

Expliciter n° 51 septembre 2003

Interroger la rationalité des acteurs de la relation entraîneur-sportif

Benoît Lenzen

*Département des Activités Physiques et Sportives – Médecine du Sport
Université de Liège, Belgique*

Introduction

En passant en revue la littérature centrée sur la relation entraîneur-sportif¹, nous avons identifié dans le chef des chercheurs qui l'ont étudié deux conceptions diamétralement opposées de ce phénomène. Dans la première, qualifiée de « taylorienne » par Saury et Durand (1995), l'entraîneur est appréhendé comme celui qui imagine, planifie et dispense l'entraînement. De son côté, le sportif est envisagé comme le simple réalisateur de plans d'entraînement et de performances au cours des compétitions. La seconde, plus humaniste (Danziger, 1982 ; Lombardo, 1987), voudrait que le sportif soit considéré comme le principal artisan de sa réussite (ou de son échec) : « *S'il accepte une aide pour organiser son expérience, il entend conserver la maîtrise d'œuvre de sa pratique.*

¹ Nous préférons cette appellation générique à celle de « relation entraîneur-entraîné », qui évoque trop la conception « taylorienne » que certains ont de cette relation, ainsi qu'à celle de « relation coach-athlète », héritée de l'anglais mais que nous jugeons trop restrictive, tant pour ce qui concerne le coach (qui ne s'occuperait que de coaching) que l'athlète (qui ne pratiquerait que l'athlétisme ou, par extension, un sport de haut niveau).

Une conviction l'habite : nul n'en sait plus que lui sur son engagement que lui-même. Ses réticences s'accroissent s'il ressent l'intervention de son entraîneur comme fondée sur une connaissance extérieure ou un modèle préétabli ; un vif sentiment d'ingérence l'envahit si ce dernier ne puise pas la substance de ses injonctions dans l'écoute préalable de sa parole d'acteur » (Lévêque, 1983, p.98). En corollaire, l'entraîneur est alors perçu comme « un élément du système d'aide du sportif » (Riff & Avanzini, 1998).

Dans les deux cas, il nous semblait que les chercheurs ne rendaient pas assez compte du statut de « détenteurs d'influence² » que possèdent selon nous les deux types d'acteurs de la dyade entraîneur-sportif. Aussi nous sommes-nous tourné vers la sociologie des organisations dans le but d'y chercher les éléments d'une grille de lecture qu'il nous appartiendrait de formaliser afin de l'appliquer à quelques organisations sportives, essentiellement à leurs acteurs de terrain. C'est finalement dans la sociologie de l'action organisée, et plus spécifiquement dans les travaux de Michel Crozier et Erhard Friedberg (Crozier, 1994 ;

² C'est ainsi que Mintzberg (1986) qualifie les acteurs capables d'exercer du pouvoir dans une organisation.

Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993,1994), que nous avons découvert les concepts et postulats les plus fédérateurs afin de dépasser cette ambivalence de la relation entraîneur-sportif.

Un acteur porteur d'une rationalité

L'un des concepts clés de « *L'Acteur et le Système* » (Crozier & Friedberg, 1977) est l'idée d'un acteur capable d'une stratégie et donc porteur d'une rationalité. Élément central de notre grille de lecture, la notion de « rationalité » telle qu'elle est entendue ici n'a rien à voir avec la lucidité ou la conscience que lui associe le sens commun. Elle trouve sa racine dans la « rationalité limitée » de Herbert Simon (March & Simon, 1964) et intègre toutes les limitations (cognitives, affectives, culturelles, idéologiques, etc.) que les travaux sur la théorie des choix ont dégagées. En effet, d'un point de vue phénoménologique, on ne peut parler de rationalité que relativement à un cadre de référence. D'après ces derniers auteurs, ce cadre de référence est tout d'abord limité par la connaissance de l'homme rationnel, vu comme « *un organisme qui fait des choix, prend des décisions, résout des problèmes,, mais qui ne peut faire qu'une seule chose (ou peu de choses) à la fois, et qui ne peut prêter attention qu'à une petite partie des informations qui sont enregistrées dans sa mémoire et qui lui sont proposées par l'environnement* » (p.11).

On perçoit bien dans cette citation tout l'intérêt que peut représenter l'entretien d'explicitation pour le chercheur soucieux d'étudier de plus près la rationalité sous-tendant les stratégies d'un acteur quel qu'il soit. Certes, comme cela a souvent été le cas en économie, on pourrait se contenter d'étudier les résultats du choix rationnel au détriment du processus de décision. Mais cela serait contraire à l'opinion de Simon (1978) selon laquelle une théorie du comportement rationnel devrait considérer tant les caractéristiques des acteurs et les moyens qu'ils utilisent pour affronter l'incertitude et la complexité cognitive que les caractéristiques objectives de l'environnement au sein duquel ils prennent leurs décisions. En d'autres termes, il s'agirait de prendre en compte non pas seulement la « rationalité substantive » (dans quelle mesure des cours d'action appropriés sont choisis) mais également la « rationalité procédurale » (l'efficacité des procédures mises en œuvre pour poser ces choix, à la lumière des possibilités cognitives de l'être humain et de ses limites).

Sur un plan méthodologique, le problème qui se pose à ce stade est donc assez complexe : comment accéder aux procédures mises en œuvre par les acteurs pour effectuer leurs choix et, dans le même temps, aux limitations qui les affectent ? Ce qui est sûr, c'est qu'il faut se méfier d'une tentation culturaliste de prédire à l'avance les stratégies

d'un acteur à partir de ce que l'on sait de ses influences culturelles, affectives voire idéologiques : « *L'analyse stratégique s'interdit toute catégorisation de la rationalité et toute vision a priori de ses limitations qui ne peuvent apparaître qu'ex-post par la reconstruction des rationalités sous-jacentes aux comportements observés dans le champ* » (Friedberg, 1994, p.137).

En revanche, les verbalisations a posteriori d'un acteur sur sa propre action doivent pouvoir nous éclairer sur son processus de décision. A cet égard, la référence au modèle des informations satellites de l'action vécue (Vermersch, 2000) nous paraît présenter un intérêt capital. Car si le déroulement des actions élémentaires (catégorie « procédural » du modèle) telles qu'elles sont effectivement mises en œuvre par l'interviewé constitue l'objet même de l'EdE, nous postulons que les commentaires (catégorie « jugements » du modèle) émis par l'interviewé en se distanciant du processus de son action peuvent se révéler particulièrement éclairants sur les limites entravant sa propre rationalité. Il en irait de même pour les savoirs (catégorie « déclaratif » du modèle) auxquels l'interviewé se référerait pour expliciter ses actes.

Un « ratiogramme » pour rendre compte de la rationalité des acteurs

En vertu de ce postulat, nous ambitionnons donc de rendre compte de l'enchaînement des stratégies d'acteurs soumis à un EdE dans un schéma que nous proposons d'appeler « *ratiogramme* ». Ainsi, ce « *ratiogramme* » se présentera sous la forme d'une succession de choix. Pour chacun de ces choix (❶,❷, etc.), la solution retenue sera indiquée par une flèche continue (—>). Les autres décisions possibles qui n'auront pas été prises par l'acteur seront indiquées par une flèche pointillée (--->). La rationalité sous-tendant ces choix et ces non-choix figurera également sur ce schéma, soutenue autant que possible par les extraits de verbalisation qui en témoignent. La figure 1 présente un exemple type de « *ratiogramme* » tel que nous l'envisageons.

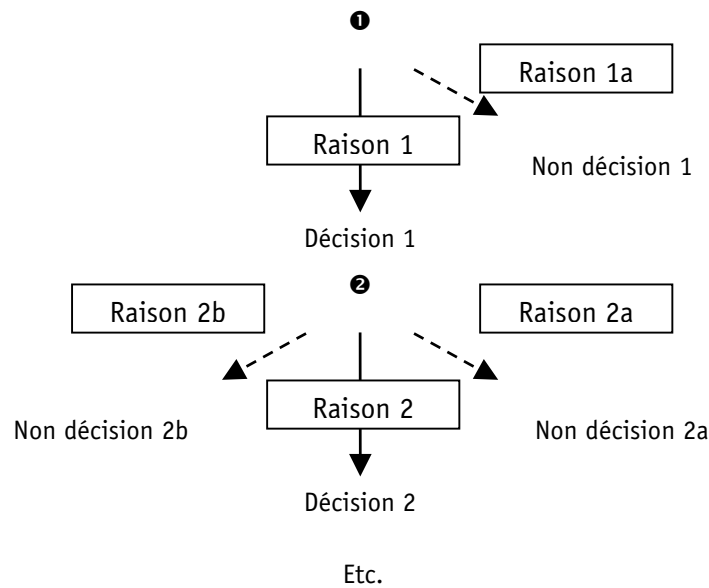


Figure 1 – Exemple type de ratiogramme

L'interprétation des quelques données qui suivent illustre cette démarche de recherche originale. Dans cette étude de cas, nous étudions la rationalité des acteurs d'une école privée d'arts martiaux autour de trois problèmes concrets : (1) la confrontation avec les partenaires ; (2) l'élaboration des contenus enseignés ; et (3) l'attribution des différents grades et statuts. Cette notion de « problème concret », que Kutty (1998) définit comme « le problème quotidien posé par le fonctionnement de l'organisation » (p.225), constitue un deuxième élément clé de notre grille de lecture de la relation entraîneur-sportif. En effet, il ne s'agit pas d'étudier la rationalité de ces acteurs dans l'absolu, ce qui n'aurait aucun sens, mais bien d'envisager comment ils s'y prennent au moment de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique sportive.

L'exemple que nous avons choisi se rapporte au deuxième problème concret, posé par l'élaboration des contenus enseignés. L'école étudiée rejetant l'idée de toute compétition et n'étant dès lors affiliée à aucune fédération sportive officielle, les arts martiaux qui y sont enseignés relèvent essentiellement de l'inspiration du Senseï (professeur) qui la dirige. Cela suscite parfois des désaccords, que nous avons mis en évidence en menant des entretiens semi-structurés avec les principaux acteurs de l'école. Ainsi, François, un pratiquant de ninjutsu titulaire du 2^{ème} kyu (ceinture bleue), a exprimé quelques réserves concernant l'adéquation des exercices qui constituaient traditionnellement l'échauffement dans cette discipline :

Extrait :

« ... Ça, c'est plutôt au niveau de l'entraînement, de l'échauffement et c'est vrai que je sais qu'il y a certaines ...

- ... certaines choses peut-être un peu contre-indiquées ?

Voilà, exactement, oui.

- Et ça, c'est lié à quoi tu crois ? Peut-être au manque de connaissance de l'anatomie et de la physiologie, etc... à apprendre peut-être au niveau ...

Ça, à mon avis, c'est au niveau des assistants, parce qu'eux donnent le plus souvent l'échauffement.

- Au niveau des assistants, comme Pierre (le premier assistant) ?

Oui, Pierre l'imité ... enfin, prend vite les habitudes du Senseï parce que ça fait quand même assez longtemps qu'il est là et il ne veut pas qu'on change les habitudes du Senseï, même si ...

- ... même si, sur le plan scientifique etc. ça pourrait ?

Ça a changé, la médecine a évolué dans certains domaines, autant en profiter.

- Donc, quelquefois, la tradition c'est quand même un petit poids, un petit frein au progrès ?

Je trouve. Surtout pour ceux qui ne sont pas souples ou ... pour ceux qui se donnent à fond à l'échauffement. Alors là, parfois, on nous stoppe complètement dans notre élan, on nous met assis, on nous met en seiza et on a les articulations bloquées, le retour veineux ... C'est fini, et on stagne quoi, pendant dix minutes. » (François, entretien semi-structuré)

On perçoit bien dans cet extrait l'état de « dissonance cognitive » (*cognitive dissonance*)³ dans lequel est plongé François (Festinger, 1962). Lors de la séance de ninjutsu à laquelle nous avons ensuite assisté et que nous avons filmée, il se trouve que c'est justement ce même pratiquant qui s'est vu confier l'échauffement par le premier assistant du Senseï. Nous en avons donc profité pour lui faire expliciter le déroulement de ce début de séance immédiatement après celle-ci. Quelles stratégies allait-il adopter afin de réduire cette dissonance, conformément à la théorie développée par ce dernier auteur ? De manière générale, nous avons constaté lors de cet entretien d'explicitation qu'en dépit de son inquiétude manifeste pour son intégrité physique, François se contentait de reproduire un échauffement stéréotypé, contenant même des exercices dont il doutait du bien-fondé :

Extrait

« A26 Euh... mais ça c'est toujours ... parce que c'est le programme... je ne sais pas si je le mettrais là mais c'est le programme actuellement (...).

A160 ... Moi, si je changeais peut-être quelque chose, ce serait plutôt au niveau de l'étirement, ou au niveau de la façon de faire les exercices, et ... mais euh ... par exemple, moi, mes pieds, essayer de forcer l'articulation à se mettre dans le sens contraire de ce qu'elle devrait être, moi j'ai dur, mais bon, je ne sais pas si c'est une bonne chose par exemple. » (François, EdE)

Cette situation pour le moins paradoxale pourrait être la conséquence d'une limitation culturelle, voire idéologique à la rationalité de François. Ce dernier aurait tout simplement donné l'échauffement traditionnel parce qu'il en avait toujours été ainsi au sein de l'école. Toutefois, une telle explication culturaliste n'est pas de nature à nous satisfaire entièrement, dans la mesure où elle ne tient pas compte du pouvoir du pratiquant dans la résolution de ce problème concret. Or, dans la balance entre les opportunités et « le poids du passé » (Kuty, 1998, p.246), ce serait finalement le premier élément qui l'emporterait, ainsi qu'en témoigne la célèbre formule de Crozier et Friedberg (1977) : « C'est l'occasion qui fait le larron et non son histoire passée » (p.399). Si François en avait eu l'opportunité, gageons qu'il aurait proposé un échauffement plus personnel et davantage en accord avec ses principes.

La question qui se pose alors est la suivante : Qu'est-ce qui fait que François n'a pas eu

l'opportunité d'agir dans ce sens ? La réponse apparaît clairement dans les jugements et commentaires que le pratiquant portait a posteriori sur son action lors de l'EdE. Il ne possède pas les ressources nécessaires et suffisantes pour mener à bien cette entreprise. D'une part, ses connaissances scientifiques en matière d'activités physiques et sportives ne surpassent pas celles du Senseï et de son premier assistant et ne lui permettent pas de justifier d'éventuels écarts à la tradition. D'autre part, son grade inférieur (2^{ème} kyu, ceinture bleue) ne l'autorise pas à prendre une initiative en ce sens, ainsi qu'en témoigne l'extrait suivant :

Extrait

« B19 Et malgré ça, tu continues à sauter et à faire ... ?

A19 Oui. Enfin, oui parce que c'est un échauffement qui est programmé. c'est un échauffement classique programmé à l'avance et qu'on ... enfin qu'on ne change pas. (...)

B156 Donc là, tu t'es laissé guider ...

A156 L'ordre " traditionnel "

B157 ... par l'ordre " traditionnel " ?

A157 Ben, parce que je ... je n'ai pas encore le niveau suffisant pour ... " imposer " un échauffement plus original ou euh ... peut-être plus adapté. Je ne sais pas si on aurait pu l'adapter. » (François, EdE)

Ces verbalisations obtenues en dehors de la position de parole incarnée constituent évidemment des rationalisations a posteriori. Elles découlent d'ailleurs d'une relance visant à susciter ce type de réponse chez l'interviewé (B19) et d'une reformulation amenant ce dernier à considérer l'ensemble de son échauffement (B156). A nos yeux, elles bénéficient néanmoins d'un autre statut que les représentations générales sur l'action que l'on obtient dans un entretien semi-structuré par exemple, et contribuent dès lors à la saturation des données (Huberman & Miles, 1991).

La figure 2 illustre le tout début de l'échauffement encadré par François. On peut se rendre compte que certaines limites affectent sa rationalité par rapport à des exercices bien précis.

³ L'existence simultanée d'éléments de connaissance (cognitions) qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas (dissonance) entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder (réduction de la dissonance).

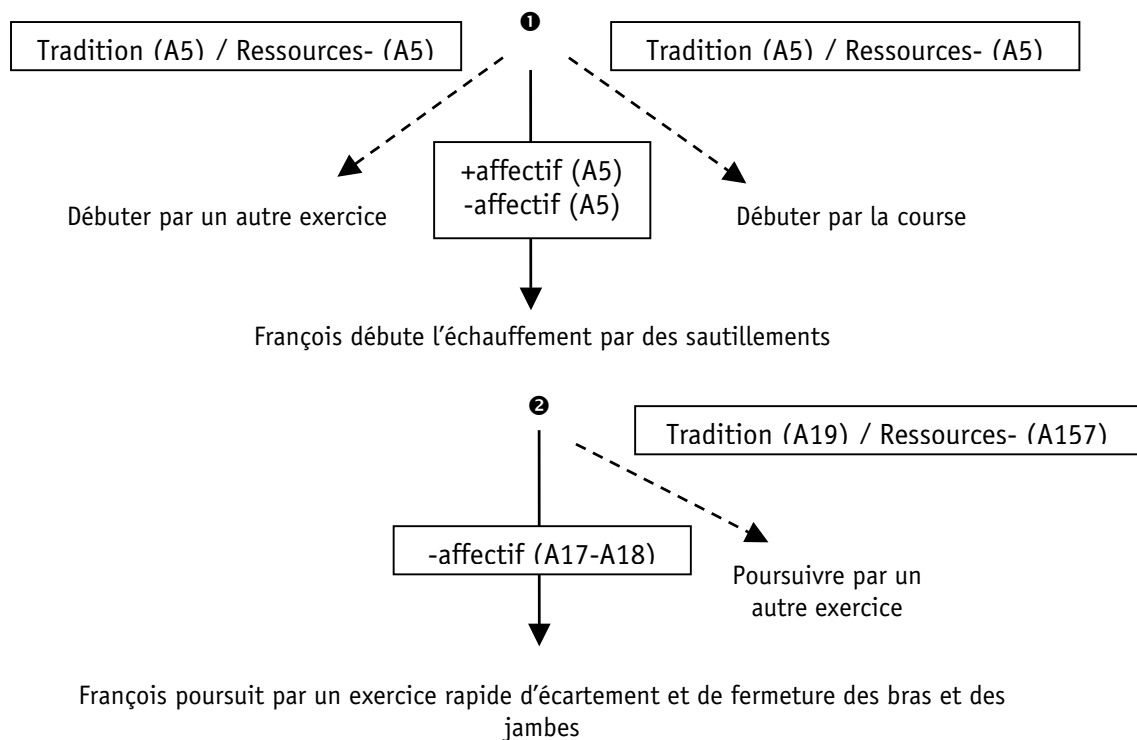


Figure 2 – Ratiogramme de l'encadrement de l'échauffement par François

C'est notamment le cas de la course, que François n'intègre pas à son échauffement parce qu'il aurait l'impression de déposséder des pratiquants plus gradés que lui de quelque chose qui leur appartiendrait (figure 2, choix 1) :

Extrait

« A5 Euh... mais c'est vrai qu'en général, j'aime encore bien courir, mais là je... enfin, moi je... d'habitude, c'est Pierre (le premier assistant) qui le fait, donc j'ai... c'est comme si j'avais l'impression que si je le faisais, c'est comme... c'est pas comme si je prenais sa place, hein, mais euh... c'est un truc à lui et à Philippe, ceinture noire. Et en tant que ceinture bleue, je fais l'échauffement classique. Voilà ! » (François, EdE)

On peut également se rendre compte que le choix de certains exercices s'opère malgré une limite affective apparente à la rationalité de François. C'est notamment le cas d'un exercice rapide d'écartement et de fermeture des bras et des jambes qui lui cause des douleurs (figure2, choix 2) :

Extrait

« B15 Donc reviens...

A15 ...à mon mouvement.

B16 C'est ça, donc tu le sens intérieurement ?

A16 Voilà.

B17 Et là, dans cet exercice particulier, qu'est-ce que tu ressens ?

A17 Euh... Ce n'est pas un exercice que j'apprécie énormément, parce que j'ai des problèmes d'articul... enfin, j'ai pas des gros problèmes, hein ! Mais j'ai des petits problèmes d'articulations, j'ai pas les articulations qui sont bien déliées. Et le fait de partir sur le côté, souvent j'ai un peu mal au niveau des chevilles. C'est pas un mouvement que j'apprécie énormément.

B18 Et ici, est-ce que tu as ressenti cette sensation au niveau des chevilles ?

A18 Oui, toujours. Je sens toujours comme une tension qui me tire. C'est mes muscles qui sont là pour ... euh... pour bien soutenir finalement la cheville. » (François, EdE)

Conclusion

La posture de recherche que nous adoptons peut surprendre, en ce sens qu'il n'est sans doute pas courant de s'intéresser tant à ce qu'un sujet n'a pas fait (mais qu'il aurait pu faire du point de vue omniscient du chercheur) qu'à ce qu'il a fait. Elle est toutefois cohérente avec le postulat de Varela (1998) selon lequel le contexte ne prescrirait pas l'action mais en proscrirait certains aspects poten-

tiels. Elle s'inscrit en outre dans la droite ligne des présupposés théoriques sur lesquels nous nous appuyons dans le cadre de nos recherches, à commencer par l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977) et la « rationalité limitée » (March & Simon, 1964).

C'est la recommandation de Simon (1978) de prendre davantage en compte la dimension procédurale de la rationalité d'un acteur dans l'étude de ce phénomène qui nous a conduit à intégrer une composante psychophénoménologique (Vermersch, 1996) à la grille de lecture de la relation entraîneur-sportif que nous ambitionnions de formaliser. Finalement, l'expérience nous a appris que les jugements, les opinions, les présupposés de l'interviewé lors d'un EdE pouvaient receler des informations très pertinentes eu égard à la nature essentiellement sociale – et inévitablement valorielle – de nos questions de recherche. Si ce type de verbalisation n'apporte aucune information à lui seul sur ce qu'a fait l'interviewé (Vermersch, 1991), il se révèle en revanche très précieux pour renseigner sur la rationalité sous-tendant ce que l'acteur n'a pas fait. C'est en tout cas ce que nous espérons avoir réussi à montrer au travers de l'exemple concret présenté ici.

Références bibliographiques

- CROZIER, M. (1994). Le problème de l'action collective. L'éducation du regard. In, F. Pavé (Ed.), *L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy*. Paris : Seuil, 236-251.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- DANZIGER, R.C. (1982). Coaching humanistically : an alternative approach. *The Physical Educator*, 39, 121-125.
- FESTINGER, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle*. Paris : Seuil.
- FRIEDBERG, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention. In, F. Pavé (Ed.), *L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy*. Paris : Seuil, 135-152.
- HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- KUTY, O. (1998). *La négociation des valeurs. Introduction à la sociologie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LEVEQUE, M. (1983). La relation entraîneur-entraîné : analyse de ses régulations affectives et propositions d'infléchissement. In, R. Thomas (Ed.), *La relation au sein des APS*. Paris : Vigot, 97-108.
- LOMBARDO, B. (1987). *The humanistic coach. From theory to practice*. Springfield, MA : Charles C. Thomas Publisher.
- MARCH, J.G. & SIMON, H.A. (1964). *Les organisations*. Paris : Dunod.
- RIFF, J. & AVANZINI, G. (1998). Autonomie et dépendance des judoka à l'égard du coaching pendant les combats : une question de confiance ? *Ve Journées Internationales de Réflexion et de Recherche sur les Sports de Combat et les Arts Martiaux*. Toulouse, 38-39.
- SAURY, J. & DURAND, M. (1995). Etude des connaissances pratiques des entraîneurs experts en voile : de l'analyse des relations entraîneurs-athlètes à une approche de la situation d'entraînement comme un travail collectif. *Sport*, 151, 25-39.
- SIMON, H. (1978). Rationality as a product and a process of thought. *American economic review*, 68 (2), 1-16.
- VARELA, F.J. (1998). Le cerveau n'est pas un ordinateur. *La recherche*, avril, 109-113.
- VERMERSCH, P. (1991). L'entretien d'explicitation. *Les cahiers de Beaumont*, 52 bis-53, 63-70.
- VERMERSCH, P. (1996). Vers une psychophénoménologie II : problèmes de validation. *Expliciter*, 14, 1-17.

Note

Qu'il me soit permis d'associer à cette modeste contribution le souvenir de Catherine Le Hir, à qui je dois tout ce que je sais, sais faire et sait être en explicitation. Merci aussi à Robert Dejardin, étudiant en éducation physique, qui a collaboré au recueil des données, ainsi qu'à Marc Cloes, chargé de cours à l'Institut Supérieur d'Education physique et de Kinésithérapie et directeur de ma thèse, pour son regard extérieur toujours bienvenu.

Langage et explicitation

Maryse Maurel
IREM de Nice

Le contenu de cet article a été présenté en conférence d'ouverture le 16 mai 2000 au colloque de l'ACFAS à Montréal, dans le colloque atelier sur "L'importance du langage dans l'enseignement et l'apprentissage".

A paraître dans un numéro thématique sur le rôle du langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques de la Revue des sciences de l'éducation du Québec.

... la recherche en sciences humaines ne peut pas se contenter d'observer de l'extérieur la conduite des acteurs, car elle perdrait ce qui fait le propre du sujet humain : la réflexivité dans un système d'échanges symboliques. Cette pensée qui se pense dans une action investie de significations ne peut être atteinte que si le chercheur obtient la complicité des acteurs. En sciences humaines, le chercheur seul ne peut rien. Ce sont les acteurs qui lui livrent sa matière première.

(Extrait de l'introduction à Méthodes de recherche pour l'éducation de Jean-Marie Van der Maren)

Introduction

Pour nos recherches sur l'enseignement des mathématiques et pour nos enseignements, nous nous intéressons à l'expérience subjective du sujet. S'intéresser à la subjectivité d'un sujet, c'est prendre en compte le point de vue de ce sujet, ce qui fait sens pour lui dans son rapport au monde et à lui-même, ce qui en est déjà conscient pour lui et ce qui pourra le devenir, c'est recueillir des descriptions de ses actions et du monde perçu tel qu'il est perçu par lui, c'est laisser la possibilité qu'autre chose que du déjà connu advienne pour le sujet, le chercheur ou l'enseignant.

Dans la recherche en didactique des mathématiques, on ouvre ainsi un nouveau champ de recherche en donnant un statut à l'expérience subjective, au vécu de l'apprenant et à la singularité⁴. Afin de recueillir des données pertinentes dans ce nouveau domaine, il est nécessaire de susciter, d'accompagner et de contrôler un retour réflexif sur un travail ou sur une pratique, et plus précisément sur les actes de pensée opérant au cours de ce travail ou de cette pratique. Le but est d'obtenir du sujet des verbalisations qui soient validables dans le cadre de la recherche entreprise.

Dans l'enseignement, il devient également possible d'utiliser le vécu *expérientiel*⁵ des élèves dans leur

activité mathématique pour les accompagner au plus près, pour s'informer sur l'état de leurs connaissances et pour réguler l'enseignement, pour faire une place au travail réflexif, pour chercher comment institutionnaliser les connaissances acquises dans cette *expérience*, pour donner un rôle à la subjectivité dans une pratique d'enseignement.

Dans un tel programme de travail, il est nécessaire de disposer d'une méthodologie rigoureuse d'accès à l'expérience vécue, unique et inscrite dans l'histoire personnelle et singulière du sujet. Pour atteindre cet objectif, l'entretien d'explicitation apparaît comme un outil, complémentaire et non exclusif des autres approches utilisées dans les études qualitatives.

Après une brève présentation de la problématique de la prise en compte de l'expérience subjective dans notre champ de recherches et d'enseignement, nous présenterons les caractéristiques principales de l'entretien d'explicitation. Nous étudierons ensuite plus particulièrement, à travers des exemples de relance et des extraits de protocole, le rôle du langage, le rôle des phrases et des mots utilisés dans les relances d'un entretien d'explicitation ou plus généralement dans tout discours d'accompagnement du sujet vers une posture réflexive. Puis nous réfléchirons aux modifications du travail et de la posture du maître quand il donne un statut, dans la classe, à l'expérience subjective des élèves.

experiment. Ce néologisme est utilisé pour marquer cette différence.

⁴ Ce mot *singularité* renvoie à l'expérience particulière d'un sujet dans une situation bien identifiée.

⁵ La langue française ne fait pas la différence entre vivre une expérience et faire une expérience, alors que l'anglais distingue *to experience* et *to*

I. La problématique de la prise en compte de l'expérience subjective dans la didactique des mathématiques en deux postulats et trois propositions

I.1. Postulat didactique :

La didactique des mathématiques repose sur l'hypothèse que l'organisation de la pensée et l'acquisition des savoirs mathématiques procèdent de l'*activité* de l'apprenant. En accord avec Jean Piaget, les didacticiens pensent que l'élève ne se contente pas de recevoir des connaissances, qu'il en construit aussi dans l'interaction avec le monde, que l'action est source de connaissance. Pour nous, le monde de l'élève en mathématiques contient plus spécifiquement, en plus du milieu culturel et scolaire, *autrui* et la *réalité mathématique*. [Sackur&Maurel, 2000, Maurel, 2001].

I.2. Première proposition :

L'accès à des informations valides et précises sur les actions effectives du sujet permet de décrire l'état des connaissances du sujet et son fonctionnement cognitif pendant la résolution d'un problème ou, plus généralement, dans une activité mathématique, pour recueillir des données de recherche, pour réguler les prises de décisions du maître dans l'enseignement, pour aider l'élève à s'auto informer, pour lui apprendre à faire l'expérience de sa propre pensée.

I.3. Postulat psychologique

Le postulat didactique énoncé ci-dessus est issu de ce postulat psychologique : *L'action constitue un savoir autonome* a écrit Jean Piaget [Piaget, 1987]. Le sujet n'a pas besoin de savoir qu'il sait pour mobiliser ses connaissances et réussir une tâche. Dans l'action, il peut mobiliser des connaissances qu'il n'a pas encore conceptualisées.

Mais lorsqu'on interroge un sujet sur ses actions, il raconte le plus souvent, en toute bonne foi, ce qu'il pense qu'il a fait, ou ce qu'il pense qu'il aurait dû faire. En effet, d'après la loi d'Argyris-Schön [Saint Arnaud, 1992] :

Dans une situation difficile, il y a un écart systématique entre la théorie professée par le praticien pour expliquer son comportement et la théorie qu'il pratique à son insu, telle qu'on peut l'inférer à partir d'un dialogue réel.

Autrement dit, ce qu'on dit qu'on a fait n'est pas toujours ce qu'on a fait.

Nous retiendrons donc que l'action est source de connaissance, et que les connaissances construites dans l'action sont le plus souvent non conscientisées, implicites, préréfléchies⁶.

Les analyses des philosophes phénoménologues suggèrent que

nous sommes normalement non conscients de beaucoup de choses que nous faisons pourtant de façon adaptée et que dans toute action, même la plus abstraite... il y a une part de connaissances et de pensée privée qui reste implicite, préréfléchie, qui n'est pas encore formalisée et conscientisée [Vermersch, 1994].

En mettant nos pas dans ceux des philosophes phénoménologues, comme Husserl, Sartre, Desanti, Misrahi, nous dirons donc que nous pouvons être conscients du monde sans être conscients que nous sommes conscients du monde, d'où la nécessité d'un acte mental d'un type particulier qui est spécifique de ce que nous désignerons ici sous le nom de *posture réflexive*. Cette posture réflexive permet au sujet d'opérer le réfléchissement d'un vécu singulier, c'est-à-dire la conscientisation des connaissances préconscientes ou implicites contenues dans des actions effectivement accomplies ; le sujet peut ensuite produire des verbalisations sur ces connaissances réfléchies qui deviendront, pour lui, pour l'enseignant ou pour le chercheur, un objet d'étude et de réflexion.

Dans le domaine de l'enseignement, l'explicitation de la dimension implicite de l'action informe le chercheur, le professeur et, en premier lieu, l'élève.

I.4. Deuxième proposition :

Dans le champ de la psychologie, une rupture épistémologique s'impose donc. Pierre Vermersch a écrit :

Vivre une expérience subjective est spontané, sans préalables ni conditions ; décrire, analyser l'expérience subjective est une expertise [Vermersch, février 1996].

⁶ Ce concept est issu de la phénoménologie où il n'est pas toujours nommé de la même façon, Husserl l'utilise, Sartre dit *irréfléchi*.

N'importe qui ne peut pas s'introspecter avec succès n'importe comment.

Il y a une réelle difficulté à accéder à l'expérience subjective de façon fine, précise et disciplinée [Vermersch, février1996].

Dans une démarche de construction de connaissance scientifique, cette expérience en première personne n'est exploitable que dans la mesure où elle est mise en mots et communiquée [Vermersch, mars1996].

Il apparaît ici l'importance du recueil d'un discours descriptif, valide et validable, de cette expérience subjective.

I.5. Psychophénoménologie

La psychophénoménologie a été développée par Pierre Vermersch,

pour donner une place plus claire au point de vue privé qu'on le nomme "phénoménologie" parce que c'est la prise en compte de ce qui apparaît au sujet lui-même, "psychophénoménologie" pour différencier cette discipline empirique de la discipline philosophique, ou bien encore "point de vue en première personne" pour manifester le fait que c'est le point de vue du sujet relativement à sa propre expérience.

Nous obtenons alors des données en première personne quand un sujet s'auto-explicite et nous obtenons un point de vue en deuxième personne quand le chercheur recueille des données au cours d'un entretien d'explicitation qu'il conduit auprès d'un sujet.

Développer ce point de vue a pour but de donner une place au point de vue du sujet sur la subjectivité, une approche de la conscience par ce que le sujet peut conscientiser.

Le fait qu'un sujet exprime une théorie ou fait des commentaires sans se rapporter à une expérience vécue qui la documente n'est pas de la recherche du point de vue en première personne, pas plus qu'en seconde personne. [Vermersch, mai 2000].

I.6. Conséquences,

Un nouveau champ de recueil de données ou d'informations s'ouvre ainsi pour le chercheur formé à l'explicitation ou à la posture réflexive. Il peut lui-même produire un *point de vue en première personne* en réponse à la question : qu'est-ce que je fais moi dans une situation spécifiée de ce type ? Il peut également recueillir un *point de vue en deuxième personne* en conduisant un entretien d'explicitation avec son sujet. Le chercheur devra ensuite croiser les données ainsi recueillies avec celles du point de vue classique *en troisième personne* (c'est-à-dire opérer une triangulation, voir ci-dessous).

Quant à l'enseignant formé à l'explicitation, il aura dans sa classe, à la suite d'une demande d'explicitation, un point de vue en *deuxième personne* sur la pensée d'un élève. Il produira lui-même un point de vue en *première personne* en analyses de pratiques. Dans les deux cas, il faudra prendre les mêmes précautions méthodologiques (voir § II pour un résumé très succinct et [Vermersch, 1994] pour approfondir).

I.7. Triangulation

La triangulation est la mise en relation de données d'origines différentes se rapportant à la même conduite du sujet. L'une des premières études faites sur les effets de l'entretien d'explicitation mettait en relation les verbalisations du sujet à propos de la réalisation d'une tâche (point de vue en *seconde personne* pour les chercheurs) avec la bande vidéo de la réalisation de cette tâche permettant l'analyse des productions du sujet (point de vue en *troisième personne* pour les chercheurs) [Ancillotti&Maurel, 1994].

La triangulation se conçoit dans un cadre de recherche afin de valider les données de verbalisation.

La validation des points de vue en première et seconde personne doit nécessairement être étayée par une triangulation avec des données comportementales indépendantes, donc en troisième personne

... et réciproquement ! [Vermersch, 2000].

I.8. Troisième proposition :

Le chercheur, ou l'enseignant, peut aller chercher l'information dont il a besoin pour sa recherche chez le sujet lui-même qui est le seul à disposer de cette information, sans en être nécessairement conscient. Mais il lui faut alors mettre en place une méthodologie rigoureuse d'accès pour interroger l'action effectuée par ce sujet-là dans une situation spécifiée, il doit accompagner le sujet vers une position de parole incarnée⁷ et l'aider à s'y maintenir [Vermersch, 1994].

⁷ Au moment où le sujet s'exprime, il entretient un certain rapport avec ce dont il parle. Ce rapport peut être plus ou moins proche, vivant, incarné ou au contraire non impliqué. L'entretien d'explicitation vise une position de parole incarnée. Voir glossaire de [Vermersch&Maurel, 1997]

II. Un outil pour le chercheur et pour le maître : l'entretien d'explicitation.

II.1. L'entretien d'explicitation

Le mot *entretien d'explicitation* désigne une méthode particulière de recueil de verbalisations sur les connaissances procédurales mises en œuvre par un sujet dans une action spécifiée.

C'est un outil qui permet l'accès au préconscient et à l'ante-prédicatif⁸, donc aux connaissances implicites contenues dans l'action. Demander une explicitation présuppose que le sujet est une personne capable de se donner⁹ et de nous donner¹⁰ des informations sur son activité mentale, à condition bien sûr d'être installé dans une position de parole particulière, la position de parole incarnée, qui lui permet d'opérer le réfléchissement de son action passée, c'est-à-dire de la conscientiser et de la mettre en mots. Il va ainsi produire une verbalisation de ses connaissances en actes, de ses connaissances procédurales.

Pour ce qui nous intéresse ici, l'enseignement des mathématiques, le but assigné à l'entretien n'est pas le même dans la recherche et dans la classe.

Questionner les élèves, en les accompagnant dans leur pensée, permet :

- pour la recherche, de recueillir des données sur leurs connaissances réfléchies (c'est-à-dire déjà conscientisées) et préréfléchies (encore implicites) dans des entretiens longs ou dans des entretiens successifs ; il est possible aussi de faire un recueil de connaissances expertes auprès d'un mathématicien,
- pour l'enseignement, de s'informer, de permettre à l'élève de s'auto informer et de faire évoluer ses connaissances et les comportements associés. Le professeur conduira alors des mini entretiens "à la volée" en classe ou des entretiens d'aide au changement en dehors de la classe. Les techniques de l'entretien d'explicitation permettent d'obtenir une réponse de l'élève pour lui-même, et non la réponse que donne l'élève parce qu'il pense que c'est celle qu'attend le professeur. Le professeur questionne, non pas pour savoir si l'élève sait, mais pour que l'élève sache ce qu'il a fait, comment il s'y est pris pour le faire et qu'il le verbalise pour lui et pour les autres.

Des exemples sont proposés et analysés dans le § III.

II.2. Les caractéristiques de l'entretien d'explicitation

Il est essentiel

- d'interroger l'action, d'interroger une action réelle, effective, singulière que nous appelons *situation spécifiée*,
- d'amener le sujet dans une position de parole incarnée (en évocation d'une situation singulière qui est décrite) tout en vérifiant la nature et la qualité du rapport du sujet à ce dont il parle,
- de contrôler pendant l'entretien le maintien dans cette position de parole qui met en relation le sujet et son vécu de référence (non verbal, gestes, indicateurs modaux, temps utilisés, etc.), tout cela pour laisser au sujet le temps d'opérer le réfléchissement en focalisant son attention sur le vécu de référence et sur toute l'information qui est nécessairement contenue dans ce vécu, mais peut-être pas encore conscientisée,
- d'accompagner le sujet dans la verbalisation de celles des facettes de ce vécu singulier qui sont pertinentes pour le but recherché.

III. L'importance du langage dans l'entretien d'explicitation.

Il est important de rappeler que le langage doit s'appuyer sur d'autres facettes de la communication. Dans un entretien d'explicitation, nous nous servons à la fois de la communication verbale et de la communication non verbale. Je mets ici l'accent sur la communication verbale qui est utilisée :

- pour passer le contrat de communication et le renouveler,
- pour éliminer les "pourquoi" qui induisent du commentaire et des réponses déjà conceptualisées et éloignent le sujet de son expérience vécue. Par exemple, si l'on remplace "Pourquoi avez-vous fait cela ... ?" par "Que faites-vous quand vous faites cela ?" ou "Comment faites-vous quand vous faites cela ?", les réponses obtenues sont différentes.
- pour faire des relances en fonction du but assigné à l'entretien.

⁸ c'est-à-dire ce qui n'a pas encore été réfléchi et verbalisé.

⁹ point de vue en *première personne*.

¹⁰ point de vue en *deuxième personne*.

III.3. Exemples d'accompagnement ou de questionnement sur le plan verbal.

III.3.1. Pour passer un contrat de communication

ce que dit l'élève	ce que dit le maître	commentaires
	<i>Je vous propose de ...</i>	<i>L'autre a le droit de refuser, il faut être prêt à accepter cette éventualité</i>
	<i>Je vous propose, si vous êtes d'accord, de prendre le temps de ...</i>	<i>Pour renouveler le contrat, pour ralentir l'échange, pour permettre à l'autre de suivre son propre rythme</i>

III.3.2. Pour contourner le déni ("la dénégation masque l'existant")

ce que dit l'élève	ce que répond ou dit le maître	commentaires
<i>Sur cet exercice, je ne sais rien faire.</i> <i>Je n'ai rien trouvé.</i>	<i>Et quand vous ne savez rien faire, vous faites quoi ?</i> <i>Et quand vous n'avez rien trouvé, vous avez trouvé quoi ?</i>	<i>Signifier qu'on a entendu ce qu'a dit le sujet, qu'on le prend en compte comme jugement, et aller au delà de ce jugement, en contournant le déni, pour questionner sur les faits, car nécessairement il s'est passé quelque chose</i>
<i>Je ne sais pas</i> <i>Je ne me souviens plus</i>	<i>Je vous propose, si vous êtes d'accord, de vous remettre au moment où ..., et de laisser revenir ce qui vous revient comme ça vous revient quand ça vous revient ...</i>	<i>Orienter l'activité du sujet vers la mise en évocation, l'accompagner vers la position de parole incarnée en le renvoyant à son expérience sans la qualifier par des mots précis</i>

III.3.3. Pour focaliser, élucider, porter à la conscience l'information non encore conscientisée

ce que dit l'élève	ce que répond ou dit le maître	commentaires
<i>C'est plein de choses embrouillées, je ne sais pas par où commencer</i>	<i>Je vous propose de choisir parmi toutes ces choses embrouillées celle qui vous revient en premier (ou ce qui vous paraît le plus important pour vous) quand vous prenez le temps d'y penser</i>	<i>Focalisation de l'échange sur ce qui apparaît le plus pertinent au sujet</i>
<i>Ça, je savais le faire</i>	<i>Comment saviez-vous que vous saviez le faire</i> <i>ou</i> <i>OK, et quand vous saviez le faire, par quoi avez-vous commencé à faire ce que vous saviez faire ?</i>	<i>Recherche du critère, élucidation</i> <i>Description du déroulement de l'action</i>
<i>Là j'étais sûr(e) que c'était juste</i>	<i>Et comment saviez-vous que c'était juste ?</i>	<i>Recherche du critère pour l'auto-information de l'élève</i>

III.3.4. Pour faire décrire, fragmenter

ce que dit l'élève	ce que répond ou dit le maître	commentaires
<i>J'ai utilisé la méthode Trucmuche !</i>	<i>Mm, et quand vous utilisez la méthode Truc-much comme vous l'avez utilisée quand vous l'avez utilisée à ce moment-là, vous faites quoi ?</i>	<i>Faire décrire et fragmenter une action cachée derrière le kit "méthode Trucmuche"</i>
<i>J'ai effectué l'opération</i>	<i>Oui, et quand vous effectuez l'opération, vous faites quoi plus précisément ?</i> <i>ou</i> <i>vous commencez par faire quoi ?</i>	<i>Faire décrire le kit "effectuer"</i>
<i>Et là j'ai commencé à paniquer</i>	<i>Mm, et juste avant de commencer à paniquer, que faisiez-vous ?</i>	<i>Si le déclencheur préréfléchi est verbalisé, il pourra être soumis au travail réfléchi</i>

III.3.5. Pour guider l'activité de pensée

ce que dit l'élève	ce que dit le maître	commentaires
	<i>Je vous propose de prendre le temps de regarder maintenant ce système linéaire homogène comme le système d'équations d'un sous-espace vectoriel, puis comme le système des équations du noyau d'une application linéaire</i>	<i>le professeur induit chez les étudiants une activité qui n'était pas présente spontanément, le déclenchement du changement de point de vue, qui vont permettre au sujet d'accéder à des sens différents de l'écriture symbolique</i>
	<i>Je vous propose maintenant de diriger toute votre attention sur cette matrice et de regarder quelles informations vous pouvez y lire</i>	<i>le professeur incite les étudiants à focaliser toute leur attention sur une écriture symbolique qu'il désigne et à déplier le sens de cette écriture</i>

III.3.6. Pour lancer un mode de travail : "Je ne sais rien faire"

(extrait de Pratiques de l'entretien d'explicitation, Vermersch & Maurel, 1997)

Le contexte

Octobre 1996. C'est la première séance de l'année avec un groupe de TD d'algèbre de DEUG MASS¹¹ première année, environ trente étudiants.

Je donne à la fin de la séance deux systèmes "à problématiser" :

$$\left\{ \begin{array}{l} x \geq 0, y \geq 0, z \geq 0 \\ x + y + z \leq 1 \\ x - y - z \leq 0 \end{array} \right. \quad \left\{ \begin{array}{l} x^2 + y^2 = 5 \\ x + y - 2xy = -1 \end{array} \right.$$

en répondant seul, ou en discutant avec d'autres étudiants, à deux questions :

- 1) Le système a-t-il des solutions ? Comment savoir ?
- 2) Qu'est-ce que je peux faire avec ce système ? Est-ce que je peux le transformer pour le ramener à une forme que je saurai traiter ?

¹¹ Mathématiques Appliquées aux Sciences Sociales, nom d'un DEUG où les disciplines fondamentales sont les mathématiques, l'informatique et l'économie.

J'ai pris le temps, pendant cette première séance, d'expliquer qu'il y aurait souvent deux étapes : faire et regarder comment on a fait, et qu'alors nous pourrions regarder ensemble comment on fait quand on fait ce qu'on fait comme on le fait pour comparer les méthodes de résolution (attitude réflexive).

A la séance suivante, je demande aux étudiants ce qu'ils ont à dire à propos de ces deux systèmes en rappelant brièvement les questions.

Mais je rencontre dans ce groupe des visages fermés, des yeux baissés et un silence embarrassé et je n'arrive pas à accrocher un seul regard. Ce silence et cette attitude sont assez fréquents en début d'année, la première fois que je donne la parole à un groupe. Pourquoi ? Manque de travail, timidité, méconnaissance de mes réactions ? Je ne sais pas décoder et je le leur dis.

Mon intervention

M. : J'ouvre une parenthèse : qu'est-ce qui se passe ?

Après un assez long silence (les silences sont toujours très longs pour un enseignant !), un étudiant (E) prend la parole.

E. : Je n'ai rien trouvé.

M. : Mm et quand vous n'avez rien trouvé, vous avez trouvé quoi ?

Je signifie que j'ai entendu ce qu'il vient de me dire et je lui demande de préciser sa réponse. Il est possible que "je n'ai rien trouvé" signifie "je n'ai pas travaillé". Mais peut-être que "je n'ai rien trouvé" signifie "je n'ai pas de résultats achevés". La deuxième partie de la phrase "vous avez trouvé quoi ?" laisse la place pour la deuxième hypothèse. En disant cela, je fais le pari que les étudiants ont travaillé. Pari gagnant !

Je note pour moi les petites lueurs dans les yeux, le redressement des bustes, plusieurs étudiants manifestent gestuellement qu'ils veulent parler. Je leur propose d'écouter d'abord la réponse de E. et de noter au tableau ensuite les autres suggestions. Avec mon aide, le premier étudiant décrit ce qu'il a fait quand il a travaillé sur le premier système et le TD est lancé ainsi que le mode de travail de l'année.

On écoute, on s'écoute et je note au tableau les propositions, on critiquera ensuite parce que le travail mathématique, c'est ça aussi. Le plus intéressant n'est pas de donner le résultat mais de dire pourquoi c'est le résultat et pourquoi ce n'est pas autre chose (caractère de nécessité des énoncés mathématiques).

E. : J'ai ajouté les deux inéquations pour isoler x , et je voudrais faire la même chose pour y et z mais je n'y suis pas arrivé.

Maintenant, nous pouvons commencer à faire des mathématiques.

III.3.7. Pour recueillir un critère : le carré toujours positif de Leslie

La justification qu'un élève donne d'un énoncé correct est parfois inexacte. Dans un entretien Faire Faux [GECO, 1997], Leslie justifie que "un carré est toujours positif" par la présence du signe "+" devant " b^2 " dans la formule

$$(a - b)^2 = a^2 - 2ab + b^2.$$

Pour Leslie, est positif tout nombre précédé du signe +. Elle n'applique pas des règles à l'aveuglette, elle cherche, pour elle, une cohérence interne.

III.3.8. Pour comprendre l'origine d'une "absurdité" : la base "carrée" de Franck

(Travaux Dirigés DEUG MASS1, 1999, correction de partiel)

Le contexte

Je viens de rendre des copies de partiel et nous travaillons sur les erreurs produites dans ces copies. Dans l'une des questions posées, il fallait écrire une représentation paramétrique de la droite vectorielle de l'espace (à trois dimensions), de base $e_1 + e_2 + e_3$ où (e_1, e_2, e_3) est une base de cet espace.

J'attendais la réponse suivante :

$$u = \lambda(e_1 + e_2 + e_3) \quad \text{donc} \quad \begin{cases} x_1 = \lambda \\ x_2 = \lambda \\ x_3 = \lambda \end{cases}$$

Franck a écrit

$$\begin{cases} x_1 = \lambda e_1 \\ x_2 = \lambda e_2 \\ x_3 = \lambda e_3 \end{cases}$$

(Les étudiants écrivent n'importe quoi ! C'est bien connu !)

A mes explications rationnelles sur l'impossibilité d'avoir en mathématiques une égalité entre un élément de type nombre et un élément de type vecteur, Franck me répond : "Mais madame la base n'est pas carrée !". Je suis perplexe ! Je ne peux pas en rester là !

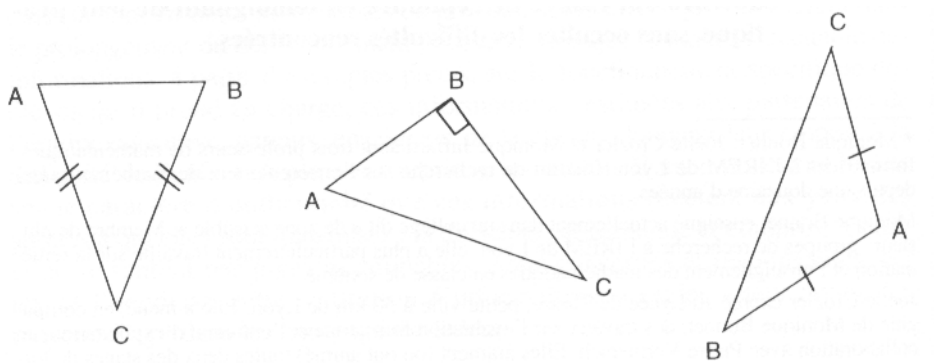
Une petite demande d'explicitation

l'amène à me dire qu'une base "carrée" est une base où tous les vecteurs ont la même longueur et à verbaliser qu'il savait bien tout ce que je viens de dire en écrivant sa réponse sur la copie, mais "Comment je faisais pour garder l'idée que les vecteurs n'ont pas tous la même longueur ?" dit-il. Franck élucide pour moi et pour lui que, puisque la base n'est pas "carrée", c'est-à-dire qu'elle est quelconque au sens de non orthonormée, bref que les vecteurs n'ont pas la même longueur, il lui a fallu trouver un moyen pour garder quelque part cette information sur la longueur de chacun des vecteurs de base.

Alors étourderie, incohérence, incompréhension ? Non. Tout simplement une recherche désespérée de cohérence interne. Quant à moi, dans mon rôle de professeur, j'ai pu m'informer et voir la prégnance du point de vue métrique par rapport aux nouveaux apprentissages.

III.3.9. Pour comprendre une incompréhension : le triangle rectangle de Vanessa

(IREM de Lyon, extrait de Pratiques de l'entretien d'explicitation, Vermersch & Maurel, 1997)



Dialogue de classe

V. : Madame je n'ai pas compris "rectangle ou isocèle en B". comment on sait pour B ?

P. : Vanessa, vas-y, le premier !

V. : ..., ..., isocèle en ... C

C'est une élève habituellement en réussite, elle hésite fortement dans sa réponse, qui est juste ; je note sa gestuelle : tête penchée, débit lent, la langue entre les dents.

P. : Qu'est-ce qui te manque ?... OK Vanessa, comment tu sais pour C ?

V. : Ben justement je ne sais pas

P. : Mais si tu as dit C, tu as bien une raison !

V. : Non, j'ai dit ça comme ça

(Les élèves répondent sans réfléchir ! C'est bien connu !)

Petite demande d'explicitation de la part du professeur

P. : Attends, tu as hésité tout à l'heure ... tu y es quand tu as hésité tout à l'heure ? ... Qu'est-ce que tu as vu ?

V. : A et B

P. : Et le C, tu l'as vu comment ?

V. : Ben tout seul en bas

P. : Ah ... et là ?

V. : Rectangle en ... C

Elle montre exactement la même hésitation qu'au tout début de notre échange : même position de la tête, même débit, la langue entre les dents ... ; mais cette fois la réponse est fausse ; le triangle est, ici, rectangle en B.

P. : Parce que C est tout seul à droite ?

V. : (*véhémente*) Ben oui !

Ce n'était pas n'importe quoi, mais la connaissance construite par Vanessa était très locale.

Notons ici l'importance du non verbal dans la prise d'information du professeur.

En verbalisant sa connaissance locale (ce n'était pas n'importe quoi, mais ce n'était pas valide pour tous les triangles), Vanessa en a pris conscience, elle l'a fait exister pour elle, elle peut donc maintenant la travailler et la modifier, elle est prête à entendre l'explication du professeur.

Ce que l'activité réfléchissante a produit peut être travaillé par l'activité réfléchie.

IV. Retour vers la classe : le statut de l'expérience subjective

IV.1. Le changement de posture du maître en classe.

Le professeur dont je parle ici est un professeur qui donne un statut en classe à l'expérience subjective de ses élèves et qui est formé à l'explicitation.

Le fait de donner un statut à l'expérience subjective de l'élève modifie la posture de l'enseignant dans la gestion et la conduite de la classe. Il adopte une posture d'accueil des réactions, des comportements et des paroles de ses élèves. Il les observe et les prend en compte. Cela lui permet de s'intéresser au cheminement singulier de chaque élève, à proposer un accompagnement individualisé au sein du groupe. Alors le groupe, la classe et leur hétérogénéité deviennent des atouts, la régulation de l'apprentissage se fait à partir de l'état réel des connaissances du sujet. Le maître accepte que l'élève soit en chemin, et il reste à ses côtés pour l'accompagner. Il amène ses élèves à rencontrer la *résistance* des mathématiques. L'histoire de la connaissance est prise en compte. L'élève apprend à savoir où il en est, il s'auto informe sur ce qu'il fait et ce qu'il sait. Une ébauche de réponse ou de connaissance est acceptée par le maître qui favorise et fait travailler les situations de conflit interne ou socio-cognitif et qui peut proposer des situations de débat scientifique, de travail en petits groupes hétérogènes, avec place pour l'explicitation. L'élève produit et reçoit d'autrui un savoir incomplet, inachevé, partiel, le groupe intègre ces fragments et résout les contradictions pour élaborer et défendre un savoir partagé et certain pour chaque élève à ce moment-là.

Le contrat se modifie également. Le postulat de base du maître est que les élèves ne font pas n'importe quoi, ils ont une cohérence interne qu'ils peuvent mettre à jour ; il est intéressant pour le maître de savoir comment cet élève a pu produire ce résultat et comment il découle *logiquement* de l'état de ses connaissances ? [GECO, 1997]. L'élève le découvre aussi pour lui-même. Mais, il faut éviter de recueillir ce qu'il croit qu'il fait, ce qui est rationalisé *a posteriori* ; pour que les informations recueillies soient fiables, il faut que l'élève accède à ses connaissances préréfléchies, le maître doit donc l'aider à les mettre à jour et à les verbaliser. L'élève peut alors parler de ce qu'il a fait, même s'il n'a " pas su faire " ou s'il n'a " rien compris ", même s'il ne livre pas un produit fini parce que la règle du jeu, c'est de confronter les points de vue, pour produire un savoir partagé, construit collectivement, qui sera institutionnalisé par le maître et deviendra ainsi un savoir commun de la classe. Chacun parle de sa position singulière (chacun instancie une valeur du sujet épistémique).

La préparation d'une séquence didactique n'est donc plus celle d'un scénario écrit *a priori* par le maître. Ce dernier doit se préparer à improviser à partir d'un fil directeur qui le relie à l'objectif général de son enseignement tout en sachant qu'il n'a pas encore toutes les informations pour décider du déroulement précis de son enseignement. La plupart du temps, ces informations ne peuvent pas être prises dans les observables, ni même être inférées à partir d'eux. Seuls les élèves peuvent les donner. Le maître évite de faire des interprétations " sauvages " à partir de sa propre expérience ; il répond aux questions que les élèves se posent et non seulement aux questions qu'il leur pose.

IV.2. Un exemple d'enseignement proposé aux étudiants

Le maître qui incite ses élèves à adopter une posture réflexive à certains moments de la classe peut chercher à institutionnaliser le produit *expérientiel* de l'activité des élèves ; c'est le travail du groupe CESAME¹² de Nice [Sackur&Maurel, 2000 ; Maurel, 2001].

Nous proposons à des étudiants de première année de DEUG une situation où ils peuvent faire l'expérience de la nécessité en mathématiques. Il s'agit pour eux de réactiver le sens d'une expression algébrique, d'un objet géométrique et de leur mise en correspondance. Nous leur demandons de décrire ou de représenter le plus précisément possible des ensembles de points définis en dimension 3 par des équations comme :

$$2x - y = -1 ; x = 3 ; x + y + z = 1 ; x^2 + y^2 = 1 ; xy = 1$$

Toutes les méthodes de recherche et de résolution sont autorisées. Les étudiants doivent écrire les différentes étapes de leur recherche et doivent chercher des arguments pour convaincre les autres en cas de désaccord. Le but est d'amener les étudiants qui pensent que $2x - y = -1$ est l'équation d'une droite à modifier *leur connaissance locale*. Ils sont amenés à corriger cette erreur en utilisant le levier de la confrontation au sein d'un travail en petit groupe. Le but recherché est qu'ils acquièrent la certitude qu'une équation linéaire à trois variables est nécessairement l'équation d'un plan dans l'espace géométrique du lycée. Le caractère nécessaire de cette connaissance *expérientielle* est institutionnalisé à la fin d'une séance de synthèse. Le rôle du maître est important ici dans le choix de l'erreur à travailler, dans la constitution des petits groupes, dans l'accompagnement des élèves vers une posture réflexive et dans l'institutionnalisation, au delà du résultat mathématique, du produit de l'expérience proposée [Maurel, 2001].

¹² CESAME est un groupe de recherche composé de six chercheurs dont le nom est l'acronyme de Construction Expérientielle du Savoir et Autrui dans les Mathématiques Enseignées.

En résumé :

- Le maître crée les conditions du conflit en préparant la situation proposée,
- Les étudiants interagissent avec la *réalité mathématique* et avec *autrui*,
- Les étudiants verbalisent et écrivent la résolution du conflit,
- Le maître institutionnalise le résultat mathématique et le produit de l'expérience faite par les étudiants : l'équation $2x - y = -1$ est nécessairement l'équation d'un plan et il ne peut en être autrement.

Conclusion

Le GREX¹³ continue son travail de recherche sur l'explicitation en la détachant de l'entretien de même nom. Alors que les recherches précédentes avaient pour but d'affiner et de valider les techniques utilisées en entretien, c'est-à-dire de donner des outils de plus en plus performants au questionneur pour recueillir un point de vue en *deuxième personne*, les travaux en cours portent sur l'activité noétique du sujet, c'est-à-dire sur les actes de pensée¹⁴ qui produisent le contenu de pensée¹⁵, sous l'effet des relances du questionneur. Ces travaux fortement inspirés de la méthodologie implicite qu'a pratiquée Husserl¹⁶ nous amènent à produire *des points de vue en première personne*. Il s'agit donc maintenant de saisir et de décrire l'acte d'évocation ou l'acte d'attention et non seulement leur contenu, de saisir et de décrire un acte de pensée et non seulement son contenu¹⁷ ; il s'agit de travailler à une psychologie de la subjectivité.

Nous travaillons aussi sur le thème de l'analyse de pratique dans lequel s'insère alors une troisième question théorique " Qui ? ".

Dès que l'on introduit cette dimension de professionnalisation, on peut explorer différents exemples pour faire apparaître le lien entre pratique de la réduction et mise à jour d'un ego spécifique, ou d'une co-identité (un des pôles identitaires qu'une personne peut actualiser dans des circonstances particulières) [Vermersch, 2001].

Tout ce travail se fait dans l'idée que, même si la description en *première personne* ne peut s'appuyer que sur des validations internes et doit s'inscrire dans un réseau de données indépendantes, elle permet néanmoins

de guider l'exploration de l'expérience subjective, ce que la démarche en troisième personne ne peut faire seule, puisque toutes les interprétations subjectives seront issues de la subjectivité non questionnée des chercheurs [Vermersch, 2001].

Du côté de l'IREM de Nice (GECO et CESAME), nous cherchons toujours à comprendre les erreurs de nos élèves en mathématiques pour trouver des façons de les leur faire corriger. Nous cherchons donc des dispositifs d'enseignement spécifiques qui permettront de leur enseigner tout ce qui ne se réduit pas à des définitions, des théorèmes ou des méthodes. C'est ainsi que nous en sommes arrivés à la notion d'*ordres de connaissances*. S'il est relativement facile d'institutionnaliser ce que nous classons dans l'*ordre I*, énoncés, axiomes, définitions, théorèmes, il est plus difficile d'institutionnaliser ce qui est relatif à l'*ordre II*, c'est-à-dire les connaissances qui font que les parties du discours mathématique fonctionnent comme elles sont censées fonctionner et que les mathématiques sont ce qu'elles sont censées être. Dans le travail signalé au § IV.2., nous visions le caractère nécessaire des énoncés mathématiques. Notre théorie prévoit que, pour faire émerger un certain type de connaissance¹⁸, qui sera institutionnalisée ensuite, il faut que les étudiants en fassent l'expérience. Il faut donc qu'il se passe quelque chose pour eux, mais aussi qu'ils aient l'occasion de prendre conscience de ce qui s'est passé, c'est-à-dire que cette chose qui s'est passée soit recrée avec son

¹³ Le GREX est le Groupe de Recherche sur l'Explicitation. Ses travaux se font sous la direction scientifique de Pierre Vermersch, dans des séminaires (cinq par an à Paris et un séminaire expérientiel l'été en Auvergne), les textes écrits par les participants sont publiés dans *Expliciter*, le bulletin du séminaire. Le GREX organise aussi des formations à l'explicitation.

Consultez le site GREX où vous pouvez télécharger les articles de notre bulletin interne *Expliciter*.

www.grex-fr.net

¹⁴ Comment ?

¹⁵ Quoi ?

¹⁶ Husserl voulait réformer totalement la philosophie pour en faire une science à fondements absolus et ce qui l'intéressait c'était le contenu. On peut cependant inférer sa méthode, qu'il ne dévoile pas explicitement, à travers certains de ses textes et Pierre Vermersch y travaille.

¹⁷ La *noèse* et non seulement le *noème*, en utilisant les mots des philosophes.

¹⁸ Ce sont les connaissances relatives à l'*ordre II*. Le plus souvent, il ne suffit pas de les énoncer d'emblée, elles s'acquièrent dans la pratique et l'expérience des mathématiques.

déroulement temporel personnalisé¹⁹. Nous sommes donc amenés à développer nos recherches en nous appuyant sur la problématique du récit²⁰ et sur celle de la posture réflexive. Cette posture réflexive n'est ni naturelle ni spontanée pour la plupart de nos étudiants, elle ne peut se pratiquer que dans le cadre d'un contrat particulier et demande, de la part du maître, un accompagnement régulier et personnalisé et des dispositifs didactiques spécifiques. Certaines des idées développées ici peuvent y contribuer sans prétendre à l'exclusivité.

Références

- ANCILLOTTI J.P., MAUREL M., (1994), À la recherche de la solution perdue, étude de validation d'entretiens d'explicitation successifs, collection Protocole, numéro 3, GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS.
- CESAME (1997), Présentation de travaux. Actes de la IXème École d'Été de Didactique des Mathématiques, Houlgate, 70-75.
- GECO. (1997), Comment recueillir des connaissances cachées en algèbre et qu'en faire ? REPÈRES-IREM numéro 28, Topiques Éditions.
- LÉONARD F., SACKUR C. (1991), Connaissances locales et triple approche, une méthodologie de recherche, Recherches en Didactique des Mathématiques, 10/2-3, La Pensée Sauvage.
- MAUREL M., (janvier 1999), Derrière la droite l'hyperplan, Expliciter n°28, bulletin du GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS, www.grex-fr.net.
- MAUREL M., (2001), Derrière la droite, l'hyperplan, REPÈRES-IREM numéro 42, Topiques Éditions.
- PIAGET J. (1987), Réussir et Comprendre, Paris, PUF.
- RICŒUR P. (1983), Temps et Récit. Seuil
- SACKUR C. & MAUREL M. (2000), Les inéquations en classe de seconde. Une tentative pour enseigner la nécessité des énoncés mathématiques. Petit x, 53, IREM de Grenoble.
- SAINT-ARNAUD Y., (1992), Connaître par l'action, p 53, PUM.
- VERMERSCH P., (février 1996), Pour une psycho phénoménologie, Expliciter n° 13, p 1-2, bulletin du GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS. www.grex-fr.net.
- VERMERSCH P. (mars 1996), Pour une psycho phénoménologie/2, Problèmes de validation, Expliciter n° 14, p 2, bulletin du GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS. www.grex-fr.net.
- VERMERSCH P., (mai 2000), Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche, Expliciter n° 35, p 19, bulletin du GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS. www.grex-fr.net.
- VERMERSCH P., (décembre 2001), Psychophénoménologie de la réduction, Expliciter n° 42, p 7, bulletin du GREX, 38 Rue Nollet 75017, PARIS. www.grex-fr.net.
- VERMERSCH P., (1994), L'entretien d'explicitation, p 75, ESF.
- VERMERSCH P., MAUREL M., (1997), Pratiques de l'entretien d'explicitation, p 32-34, p94-95, ESF.



¹⁹ Comme le dit Jérôme Bruner dans son ouvrage " Car la culture donne forme à l'esprit " : les histoires n'arrivent qu'à ceux qui savent les raconter.

²⁰ A partir des travaux de Ricœur [Ricœur, 1983, nous avons souligné l'importance, pour un élève, de l'inscription dans son expérience personnelle de l'histoire de ses connaissances [CESAME 1997), mais ceci est un autre article.

Séminaire de St Eble 2003 : Quelques mots...

Claudine Martinez

Vous êtes curieux de savoir un peu ce qui s'y est passé ?

Vous n'avez pas eu la chance de pouvoir y venir (un clin d'œil du côté de Québec !)? Ou bien que très partiellement pour des cas de force majeure (nouveau clin d'œil !)? Vous n'y êtes jamais venu et vous vous demandez ce que ces trois jours d'été en Auvergne, ont à voir avec les séminaires parisiens ?

D'abord du point de vue du fonctionnement, vous connaissez la chanson, comme on dit ! Le temps d'élaboration se fait en grand groupe dans la grande salle de la Bergerie... Nous prolongeons la réflexion par l'approche conceptuelle de l'objet d'étude arrêté. Puis au niveau de la mise en œuvre, ou plutôt du vécu expérientiel, cela se passe bien sûr en petits groupes. Nous étions quatre groupes de quatre cette année et j'ai eu le grand plaisir d'œuvrer d'abord avec Nadine, Frédéric, Jacques, Anne, Maryse, Béatrice puis avec Maryse, Pierre-André, Mireille, mais aussi Armelle qui a pu nous rejoindre le dernier jour. Suit une mise en commun/discussion en grand groupe pour suivre le cheminement, les avancées ou difficultés dans chaque groupe. Puis dernier temps, jamais facile, la synthèse en grand groupe avant que chacun ne se sauve, qui vers son train, qui en voiture... Avec trois jours, nous avons pu faire un premier travail en sous-groupe pour décanter, approcher l'objet d'étude, puis deux autres rotations de travail avec de nouveaux sous-groupes suivis toujours d'une mise en commun toujours très riche ... Nous nous sommes encore (à mon sens) encore trouvés très court dans ce temps de trois journées et vue l'intérêt, l'ampleur cette fois encore du sujet, la dynamique s'arrête quand elle est bien lancée et qu'elle tourne à plein ! Ne pourrions-nous envisager une troisième rotation en prolongeant d'une demi-journée ?

Bon, je n'ai encore rien dit de ce qui nous a tant occupé!..

Sur quoi avons-nous travaillé ?

Si vous voulez saisir, je vous propose d'arrêter votre lecture, de lâcher ce papier des yeux et de vous remettre juste au moment où vous avez lu ce qui précède « sur quoi avons-nous travaillé ? ». Prenez-le temps de laisser revenir ce moment là, tel qu'il fut et qu'il est donc maintenant pour vous intérieurement. Quand vous lisez ces mots « sur quoi avons-nous travaillé ? », comment précisément les lisez-vous ? Mais surtout, tourner, si vous le voulez bien, votre attention, là, juste à ce moment là... vers votre monde intérieur, votre univers personnel, là où vous habitez, vous et qui ne m'est pas accessible, où je ne peux faire intrusion... Lâchez cette phrase que vous voyez écrite en noir et blanc, là, sur la page de ce n° d'Expliciter et laissez doucement venir !... Qu'est-ce qui est présent là, en vous quand vous lisez cette phrase ? Dans quelles dispositions êtes-vous ? Est-ce agréable ou pas, ou bien neutre ?... Etes-vous pressé(e), un peu... plus que ça ou bien pas ? Quel est le degré de détente ou de tension dans lequel vous êtes ? Etes-vous confiant(e)...plutôt méfiant(e) ? Ouvert(e) ou bien fermé(e) ?... Quel est le degré de votre intérêt ? Laissez les questions se poser au rythme qui est le vôtre... Se passe-t-il quelque chose dans votre tête ? Si oui, quoi ? Sinon, y a-t-il autre chose ? Et si vous laissez encore venir ?... Percevez-vous quelque chose dans votre corps ? Peut-être oui, peut-être non ?... Et alors, s'il y a un quelque chose, il se localise où ?... Et... c'est comment ... comment cela se manifeste-t-il à vous ?... Qu'est-ce que cela vous fait ? Peut-être...est-ce autre chose à laquelle vous accédez ? Vous seul(e) savez !... Oui !... Autre chose encore ?... Laissez venir... laissez vous l'identifier, le connaître ?... Qu'est-ce qui se

donne à vous de votre monde intérieur, de ce qui n'est encore ni émotion, ni sentiment, mais qui vous porte...juste quand vous lisez cette phrase ?

Excusez-moi d'avoir été un peu longue, si vous n'avez pas tenté l'expérience ! Mais voilà, c'est dans la réponse à certaines de ces questions que se loge l'objet d'étude qui fut le nôtre cette année à St Eble (si j'ai bien saisi après nos trois journées de travail intense). Vous savez bien que nous travaillons sur l'explicitation de l'explicitation !... Donc là, nous nous éloignons encore plus vers la périphérie du champ attentionnel qui est le nôtre quand nous menons un entretien d'explicitation.

Cet objet s'inscrit dans le champ plus vaste de **la relation**, avec le thème de l'accompagnement et des questions comme « à quoi je reconnais que je suis bien accompagné(e) ? » Ou bien « à quoi je reconnais que j'accompagne bien ? », mais en allant plus vers la question : « comment je ressens l'autre ? », Pierre a utilisé le terme d'intropathie en référence bien sûr à des écrits d'Husserl. Le terme allemand Einfüllung renvoie à la fois à l'empathie et à cette intro-pathie. Cela concerne tout ce qui relève des manifestations affectives au niveau le plus élémentaire, avant que la couleur émotionnelle ne soit claire. Nous sommes dans le domaine du proto-affectif ? Cela devient-il plus clair pour vous ?... L'hypothèse est, qu'il y aurait des éléments de polarité plutôt positive ou plutôt négative, que Pierre qualifie de « valence », qui se situerait entre Stimmung et émotion. Ces valences seraient toujours présentes, mais nous n'y ferions pas attention, elles resteraient à la marge. En conséquence dès que ma (ou une ?) valence change, cela modifierait mon écoute ou ma façon de prendre la parole pour la relance qui va suivre, ma façon d'accompagner A.

Saurions-nous identifier cet état «proto-affectif» ? **« Saurons-nous décrire ses fluctuations ? »**

Voilà bien sûr un objet d'étude très délicat à cerner de façon expérientielle. Il suppose de pouvoir livrer des éléments très intimes. Pourrions-nous éviter les résistances ? Je crois qu'il faut l'ambiance de La Bergerie à St Eble, la mutuelle confiance entre les participants et

toute la convivialité de ces trois jours pour que les expériences que nous y menons soient authentiques et vécues en toute simplicité, sans arrière pensée !...

Cette année, il semblerait que tous les groupes aient fonctionné et produit de façon très intéressante. Normalement il devrait y avoir des suites et vous pourrez profiter de ces travaux dans les articles qui viendront en leur temps dans ces pages d'Expliciter.

Alors, encore quelques paroles ou métaphores qui furent douces à nos oreilles et agréables à nos neurones... bref, que nous avons pleinement goûtées !....

« Le ciel du désir n'est jamais bleu pur ! »
Connaissez-vous le phénomène du Mascaret ? Ce « fleuve dans lequel remonte un courant contraire au courant dominant ! »... Ou bien « comme un ciel qui se voile »... ou « une ombre qui passe devant le soleil ».... C'était dans un moment d'échange sur les modèles sous-jacent possibles à cette notion de valence dans l'optique de se dégager du modèle binaire.

Il fut aussi question de « potentiel, de graine à laisser déployer... d'un beau potager d'émotions à cultiver, à soigner quotidiennement »...

Cela vous convient-il ou bien pas ?... Vous met-il en éveil, vous rend-il curieux... vous met-il l'eau à la bouche ?...

Je ne terminerais pas sans faire allusion aux moments de convivialité que furent certains repas pris en commun à la Bergerie ou dans d'autres lieux de restauration... ou encore pour quelques-uns d'entre nous, le petit déjeuner au camping....ainsi que, vue la chaleur encore prégnante, quelques bains dans l'Allier !...

A suivre....

Savez-vous que la quatrième édition du livre :

L'entretien d'explicitation
Augmentée d'un glossaire

Est parue en septembre chez ESF et
disponible en librairie ?

Commentaires exploratoires sur des exemples de relances / répliques.

Pierre Vermersch

(à partir de matériaux proposés par Claudine Martinez)

Ce texte essaie de faire avancer les questions de méthode pour déterminer comment travailler des exemples pour faire apparaître les effets des "enchaînements élémentaires"²¹ : c'est à dire les triades minimales (a, b, c) ou réponse/question/réponse.

Pour moi, les éléments de réponses à cette question se base sur mes premiers essais déjà réalisés avec la méthode de travail mise au point dans l'étude sur l'entretien de Claudine fait à Saint Eble (n°49 d'*Expliciter*), plus loin je me demande comment clarifier, systématiser, préciser, adapter cette méthode.

Méthode : pour le moment, elle se résume à quelques principes :

- l'application d'un cadre théorique d'inspiration phénoménologique proposant le repérage des effets en termes de changement d'acte, d'attention, de valence ;

- la segmentation en unité d'analyse élémentaire comme composée du triplet abc (réplique 1, relance2, réplique 3) sachant que cette méthode ne capte que les effets de successions connexes pris dans les limites les plus élémentaires ;

- l'analyse systématique du contenu de :

1/ chaque partie du triplet à la fois du point de vue du contenu (direction d'analyse noématique), du point de vue des actes (point de vue noétique), des modulations attentionnelles (méta noétique), du point de vue de l'état interne et

2/ des relations entre chaque éléments du triplet : entre dernière réplique (a) et formulation de la relance (b), relation ab ou *relation de pertinence* de l'action de l'intervieweur relativement à ce que l'interviewé vient de dire ; entre relance (b) et réplique suivante (c), relation bc ou *relation de production* entre les inductions contenues dans la formulation de la relance et production de la réplique dans le sens suggéré par les inductions ;

enfin relation entre la réplique initiale (a) et finale (c), relation ac, ou *relation de changement* entre le contenu de a et le contenu de b.

Le but est de mettre en évidence la manifestation de ces effets, leurs propriétés, et éventuellement les variables qui produisent tel effet plutôt que tel autre.

Le sens général de la démarche est à rapporter à mon (notre) intérêt pour l'efficacité des techniques d'aide à la verbalisation, à l'explicitation.

En ce sens : 1/ nous essayons de mieux comprendre les effets des formats des relances, nous recherchons des effets particuliers par leur efficacité pour obtenir une verbalisation productive, pour éviter des verbalisations improductives. De ce fait : 2/ nous essayons aussi d'inventer des formats nouveaux de relances en dépassant et élargissant les apports initiaux. Enfin, 3/ nous tentons d'améliorer l'analyse instantanée de ce qui exprimé dans le contenu des répliques de l'intervieweur, de manière à ce que les relances puissent s'ajuster en temps réel à la fois à ce qu'exprime l'intervieweur, à la réalisation des conditions requises pour la conduite d'un entretien d'explicitation, et au but poursuivi par l'interview. Plus largement, le but de recherche peut être vu comme une tentative d'intrication entre la catégorisation linguistique du format des énoncés et la catégorisation psycho phénoménologique des mouvements subjectifs opérés (causés aurait été un peu fort, puisqu'il n'y a qu'induction, et même tentative d'induction des effets recherchés).

L'enjeu plus général de la mise en relation du linguistique et de l'extra linguistique ne va pas de soi, puisqu'il faut construire une méthode inédite pour documenter directement l'extra linguistique (verbalisation explicite des dimensions subjectives de l'effet des relances tel que le sujet dit les avoir vécus), mais aussi parce que depuis Saussure est établi l'indépendance de la linguistique vis-à-vis de toute autre discipline et tout particulièrement vis-à-vis de toute psychologie, dans l'intention d'éviter tout

²¹ Donc excluant pour le moment les enchaînements "non élémentaires connexes" comme a, b, c, d, e, f, g, donc simplement plus long, et enchaînements "non élémentaires non connexes" comme a, b, co, p, q ...v, w, x à la fois plus long et à distance (non connexe)

psychologisme primaire²² qui pourrait conduire à rejeter l'indépendance de la linguistique en la ramenant sous la dépendance d'une discipline qui la déterminerait : la psychologie. On comprendra qu'ici aussi, comme dans mes rapports avec la position épistémologique de Husserl et des philosophes phénoménologues, l'argumentation "anti psychologisme" est une question épineuse dans la mesure où inmanquablement "l'anti psychologisme" (le fait d'être opposé au psychologisme) produit une attitude anti psychologique (le fait d'être opposé à la prise en compte des données produites par la psychologie), qui ne laisse aucune place à la psychologie et ne permet pas d'en utiliser les résultats. Mon esquisse de solution ne sera pas de refonder ou de légitimer le psychologisme, qui me semble intenable, mais de montrer que l'on peut et que l'on doit se référer à la psychologie sans pour autant tomber dans le psychologisme. Pour moi, l'enjeu principal est de pouvoir clairement légitimer l'utilisation de la psychologie phénoménologique comme non contradictoire avec l'anti psychologisme radical et obsessionnel de la philosophie phénoménologique, mais aussi de toute l'épistémologie moderne.

Exercices d'analyse d'un exemple proposé cet été par Claudine

Contexte des exemples

Il s'agit du travail final d'évaluation des étudiants, réalisé en conditions réelle, un entretien avec un

²² Psychologisme : position épistémologique qui consiste à dire que puisque toute production intellectuelle (et entre autre la science, la logique) est le fait du sujet par la mise en œuvre de son intelligence alors les lois de l'intelligence établies par la discipline qui l'étudie déterminent toutes les lois des productions intellectuelles. Ce qui fait que la psychologie surplomberait toutes les disciplines, puisque sans sujet pour les penser elles n'existeraient pas. Autrement dit, par exemple la logique peut être considérée comme les lois de la pensée correcte, et réciproquement la pensée correcte fonde la logique. C'est là où le bat blesse, car les lois de la science et en particulier comme cas extrême, les lois de la logique et des mathématiques ont une vérité absolue, et on ne peut fonder une vérité absolue sur du relatif. L'intelligence étant imparfaite, entachée d'erreur, elle ne saurait fonder la logique. Donc anti psychologisme fondamental : en aucun cas les connaissances vraies ne peuvent être fondées sur le subjectif et sur la psychologie. Donc, exit le psychologisme, et par la même occasion la psychologie.

professionnel, un enseignant d'EPS, ou un entraîneur, après un cursus de 20h de formation, à raison d'une séance de 3h hebdomadaires.

Questions méthodologiques de Claudine pour le travail qui s'amorce : Peut-on s'attacher à des relances isolées ? Les effets immédiats dans la réponse qui suit n'est-elle pas nécessaire pour donner les caractéristiques de la relance initiale ?

Exemple

Ra1 [7] : "Ouai, mais vite fait [il s'agissait d'une réponse à une relance sur la lecture de la totalité des chiffres du tableau], surtout sur le milieu du tableau [21-2-11], mais je me suis pas bloqué dessus. Après, j'ai voulu savoir ce qu'il y avait dessus".

Contenu : apparemment indication de la lecture de la totalité des chiffres, plus particulièrement sur le milieu, indication de propriétés des actes comme "vite fait", "pas bloqué sur", "j'ai voulu savoir...", vague indication de structure temporelle de la lecture de la totalité du tableau, vers le milieu du tableau, puis vers "ce qu'il y a au-dessus" (probablement la ligne du haut ?).

Acte passé : peu clair, lecture (mais pour en faire quoi), prise de connaissance,

Attention : thème : apprentissage en général du tableau ? Visée de contenu: prise de connaissance dirigée vers le tableau, visée temporelle : semble bien être lié à un temps particulier de l'exercice, objet particulier = non documenté ? Attention non mobile, passant très rapidement d'un mode focalisé pour la lecture à un mode non focalisé plus distribué, en fait il y a des temps de saisie attentionnelle, mais pas de maintien en prise d'un objet parmi d'autres;

État interne : non documenté, sinon qu'il y a consentement à répondre.

Index d'évocation : semble bien orienté vers la situation passée, en ce sens singulière, le moment est bien spécifié, l'explicitation reste superficielle au niveau de fragmentation temporelle des étapes. On peut s'attendre à ce qu'elle soit sollicitée pour préciser les prises d'informations, l'ordre de lecture, les informations prises mêmes rapidement, etc.

Rb1[8] : Sur quoi tu t'es basé pour commencer ton apprentissage ?

Contenu :

Induction attentionnelle²³ : Cette relance contient 1/ l'induction thématique²⁴, le thème c'est

²³ Mes catégories sont pour les relances des types "d'induction", non pas induction sur le contenu, induction en structure vers le thème, une visée particulière à la fois précisée temporellement et synchroniquement, éventuellement un objet quand il a déjà été nommé .

²⁴ Dans le langage de la phénoménologie de l'attention, le "thème", l'orientation thématique

"l'apprentissage" passé, que l'on peut supposer comme étant déjà co-partagée, mais par forcément puisqu'il semble d'après la réplique précédente que le thème était la "découverte" du tableau, en amont d'une volonté d'apprentissage, 2/ Une induction de visée attentionnelle temporelle référée au moment "commencer ton apprentissage". 3/ l'induction d'une visée attentionnelle d'objet faiblement délimitée par la référence à un "sur quoi ... pour", ou encore délimitée non pas par l'objet lui-même, mais par le critère de fonction qu'il aurait pu avoir.

Induction d'acte : 1/ ellipse de la demande de verbalisation, et éventuellement de verbalisation descriptive, 2/ induction de visée floue, large, sur l'acte supposé avoir été mis en œuvre : "se baser sur", (mais on ne sait pas si cela fait partie du vocabulaire du sujet et donc de sa manière de se référer à ses activités cognitives dans un apprentissage).

Induction d'état interne : rien ici ne permet de documenter ce point.

Commentaire:

La relance sous son apparente banalité est selon moi trop complexe pour aiguiller l'activité et la direction attentionnelle. Variante suggérée (sans connaître ce qui précède, mais juste pour éliminer la complexité de la formulations) : Par quoi as-tu commencé ? Qu'est-ce que tu as fait en premier ? Je garde la référence temporelle de ce sur quoi je demande à l'autre de s'exprimer, j'élargis encore plus la référence à ses actes possibles "par quoi", "tu as fait". Par ailleurs, le fait de ne pas disposer de la réplique initiale rend impossible l'appréciation de la relation de pertinence (ab). (Quelques jours plus tard, ayant obtenu la réplique Ra1. Il est évident que la relance fait rupture avec la réplique précédente. D'une part elle n'en exploite pas le contenu, d'autre part elle ne se sert pas de son contenu pour reformuler vers une réorientation de l'attention, ce que fait sans précaution la relance).

[Qu'en pensez-vous chers collègues ? Quels sont ceux d'entre nous qui auraient des ressources en linguistique, en analyse conversationnelle, en pragmatique, et autres "iques" pour perfectionner l'analyse du contenu des relances et répliques ? Pour mieux formuler les catégories de contenu ?]

Ra2 : euh.... Sur la facilité... en fait des petits n° 2,6,8 et puis après par contre... je savais pas où j'allais....

défini "l'intérêt", ce vers quoi se tourne la saisie attentionnelle, avec la possibilité d'une multiplicité de visée au sein du maintien en prise du même thème.

Contenu :

Noématique²⁵ (quelles sont les informations disponibles): 1/ un critère, "sur la facilité", il répond à la forme de la relance "sur quoi" → "sur la ...", 2/ donne un exemple, difficile à localiser finement dans la temporalité : "les petits nombres" et on ne sait pas qu'est-ce qu'il fait avec ces petits nombres, à supposer qu'il se base sur, on ne sait pas qu'est-ce qu'il fait quand il "se base sur des petits nombres", 3/ une indication complexe sur une suite présentée en contraste avec le début "et puis après/ par contre" ... puis exprimée sur le mode de la dénégation "je savais pas où j'allais" (Par exemple "et quand tu savais pas où tu allais, qu'est-ce que tu as fait?")

Noétique présent (quels sont les actes qui sont sollicités dans le présent de l'entretien, à ne pas confondre avec les actes qui sont nommés dans la réalisation de l'action passée) : l'activité de rappel est partiellement évocative/réflexive, mélange d'activité signitive/ intuitive.

Noétique passé : (les actes nommés comme appartenant au vécu passé), ici le seul acte que l'on peut inférer est celui de prise d'information (les petits), l'appréciation du caractère de "facilité", et un acte privatif "ne pas savoir où j'allais".

Attentionnel (méta noétique), vers quels thèmes, visées, objets l'interviewé s'oriente (condition de comparaison avec a) : thème de "son apprentissage", visée objectale du "ce sur quoi", visée temporelle floue, objet : les chiffres, les petits chiffres, l'absence de suite.

Etat interne : (valences positives ou négative exprimée en référence à l'activité passée ou en référence à l'activité présente de verbalisation). "Valence du vécu passé" qui bascule du positif : la facilité, vers la désorientation plus négative. Passage du "je sais faire" au "je ne sais plus quoi faire". Valence du vécu présent : par inférence on peut faire l'hypothèse d'un consentement apparent à répondre dans le sens de la sollicitation de l'intervieweur.

Index d'évocation : on a toujours un bon index de singularité, de moment temporel délimité, l'explicitation n'est pas dépliée.

²⁵ Contrairement à l'analyse du protocole de Claudine (Effets des relances, n°49) où le contenu de ce qu'elle disait ne nous intéressait pas pour lui-même, mais simplement pour les inférences que nous pouvions faire sur la base de ce qui était formulé (nous n'avions pas pour but d'étudier l'entrée dans l'eau de la rivière Allier), ici le contenu nous intéresse pour lui-même. Du coup il faut rajouter une catégorie supplémentaire, qui serait le contenu proprement dit, la teneur de sens, les informations, donc le côté noématique de notre description.

Commentaire sur ce premier exemple.

1/ Il nous manque le rapport entre Rb1 et Ra1 pour établir la relation entre la relance et ce qui l'a précédé. Par exemple : est-ce que la référence à "commencer ton apprentissage" comme moment visé²⁶ est introduit par l'intervieweur où est-ce une reprise des mots de l'interviewé ? Moralité, il nous faut documenter systématiquement le triplet réplique initiale / relance qui suit / réplique à cette relance (a, b, c).

2/ Globalement, les inductions présentes ont fonctionnées, on retrouve dans la réplique c, le thème, la visée, les objets, mais de manière tout aussi cohérente on ne trouve pas plus, on ne sait pas de façon certaine en quoi consiste le critère de facilité, on sait qu'il se rapporte aux petits chiffres, mais pour en faire quoi ? Sur quoi porte "la facilité", d'autant plus qu'en lisant cette phrase j'ai la tentation d'halluciner le vécu de l'interviewé, un peu comme si j'adhérais immédiatement par sympathie sur le fait que les petits chiffres sont plus facile !!! Plus facile pour quoi faire ? Je ne le sais pas pour l'autre, il ne me l'a pas dit.

3/L'analyse de la relance montre qu'elle est imprécise quant à la visée attentionnelle temporelle qu'elle propose (pour commencer ton apprentissage), et imprécise sur la visée objectale "sur quoi ...), de ce fait elle recueille à hauteur de ce qu'elle a induit, ce qui n'est pas si mal et qui surtout permettrait de rebondir facilement vers une plus grande précision soit du critère (qu'est ce qui est facile quand c'est facile avec les petits chiffres ?) Soit de l'acte : qu'est ce que tu as fait avec ces petits chiffres ? Soit de l'acte début : comment tu t'es orienté vers les petits chiffres ? Soit sur la suite et le "je savais pas vers où j'allais", "et quand tu ne sais pas vers où qu'est ce que tu fais" "à quoi tu prête attention" "qu'est-ce que tu fais".

4/ Pour notre propos cet exemple est peu probant, tout ce qu'il montre c'est que la relance induit exactement ce qu'elle induit, pas plus. C'est peut être un résultat intéressant en soi, cette puissance des inductions dans leur effet quasiment au pied de la lettre ! Peut-être est-ce une voie complémentaire d'approche à la mise en évidence des disfonctionnement, le fait que le fonctionnement des relances est très littéral de manière systématique. La relation de pertinence n'est pas liée à l'analyse de contenu de la réplique, mais plus à l'analyse de la tâche, dans la mesure où l'enchaînement entre Ra1 et Rb1 se fait sur la base du temps suivant dans l'exécution de la tâche, du coup le temps initial d'orientation par

prise d'information sur l'ensemble de la grille présent dans la première réplique n'est pas exploité.

J'ai passé beaucoup de temps sur cet exemple pour me roder à l'analyse que je souhaitais développer. J'espère que les suivants seront plus aisés à traiter.



Les escaliers de Saint Eble, haut lieu de discussion

Husserl et le thème de la mémoire



Je vous donne à lire deux paragraphes des « Essais sur la synthèse passive (1998, Millon, Grenoble)

J'aimerais travailler cette année le thème de l'approche phénoménologique du rappel et en particulier les questions de déformations, de surfigurations des souvenirs.

²⁶ (visé est toujours utilisé comme synonymes de visée attentionnelle, plus large que l'acte visuel, incluant toutes les noèses²⁶ possibles et pertinentes)

308 §17. *Le problème de l'en soi du passé propre. Evidence du ressouvenir*

Le passé de conscience propre, avec ses composantes noétiques et noématiques, vaut pour nous comme un champ de ressouvenir possible et, en allant plus loin, comme un champ au moins idéalement possible de souvenirs accomplis, vrais, valables. Aussi longs que soient les intervalles sur lesquels ce passé de conscience peut être oublié; quelque involontaire que soit la manière dont il resurgisse dans un souvenir actuel, ou quelque rétif qu'il soit aux ordres de notre souvenir volontaire : nous sommes pourtant sûr qu'il y avait là effectivement un passé de conscience et qu'il est à reproduire de façon univoque dans la forme de ressouvenirs - ces deux choses sont manifestement équivalentes. A l'horizon vide du passé qui clôt chaque présent de conscience, appartient une croyance de passé qui est remplissable conformément à l'essence par des chaînes de ressouvenirs et rien d'autre. En termes plus exacts, à l'essence de cette croyance de passé vide appartient le fait principal que rien ne peut la supprimer en tant que croyance positive, le fait qu'une intuition donatrice du soi se rende adéquate à celle-ci ne peut jamais conduire au néant. En tant qu'horizon de croyance elle tient bon, elle est toujours là et de façon nécessairement non rompue. Chaque donation du soi devant être rendue adéquate à celle-ci est bel et bien un ressouvenir et donne de celle-ci, c'est-à-dire du passé propre régressant de façon indéterminée, un extrait. Il se peut, à présent, que le ressouvenir concerné ne tienne pas bon, il peut se révéler comme une illusion du souvenir. Mais cela même n'est à nouveau possible que parce que du souvenir se mesure à du souvenir, donc parce que quelque chose de passé se maintient en tant que donation du soi et sert de norme pour le rejet de la croyance de souvenir. Il est impensable qu'il n'y ait rien derrière mon présent de conscience, que tout mes ressouvenirs soient nuls, dans la mesure où la nullité, à son tour, ne peut s'attester *a priori* que par des ressouvenirs. Je peux bien me convaincre occasionnellement que mes ressouvenirs, au demeurant effectivement réels, étaient nuls, et les nouveaux ressouvenirs, ceux qui donnent la mesure, peuvent aussi à leur tour recevoir ce caractère de nullité - il est cependant évident que chaque ressouvenir est ou bien déjà accompli - et cela signifie qu'il est purement donateur du soi relativement à l'élément de mon passé qu'il laisse clairement revivre à nouveau de

façon intuitive; ou bien qu'un ressouvenir purement donateur du soi de cette complétude est possible. Et il est clair que cette possibilité n'est pas une simple possibilité imaginaire, ni une possibilité problématique, mais une possibilité qui désigne, pour tous les ressouvenirs inaccomplis et illusoires, une limite idéale évidente, vers laquelle il faut regarder, une limite qui prescrit donc à chaque moment un en soi pour les ressouvenirs. Cette idée vers laquelle nous regardons, nous guide quand nous portons un ressouvenir à la clarté et à la concordance complètes, même dans des tentatives vaines, même dans le devenir conscient répété que le ressouvenir a reçu de manière trompeuse des moments qui n'étaient pas ainsi et ne pouvaient pas être ainsi. Nous nous en tenons fermement au fait que le vécu passé < est > à considérer comme déterminé en soi et que la mise au jour d'un vrai souvenir est un but qui doit être posé pratiquement. Ce vrai ressouvenir est donc, comme conscience purement donatrice du soi du passé, une idée nécessaire et en direction de laquelle nous devons regarder, la croyance d'expérience est ici décidée d'avance, chaque prétention vide est en un sens prédéterminé vérifiable effectivement. Comment était-ce vraiment : cela peut rester douteux pour moi, pour le moment, je peux être contraint de laisser cela ouvert. Mais en soi, c'était comme c'était, quelque chose de déterminé en soi.

309 §18. *La conscience de l'illusion du souvenir*

Si nous cherchons un éclaircissement plus profond de cette situation, alors il nous faudrait d'abord considérer de façon plus exacte la manière dont un ressouvenir, qui est bien une conscience donatrice du soi peut pourtant se révéler, conformément à la conscience, comme illusoire, donc se diviser dans le conflit, puis passer dans l'incroyance, dans la négation. L'ordre est préfiguré et, conformément à l'essence, le début ne peut être que celui-ci : de l'obscurité de la mémoire, en tant qu'horizon rétentionnel lointain, émerge un ressouvenir sur le mode originaire de la croyance. De la même façon, il est clair a priori que le doute et la négation ne sont pas possibles de n'importe quelle façon ; ils ne sont possibles que de cette manière : le souvenir tout d'abord non rompu entre en conflit avec d'autres souvenirs. Des souvenirs peuvent être plus ou moins vivants, plus ou moins obscurs, ils peuvent, sur le mode de l'intermittence procurer des intervalles d'intuitivité à travers des intervalles vides de non-intuitivité. En même temps (ce sont

là autant de possibilités d'essence à tirer des exemples), des intentions vides intuitives ou ne l'étant déjà plus, en conflit avec les moments intentionnels d'abord établis dans le souvenir initial, peuvent entrer nouvellement en scène ; ce qui est cependant évident à chaque moment, c'est que ce sont à nouveau des intentions de souvenirs elles-mêmes qui, en remplissant, ne peuvent se transformer qu'en ressouvenirs clairement donateurs du soi. Ainsi peut se développer une conscience claire et en soi évidente de l'illusion de souvenir et nous pouvons reconnaître en cela l'aspect qu'elle doit nécessairement avoir. Toute conscience de cette sorte, toute suppression évidente d'un ressouvenir (qui est justement la conscience évidente : «ce n'était qu'une illusion») a le type d'une mise au jour du mélange de différents ressouvenirs s'interpénétrant l'un l'autre et cette mise au jour a la forme d'une transformation déterminée du souvenir initial en une pluralité de souvenirs séparés, entièrement clairs qui ont phénoménologiquement des relations entre eux et qui, dans cette relation, sont entièrement concordants.

Nous décrivons à présent ce phénomène de passage - qui dans ses phases intermédiaires peut aussi contenir le phénomène vide du doute et de la négation, pour fonder ensuite avec la scission, l'évidence de la négation, de l'illusion - de la façon suivante : nous partons du ressouvenir d'abord sans rupture. Avec le passage jusqu'à une clarté suffisante, l'image de souvenir originairement unitaire se divise en plusieurs images et pour finir, en plusieurs ressouvenirs clairs, en soi non rompus, qui appartiennent à différents endroits du temps. Par exemple, le souvenir de Sils-Maria surgit, je vois devant moi un jeune écrivain et nous sommes dans une discussion animée à propos du *Shakespeare* de Gundolf. Mais à présent un doute «s'éveille» et je lui emboîte le pas, de sorte qu'une deuxième image surgit, je suis à présent avec le même jeune homme dans une petite chambre de ferme, celle où il demeure, dans la vallée de Fex ; il me lit des passages du *Shakespeare* de Gundolf et nous en discutons. Si je me plonge à présent à nouveau dans la première image ressouvenue, je remarque qu'une partie de sa continuité de souvenir reste purement donatrice du soi et sans rupture. Mais là où j'entendais le

jeune homme parler, faisant se rapprocher intuitivement l'objet du débat, il y avait dans la continuité un petit saut que je n'avais pas remarqué auparavant; insensiblement, la reproduction a sauté là dans l'autre image restée, dans une certaine mesure, cachée dans son côté visuel par la première situation, et la première discussion s'est glissée sur l'autre. Vu exactement, les mêmes personnes se sont glissées en même temps, ou plutôt déjà avant, dans la situation unique et les modes d'apparition extérieurs qui lui étaient afférents, sous l'autre situation. Il est évident que ce caractère double se trouvait en fait déjà dans l'image initiale se donnant comme unitaire, celle-ci se dédoublant alors dans un glissement divergent; il s'y trouvait sans être remarqué, grâce à un recouvrement propre dans lequel des parties de l'une des images de souvenirs recouvraient des parties de l'autre.

Le glissement divergent en deux souvenirs séparés n'est pas une théorie mais une situation compréhensible dans son intentionnalité. Les ressouvenirs séparés dans ce procès et qui entrent en scène ne sont pas deux souvenirs quelconques, mais sont caractérisés de façon déterminée. Il est avant tout évident qu'ils n'entrent pas en scène de façon nouvelle, mais qu'ils étaient déjà là conformément à la conscience et qu'ils ont simplement reçu un mode d'intuition et une connexion modifiés. Il paraît évident de parler ici d'un glissement divergent d'une image de souvenir combinée en ce qui compose sa combinaison. Nous trouvons dans le combiné les deux situations de souvenirs, bien sûr non totalement développées intuitivement : de chacune de ces situations, seule une part est représentée dans l'image d'ensemble intuitive par ses parties intuitives ; mais les éléments complémentaires de la situation sont également là implicitement, ils sont seulement «mis sous l'éteignoir», «recouverts». Cela est entièrement semblable à la superposition de deux appréhensions perceptives dans le conflit, au fondement de laquelle on trouve également une communauté, et où, lorsque l'une des appréhensions s'impose, par exemple celle de la poupée, l'autre, l'appréhension «homme» avec ses moments d'appréhension spécifique, est repoussée mais reste, d'une manière spécifique, consciente, simplement de façon non intuitive, recouverte.

Trombinoscope des participants au Séminaire du GREX- St EBLE, 26 - 29 août 2003 -
Réalisé avec les photos et par Maurice Lamy



(Manque Anne et Armelle)



Tout est secret, tout est dehors ...

On peut joindre ce passage de Hofmannsthal aux documents sur la "mémoire concrète" et toujours singulière qu'actualise l'explicitation. Ce qui est "le plus profond et le plus secret" n'est pas dissociable du visage que prend l'univers pour chacun: univers habité de façon unique. A cette expressivité peut s'accorder l'intentionnalité de la conscience au sens phénoménologique (qui est toujours conscience de quelque chose, et donc pour laquelle, selon les mots de Sartre, "tout est dehors") - Pierre André Dupuis.

"Les sentiments, les demi-sentiments, tous nos états moraux les plus profonds et les plus secrets, ne sont-ils pas très étrangement entrelacés avec un paysage, une saison, une condition de l'atmosphère, un souffle? Un certain mouvement avec lequel tu sautes d'une haute voiture, la touffeur d'une nuit d'été sans étoile, l'odeur de la pluie humide dans le vestibule d'une maison, la sensation d'eau glacée qui jaillit d'une fontaine sur tes mains, c'est à quelques milliers de semblables choses terrestres qu'est lié tout ce que tu possèdes en toi-même: tous tes élans, toute ta nostalgie, toutes tes ivresses. Plus que liés, ils ont poussé sur les choses, ils y sont enracinés par les racines de leur vie, si brèves que si tu les coupais de ce sol avec un couteau, ils se recroquevilleraient et entre tes mains se résorberaient en néant. Si nous voulons nous trouver nous ne devons pas descendre au-dedans de nous-mêmes, c'est dehors qu'on peut nous trouver, dehors. Comme l'arc-en-ciel immortel, notre âme jette une arche par-dessus la chute irrésistible de l'existence".

H. von Hofmannsthal, "L'entretien sur les poèmes", trad. A. Kohn, in *Lettre de Lord Chandos et autres essais*, Paris, Gallimard, 1980, p.103.

Expliciter

Journal de l'Association loi de 1901 GREX

Groupe de recherche sur l'explicitation

8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80

courriel : grex@grex-fr.net

site www.grex-fr.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 30 euros

S o m m a i r e

n° 51 septembre 2003

1-6 Interroger la rationalité des acteurs de la relation entraîneur-sportif. B. Lenzen

7-17 Langage et explicitation M. Maurel.

18-19 Séminaire de St Eble 2003. Quelques mots. C. Martinez.

20-21 Trombinoscope de St Eble 2003

22-25 Quelques exemples sur les effets des relances. P. Vermersch

26-27 Les déformations de la mémoire. E ; Husserl

Agenda des séminaires 2003-2004

Lundi 6 octobre 2003

Lundi 8 décembre 2003

+ Mardi 9 décembre

Journée pédagogie de l'explicitation

Lundi 2 février 2004

Lundi 29 mars 2004

Lundi 7 juin 2004

Programme du séminaire

Lundi 6 octobre 2003

de 10h à 17 h 30

INETOP

41 rue Gay Lussac, salle 63, 4^{ème} étage

/ Interroger la rationalité des acteurs de la relation entraîneur-sportif. B. Lenzen

/ Langage et explicitation M. Maurel.

/ Discussion à partir du texte du n°50 Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. Pierre Vermersch

/ Analyse des effets des relances

Rappel

Nadine Faingold animera un stage de niveau 2 à Paris du 19 au 23 avril 2004

De l'explicitation à l'aide au changement.

Il s'agira d'affiner les techniques d'accompagnement et d'aide à l'explicitation déjà travaillées en niveau 1, et d'aborder différentes modalités d'intervention issues du champ de la thérapie.

Précisions pratiques sur le site du grex : www.grex-fr.net