimentée), et qu'elle doit cependant faire l'objet d'une appropriation personnelle, d'une "réactivation" intime, pour être découverte et devenir un acte professionnel. Peut-être pourrait-on même renverser la proposition et dire que toute professionnalisation repose sur une réduction spécifique qui a été intériorisée, assimilée, signe de la construction stable d'une nouvelle co-identité, celle correspondant au rôle professionnel.*" (Vermersch, 2001, pp.8-9)

Et si, maintenant, tu démontais un peu ce que tu fais en prenant la ligne horizontale des satellites ?

Capacités négatives

Pierre-André Dupuis

Dans *L'attention et l'interprétation* (Payot, 1974), Bion met en exergue de son dernier chapitre un extrait d'une lettre de Keats sur « la qualité nécessaire à la formation d'un Homme d'Accomplissement » : « Je veux parler de cette faculté négative, la capacité d'être dans l'incertitude, le mystère, le doute, sans s'irriter à quêter des faits et une raison » (Lettre à George et Thomas Keats, 21 déc. 1817).

Cette « capacité négative » permet de supporter les détours, les changements de point de vue, tout en maintenant et même en rendant plus vivante encore l'intention patiente de comprendre.

C'est ainsi que changer d'hypothèse, supposer que « la conscience est ronde », oblige à s'orienter dans ce qui est encore un clair-obscur, à partir de gestes qui accentuent, qui creusent d'abord les distinctions. Avec les dissociés, on est devant un autre modèle de la mémoire que la mémoire d'évocation (est-ce une autre sorte de "mémoire concrète"?). « On ne peut plaquer une technique d'évocation sur les dissociés » (séminaire du 1er février 2013)), et le dissocié en tant que « ressource d'élucidation » est plus important que l'anthropomorphisme qui le qualifie comme « personne ». Donc, on en est seulement au début de ce qu'on peut documenter sur les dissociés.

Même le concept de « pôle égoïque » peut devenir un embarras (encore trop lié au paradigme de la « conscience plate »). Cette situation peut faire penser, cette fois, à un passage de Richard Rorty dans *Contingence, ironie et solidarité* (Armand Colin, 1997), que cite (p. 15) Adam Phillips dans son livre *Trois capacités négatives*, justement (éd. de l'Olivier, 2009). Ces trois « capacités négatives » sont : être embarrassé, être perdu, être impuissant. Il s'agit ici surtout de la valeur de l'embarras. Voici le passage de Rorty, qui pense peut-être aux remarques de Wittgenstein, dans les *Recherches philosophiques* (§XI) sur le « voir comme », l'« entendre comme » (par exemple entendre une suite de notes comme une mélodie, etc.) :

« Une philosophie intéressante, dit Rorty, est rarement l'examen du pour et du contre d'une thèse. Habituellement, c'est un débat implicite ou explicite entre un vocabulaire consacré qui est devenu un embarras et un vocabulaire nouveau à moitié formé qui promet vaguement de grandes choses (...). Il dit des choses comme "Essayez d'y penser de cette manière" - ou, plus spécifiquement : « Essayez d'ignorer les questions philosophiques traditionnelles apparemment inutiles en les remplaçant par les questions suivantes, nouvelles et potentiellement intéressantes » ».

Pour lui, une nouvelle discipline se reconnaît toujours à ce qu'elle pose des questions nouvelles. Si l'on distingue *corpus* (matériau brut) et *données*, les *données* peuvent être d'abord, grâce au traitement du corpus, ce qui permet d'établir un certain nombre de faits (dont les faits de conscience). Elles deviennent des *données de recherche* si, grâce à elles, on pourra progresser dans les réponses aux questions que l'on se posait ou si, en raison de ce qui semble inintégrable dans le cadre d'intelligibilité préexistant, elles obligent à se poser des questions nouvelles.

Ainsi, dans le temps de l'« endurance de la pensée » (Heidegger), on est très souvent dans le clair-obscur, les « semi-vérités », qui peuvent s'exprimer d'abord par des métaphores. Celles-ci fournissent des indications ou des orientations. Par exemple, pour la conscience, les images du type « capteur » (tuner, radar, etc...) ou du type « univers » (volume, forme, monde, etc...)

Notules

Pierre Vermersch

1/ Sur le concept de « données », la discussion du séminaire précédent.

Le recueil de données désigne le fait de vouloir s'informer, d'objectiver à des fins de recherche, y compris bien sûr sur la subjectivité. Par données, on désignera les verbalisations, les traces et les observables. Les données peuvent se rapporter au vécu d'origine V1, mais aussi au vécu propre à l'explicitation de V1, ce que nous avons nommés V2 (comme second vécu, ou vécu se rapportant au premier). Quand nous recueillons des données sur le V2 dans un temps V3, c'est que notre objet de recherche se rapporte aux actes, aux états, aux vécus de manière plus générale qui se déroulent dans l'activité d'explicitation.

2/ Ouvertures : L'explicitation ouvre, entr'ouvre des gouffres d'implicites sans fond.

La prise en compte de la mémoire passive, du fait que sans cesse nous mémorisons sans le savoir, sans le vouloir, des foules d'informations que la conscience réfléchie ignore massivement, fait que nous ne savons jamais jusqu'où ira notre mémoire d'évocation. Que nous ne pouvons jamais être sûr que nous ne nous rappellerons pas, *qu'en revanche nous sommes sûr* qu'il y a plus souvenirs disponibles au rappel que ce que nous croyons. Ce qui est une clef essentielle de la pratique de l'auto explicitation comme de l'aide à l'explicitation par l'entretien.

La fragmentation et l'expansion des qualités, est une autre manière d'ouvrir une immensité de possible dont on ne connaît pas avec certitudes les limites a priori. Nous ne cessons de nous étonner des détails qui se révèlent suite aux relances qui visent ce qui paraît encore sommairement décrit (comme les verbes d'actions isolés, ou les qualifications réduites à un seul qualificatif).

L'hypothèse tirée d'Husserl des niveaux de conscience, réfléchi, pré réfléchi, inconscient ouvre à la possibilité de rendre accessible, de permettre le réfléchissement de détails que nous avons vécus sans la conscience réfléchie de les avoir vécus. Là encore, nous ne savons pas d'avance ce qui pourra se donner dans la démarche d'explicitation.

Le déjà là, pas encore là, pas encore sémiotisé ouvre encore d'autres implicites dont on ne connaît pas les bornes a priori. La capacité à se tourner vers l'impalpable, le gazeux, le vague, l'indiscernable, le ressenti, le résonant, le savoureux, ouvre à la perception des « ipséités sans concept », des « déjà présents » à la conscience, à la marge, saisissable seulement si l'on est ouvert à l'encore indéfini, mais cependant déjà présent, autrement dit à ce que nous avons nommé « graines de sens », dans le processus du « sens se faisant ». C'est un des grands mérites de la technique du focusing de nous former à la perception d'une de ces marges : le ressenti corporel. C'est un point d'entrée possible pour expliciter ce qui n'est encore que vague, confu, mais cependant déjà présent.

Enfin, la mobilisation des techniques de décentration avec les dissociés, ouvre de nouvelles sources d'informations dont on ne comprends pas bien les liens avec les limites de la mémoire, avec les limites personnelles.

3/ La contradiction de la démarche du focusing et de l'explicitation.

J'ai souligné l'intérêt de prendre en compte le focusing comme apprentissage, découverte d'un pan du flou, de la marge, des horizons du vécu, par l'apprentissage de l'attention au « ressenti corporel ». En même temps son usage pour le conseil, l'accompagnement, repose sur un principe inverse de l'explicitation. L'explicitation postule que mieux on connaîtra dans le détail un vécu, mieux on le comprendra, mieux on saura le corriger. C'est un postulat qui vient de la recherche et qui a bien convenu à nombre de pratiques et de praticiens. En revanche, le focusing ne décrit pas le vécu, le problème, l'erreur, mais à partir d'une visée spécifiée convoque, interroge, découvre, le sens corporel qui y fait écho, pour suivre le chemin de l'accueil d'un « sens frais », d'un sens qui peut être le point d'appui d'un changement. On a une opposition très nette entre souci de décrire dans le détail et souci d'éveiller un sens corporel global pertinent à la question posée. En même temps, il y a une magnifique complémentarité, puisque le focusing nous ouvre à la création de sens à partir du flou du ressenti corporel.

4/ Ne pas confondre recherche de l'intelligibilité du vécu et sens du vécu pour moi.

L'explicitation vise l'intelligibilité par le moyen de la description, le focusing vise le sens pour moi par la découverte du sens corporel qui vient en réponse à une question et par les reprises qui permettent l'émergence d'un sens frais.

Sommaire 99

1 – 9 Utiliser les techniques d'Explicitation au sein d'un groupe. Joelle Crozier.
 10–14 Construire une métaphore-ressource en formation initiale. Yves de Champlain.
 15-25 Le programme de recherche de la psycho phénoménologie décrit selon la perspective d'un doctorant. V. Gesbert.
 26-44 L'articulation des expériences subjectives comme possibilité d'étude de la coordination interpersonnelle en football. Vincent Gesbert.
 45 Apprendre dit-elle. Mireille Snoeckx
 46-47 Capacités négatives. Pierre-André Dupuis
 48 Notules. Pierre Vermersch.

Séminaire

Vendredi 15 juin 2013 de 10 h à 17h 30
 Université Paris Est Créteil
 Département STAPS
 27, Avenue Magellan
 94 000 Créteil

En voiture : Depuis l'A86, sortie direction Provins-Troyes, puis sortie Z.A. Valenton sur la D60, troisième sortie au rond-point pour repasser par le pont au dessus de la D60, puis quatrième sortie au second rond point (direction Pointe du lac) et tourner à droite sur l'avenue Magellan. On aperçoit le bâtiment gris avec ses stores colorés.

En transport en commun

Métro ligne 8 direction Créteil jusqu'au terminus de la ligne (Créteil Pointe du Lac). Depuis la sortie du métro, continuer tout droit (légère descente le long de la voie de bus), puis après avoir traversé le rond point, prendre la route du milieu, continuer tout droit et marcher environ 400 mètres, prendre la première à gauche (avenue Magellan qui monte un peu) et le bâtiment STAPS se trouve à gauche. Compter environ 10 minutes.

RER A arrêt Sucy-Bonneuil, puis bus 393 direction Carrefour de la Résistance, arrêt Faculté des sports

RER C arrêt Choisy le Roi, puis bus 393 direction Sucy-Bonneuil, arrêt Faculté des sports.

Discussion des articles avec les auteurs

Samedi 16 juin
Journée pédagogie de l'explicitation
Animée par Claudine Martinez
CISP Kellermann
17 Boulevard Kellermann
(métro, bus, tram, Porte d'Italie)
(9 h 30 à 17 h)

Expliciter

Journal du GREX

Groupe de Recherche sur l'Explicitation
 Association loi de 1901

Place de la bergerie
43300 Saint Eble
04 71 77 25 84

www.grex2.com

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Agenda 2012-2013

14 juin séminaire
15 juin Journée animation base ede
23-26 août université d'été
15 novembre séminaire
16 novembre atelier
Calendrier 2014 fixé au mois de juin.

En Novembre 2013

Le Numéro 100

Le projet est de faire un numéro spécial anniversaire, relié et non pas agrappé, avec une couverture cartonnée, des pages couleurs, des photos, des témoignages. Deux niveaux possibles du projet : en dessous de 500 g (c'est l'expédition qui coutera cher) 160 pages ; au delà, reliure plus forte (plus chère) et jusqu'à 1 kg. On a les moyens, ce qu'il faut c'est la matière première ...

La date de rendu des articles serait début octobre, ce qui laisse tout l'été pour écrire ... Le séminaire de juin sera avec l'université d'été un des rares moments pour échanger des idées, lister ce qui sont en projet de proposer un texte, un article, une lettre, ou autre ...