

*Article paru dans Expliciter n°41 revue du GREX,
A paraître dans le n°4 de la revue Impulsion de l'INRP*

METHODE, OUTILS, INSTRUMENTS

**Claudine Martinez,
UFR-STAPS Montpellier, GREX¹.**

Les techniques d'aide à l'explicitation utilisées dans les entretiens de recherche ont comme tout instrument, leur spécificité. Elles produisent des effets particuliers pour obtenir des informations d'un certain type. C'est, ce que je vais tenter d'éclaircir ici.

Vouloir conserver la richesse des informations obtenues, nous inscrits naturellement dans les approches de recherche de type qualitatif ou herméneutique, je dirais même "clinique" au sens large. Le singulier y tient une place essentielle.

Au plan pragmatique, il s'agit d'une boîte à outils, ce qui nécessite :

- de maîtriser chacun d'eux, en termes de savoir-faire mais aussi du point de vue de leur usage et des effets qu'ils peuvent produire,
- De les choisir en fonction des besoins, de les ajuster les uns aux autres, de telle façon que la technicité disparaisse et qu'ils soient totalement au service de la communication avec l'interviewé.
- Cette boîte n'est jamais complète. Les travaux récents de Pierre Vermersch (pour une psycho-phénoménologie), nous ouvrent

¹ GREX : groupe de recherche sur la prise de conscience et l'explicitation. Groupe national rassemblant des professionnels confrontés à la communication (adultes, enfants, adolescents, populations spécifiques), animé par P. Vermersch et C. Lehir, avec 5 séminaires d'une journée par an, un journal interne, "expliciter" et un site sur le web : www.grex-fr.net.

actuellement de nouveaux horizons et donc de nouvelles sources de questionnement².

Avant de me centrer sur la spécificité de ces techniques, je veux m'arrêter pour décrire l'évolution de ma propre démarche qui m'a conduite à la recherche. Ma rencontre avec P. Vermersch, mon cheminement actuel avec le GREX, ne sont pas le fruit du hasard. Ils s'inscrivent dans une histoire déjà longue.

- **Quelques étapes dans la construction de ma démarche de recherche actuelle.**

Ma démarche de recherche en didactique³ s'est enracinée dans le vécu de mon métier de professeur d'EPS, et même plus tôt encore, dans celui d'élève en EPS. Quel que soit le cours, le support de celui-ci, me bouger physiquement, sentir mon corps en mouvement, me dynamisait, me remplissait, me donnait une énergie incroyable!

Jeune enseignante, insatisfaite de ma formation, je me suis d'emblée impliquée dans l'innovation pédagogique (République des sports, stages M. Baquet). A Sète avec le CPS de la FSGT⁴, je me suis trouvée très vite impliquée, pour animer les groupes de stagiaires en natation. C'est ainsi qu'a commencé mon travail sur la didactique de la natation⁵. Le processus d'innovation nous confrontait à des données théoriques relatives au thème et aux questions de l'année. Il devait produire des éléments de solutions de suite, sur le terrain, dans une séance quotidienne, avec les enfants d'une colonie. Cette étape m'a permis deux bascules fondamentales très liées l'une à l'autre.

La première est l'histoire de la décentration progressive de l'enseignant.

Elle permet une centration sur l'élève et aboutit à des contenus d'enseignement novateurs.

² Cf. Les n° du journal "EXPLICITER" de ces deux dernières années.

³ Je préciserai ultérieurement le type de recherche en didactique dans lequel, je me suis engagée.

⁴ CPS de la FSGT : Conseil Pédagogique et Scientifique, animé par Robert Mérand, était l'organe permanent d'un stage à l'autre pour animer, concevoir, débattre... au sein de la fédération sportive gymnique du travail.

⁵ Avec Raymond et Alain Catteau, Yves Renoux, Richard Refuggi, Françoise Badin et Claudette Grappin essentiellement.

Se décentrer, ce fut d'abord le fait de lâcher la formulation d'objectifs formels pour considérer comme point de départ⁶, l'élève dans sa confrontation à l'APS. Le croisement des données de l'APS considérée, avec des caractéristiques de l'élève concret, vivant dans nos séances, permet déjà une formulation d'objectifs autres que techniques. Mais cela reste encore un mouvement qui va de l'APS vers l'élève.

L'étape suivante opère le renversement fondamental (mouvement de l'élève vers l'APS). Mettre les données de l'élève (motricité, représentations, affectivité) comme réel point de départ pour les confronter ensuite à une connaissance fonctionnelle de l'APS, nous a ouverts à des contenus d'enseignement nouveaux et j'ajouterais qu'ils le sont (hélas) encore.

Cette bascule m'a conduite vers l'évaluation formatrice que j'ai approfondie aux Universités d'été de Marseilleveyre⁷. L'auto évaluation de l'élève était au cœur des travaux et m'a permis d'entrer dans une approche considérant les systèmes et leurs boucles de régulations. En donnant réellement la priorité aux processus de l'élève, l'activité de l'enseignant se subordonne de ce fait, à celle de ses élèves.

La deuxième bascule déplace l'attention et l'énergie de l'enseignant de ses préparations de séances vers leurs bilans.

La centration sur les objectifs définis à priori et sur la planification se déplace vers les effets produits et donc naturellement sur les bilans de séance. Je me suis donc trouvée dissidente eu égard à la mode de l'époque qui mettait l'accent sur le projet, donc sur la planification. Il s'agit bien de parler en termes de dominante. La question de la planification, au sens de «qu'est-ce qu'il est nécessaire de planifier», reste entière. C'était l'époque de la PPO (pédagogie par objectifs) dans les années 76-80. La focalisation sur les objectifs de toute nature, en concentrant l'attention sur les préparations de séances, occultait, à mon sens, la possibilité de prendre en compte le fonctionnement réel des élèves en situation. L'enseignant ne voit alors rien de ce qu'il fait. Il ne voit que ce qui dérange son projet et il fait une lecture en creux de leurs réponses, c'est-à-dire

⁶ C. Alin parle de deuil du sujet in "Formateur, enseignant. La construction de l'identité professionnelle". Gottier et Alin, L'Harmattan, Paris 2000 : *Langage et Identité en analyse de pratique(s) ou la question du "deuil du sujet"*.

⁷ Universités d'été au lycée Marseillveyre, à Marseille en 1986 à 1988, avec JJ. Bonniol, J. Nunziatti et P. Vermersch.

qu'il n'y voit que ce qu'ils ne font pas et qu'ils voudraient leur voir faire, en clair, les comportements attendus. Là aussi, il s'agit d'un renversement (ou révolution) qui conditionne la nature de l'observation et de l'écoute de l'enseignant à l'égard de ses élèves. La réflexion centrée sur le retour en arrière, à savoir ce qui s'est passé dans la séance, sur tel ou tel moment.... Marque le passage à ce que l'on nomme aujourd'hui l'attitude réflexive.

Ces deux bascules m'ont permis un travail didactique d'un niveau assez général. Cette étape fut incontournable et reste toujours d'actualité. C'est ainsi que j'ai pu élaborer les "passages obligés" pour passer d'un niveau d'habileté au suivant, autant en natation que pour la compétence à enseigner. Je veux dire par-là, que ce sont à ce moment là, des connaissances scientifiques (donc en troisième personne⁸) relatives à la neurophysiologie, à la psychologie etc....qui m'ont permis de me construire un modèle du sujet apprenant et physiquement actif, à la base de mes contenus d'enseignement.

L'entretien d'explicitation et une approche psycho-phénoménologique plus consciente m'ont fait entrer beaucoup plus tard, dans un niveau plus fin du travail didactique.

En entrant à L'UFR-STAPS, j'ai voulu poursuivre la démarche d'évaluation formatrice engagée, avec les étudiants dont j'avais la charge. Je me trouvais alors à une croisée de statuts. Quand je me trouvais en enseignement des pratiques physiques et plus particulièrement en natation, je ne faisais en fait que poursuivre mon métier d'enseignante d'EPS. Par contre dans l'accompagnement des stages et de la formation plus spécifique au métier, je changeais de rôle et devenais formatrice, sans y avoir été vraiment préparée. Mon objet de travail glissait des « habiletés motrices à faire évoluer », à la compétence à enseigner l'EPS, pour que ces formés -mes étudiants- deviennent capables de développer les habiletés motrices chez leurs élèves. Il y avait là une rupture dont je n'avais pas conscience. Ma démarche constructiviste, interactionniste, d'évaluation formatrice réalisée en natation et dans les pratiques physiques n'était alors

⁸ Cette expression de troisième personne signifie que les données sont produites par une personne extérieure à celle qui est l'objet de la réflexion. En opposition, nous utilisons l'expression de première personne pour désigner des informations produites par la personne elle-même. La seconde personne renvoie au chercheur ou formateur qui sait faire expliciter la personne et recueillir ainsi des données émises en première personne.

pas transposable telle quelle⁹. Si elle restait la même en structure, les contenus, à savoir une didactique de la formation était à élaborer.

La recherche était, à ce moment, à peine amorcée en STAPS. Ce problème n'entraînait pas dans les préoccupations des collègues. Soit, ils étaient en prise avec leur discipline sportive, leur spécialité, soit ils étaient complètement basculés sur des cours uniquement théoriques (psycho, socio, sciences de l'éducation, physio etc...).

Pour avancer, ne m'apparaissait que la solution de travailler avec des collègues d'établissements, conseillers pédagogiques. D'où mon long travail -hors institution la plupart du temps- de recherche-action, où le primat fut donné à l'action et à son analyse plus qu'à l'écriture.¹⁰

J'ai beaucoup tâtonné, sans guide, sans modèle à priori, me fiant pour beaucoup à l'intuition du moment présent. Combien de fois n'ai-je pas lâché ce que j'avais prévu de faire avec les collègues du groupe afin de laisser se développer ce qui émergeait dans la dynamique même de la rencontre, ce qui faisait sens pour eux à ce moment-là et lâcher mes prévisions plus ou moins formelles qui, comme je le constatais ne faisaient sens que pour moi, la formatrice et animatrice du groupe. Je cherchais à développer avec eux, les mêmes façons de faire qu'avec mes élèves. Comment procéder pour respecter les processus de chacun et lui permettre son pas en avant ?

C'est à ce moment du travail que j'ai perçu l'importance du triangle de formation si essentiel pour nos institutions (UFR-STAPS et IUFM), constitué par le système que forment un CP, un binôme d'étudiants et un formateur.

Puis ce fut le moment, où s'est fait jour la nécessité d'un approfondissement personnel et d'un pas de côté qui se fit sous la forme de mon DEA, puis de ma thèse. J'ai bénéficié de la situation de la recherche en STAPS de cette époque, en gardant toute la liberté de mon exploration tant dans son contenu que dans la méthode. Toutefois, le coût m'en fut très élevé. Ce fut un travail très long, solitaire et hors des normes, 'épondant à d'autres canons que ceux de la recherche expérimentale. J'ai ainsi poursuivi ma propre route, guidée par

⁹ Cf. Mémento natation FSGT, Catteau, Refuggi, Martinez, A. Colin, 1978 et le film de R. Catteau : Digne, Dingue, D'eau, Insep 1979.

¹⁰ Seulement une série de documents à usage interne furent écrits, ainsi que des bilans à la MAFPEN. Les traces de ce travail de 12 ans restent à exploiter.

mes options et mes intuitions, bénéficiant au fur et à mesure des retombées immédiates, réinvesties rapidement dans des opérations ultérieures, sources de nouvelles avancées. J'étais ainsi dans une boucle fonctionnant en spirale allant de l'action à la construction de savoirs et rebondissant sur les actions suivantes etc. J'ai résisté comme j'ai pu aux critiques démobilisatrices des chercheurs en place, expérimentaux, qui accrochés à leurs critères de scientificité, restaient fermés à ce type de démarche de recherche¹¹. J'avais trouvé quelques points d'appui ailleurs, avec P. Vermersch déjà, JJ. Bonniol à Aix, J. Brunelle au Québec...

Je ne peux prendre ici, le temps de parler de mon travail de thèse¹². J'ai voulu approcher certaines facettes de la réalité des enseignants novices que sont nos étudiants de Deug, facettes qui m'étaient indispensables pour aller plus avant dans ma démarche de formatrice. Je soupçonnais ces données sans pouvoir les approcher dans le quotidien de mon travail de formateur. Je constatais des régularités dans leurs propositions, leurs difficultés, leurs comportements. Ce détour du travail de recherche m'a permis un gain en compréhension énorme et quelles que soient les formulations utilisées, une prise extraordinaire pour l'action de la formatrice que j'étais. En accédant à un certain degré de compréhension des systèmes et des mécanismes en jeu, je pouvais si je peux dire, créer les conditions de l'évolution, du petit pas en avant qui conditionne les suivants et donc me démarquer réellement de la pédagogie du comportement attendu, si volontariste.

Je me suis ainsi trouvée de fait, dans une approche de type qualitatif, en conservant la complexité des situations, des actes, ainsi que leur contenu. J'ai, au niveau qui était le mien alors, tenté d'articuler la facette externe, objectivable des événements (enregistrement film et son) avec leur facette interne correspondante, du vécu subjectif du sujet. Je ne soupçonnais alors pas les difficultés et les précautions que pose l'approche du vécu subjectif relatif aux actions passées du sujet et le recueil, en première personne, de données fiables (par l'acteur lui-même).

¹¹ Je fais allusion aux réunions de laboratoire à l'UFR qui me furent nécessaires, m'aidèrent à avancer, mais très difficiles à vivre, car je n'avais aucun recul.

¹² Microgénése de la compétence pédagogique, soutenue en janvier 1993 à l'UFR-STAPS, Montpellier 1 (non publiée).

Une problématique de travail à plusieurs étages.

J'ai ainsi franchi, avec une certaine continuité, les crans qui vont de l'acteur (élève) à l'enseignant, puis au formateur et maintenant au chercheur. Mais je veux maintenant souligner les relations entre ces différentes fonctions; comment l'une a donné naissance à la suivante ou plutôt comment la dynamique de chacune d'elle était contenue dans la précédente et comment l'accès à la suivante ne pouvait s'opérer que par une rupture. C'est cette dynamique de continuité, au-delà des ruptures dues aux changements de fonction et je dirais d'identité, que j'ai cherchée à préserver. C'est la raison pour laquelle, je m'inscris dans des recherches dites de "terrain", porteuses de données utiles à la praticienne que je suis et peut-être, pour ceux et celles qui partageraient les mêmes préoccupations.

Si mon travail de thèse, ne m'a pas permis d'obtenir un poste de maître de conférence (donc de recherche), les nombreux retours de collègues formateurs, qui se poursuivent encore, constituent pour moi, la véritable validation.

Ces faits m'ont conduit à formuler une problématique de travail en conservant l'emboîtement des différents niveaux, tels des poupées gigognes. La plus petite, au centre est celle de l'élève ou du sportif, la plus périphérique est celle du formateur de formateurs. Celle du chercheur s'inscrit en dérivation. L'idée forte est qu'il ne me paraît pas possible de ne répondre qu'aux questions d'un seul étage quel qu'en soit le thème, en ignorant les autres. Je les considère toutes en interaction, constituant ainsi une totalité, un système. Je résume sommairement l'ensemble comme suit :

Le niveau de l'élève :

- que doit-il faire et comment, pour franchir le cran qui le limite dans sa progression vers plus d'habileté ou plus d'éducation et éprouver le plaisir du dépassement du problème, de la réussite (quel qu'en soit le support)? A quel niveau de savoir, le guider ?
- comment peut-il prendre appui sur son vécu immédiat, tel qu'il est ? Pour ce faire, il est nécessaire de l'aider à y accéder. Cette optique ne vaut, bien sûr, que par le champ de finalités dans lequel je m'inscris (curiosité, autonomie, responsabilité...).

Au niveau de l'enseignant :

- comment, dans la complexité de la vie de la classe, à chaque instant et dans son déroulement, peut-il se décentrer de lui-même pour lire les besoins de ses élèves, pour alimenter leur activité, de façon à optimiser leurs essais et donc leurs progrès ? Comment s'articulent donc son activité personnelle d'individu, d'enseignant et celle de ses élèves dans la classe ?

Au niveau du formateur :

- les questions sont les mêmes que pour l'enseignant à l'étage précédent, mais les contenus diffèrent puisque sa fonction est différente et que son objet de travail n'est plus la classe d'élèves en EPS, mais les enseignants d'EPS qui sont eux, confrontés à leurs classes. Comment le formateur peut-il à son tour se décentrer de ses propres préoccupations, pour entendre, voir les expériences et les questions des enseignants qui travaillent avec lui, sans projeter ses propres expériences d'enseignant et donc ses propres réponses (avec en toile de fond ses valeurs et ses croyances) ?

Le problème qui m'apparaît ici fondamental réside dans la cohérence des propositions entre les différents étages.

Est-il possible qu'un enseignant puisse pratiquer une démarche d'évaluation formatrice sans avoir opéré les bascules décrites. Les contenus d'enseignement ne sont-ils pas fonction du niveau de maîtrise, d'évolution de l'enseignant et par là-même de ses formateurs ?

Des décalages sont possibles d'une fonction à l'autre pour une même personne. Je dirais même, qu'ils constituent un "passage obligé". Un enseignant peut avoir opéré ces bascules avec ses élèves, mais ne s'étant pas encore positionné dans sa fonction de formateur, identité à construire, il reste dans sa fonction et son identité initiales de professeur EPS à l'égard de ses stagiaires. En conséquence il ne peut s'empêcher de projeter ses expériences, ses solutions et être ainsi prescriptif occultant le fonctionnement de ses stagiaires. L'attitude prescriptive ne m'apparaît que, comme un effet traduisant une confusion de fonctions ou plutôt la non-construction de l'identité correspondant à la

fonction suivante, englobante qui passe par un changement d'objet, donc la construction de ce nouvel objet¹³.

Le fil conducteur entre toutes ces étapes me semble résider dans l'attitude réflexive, je dirais aujourd'hui "réfléchissante"¹⁴. Le besoin permanent de comprendre, de pénétrer plus avant, les propriétés de mon objet et pouvoir faire plus juste, une spirale et une quête sans fin.

- **Quelles avancées avec les techniques d'explicitation ?**

La découverte de l'entretien d'explicitation, comme instrument, marque l'étape qualitative ultérieure, en me permettant d'opérer des ruptures, des renversements encore plus conséquents, m'ouvrant des possibles non soupçonnés jusqu'alors. Le **lâcher-prise** en est, je pense le maître mot. Accéder à la vision d'observables auxquels j'étais jusque là aveugle, savoir questionner, quand je pensais qu'il n'y avait plus à questionner et obtenir des informations qui m'étaient jusqu'alors inaccessibles¹⁵, pouvoir donner du sens à des réponses qui n'en avaient pas, ce fut un nouveau départ autant dans mes enseignements, que pour la recherche.

Le coût fut celui du temps. Il m'a fallu plusieurs années pour devenir . compétente, mais c'est peu, au regard des avancées ouvertes et du gain en congruence avec moi-même.

Dans la partie précédente, je parle du moment où j'ai voulu articuler les deux facettes qui constituent un événement. La facette externe, de l'observateur, qui présente des traces observables, souvent enregistrables et la facette interne qui n'appartient qu'au sujet agissant et dont il n'a pas forcément conscience.

D'où les techniques dites de triangulation en recherche.

¹³ Cf. les travaux de Nadine Faingold dans les n°38 à 40 d'Explicitation ou sur le site du GREX : www.grex-fr.net.

¹⁴ Cf. Réfléchissant dans le glossaire de P. Vermersch dans *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, 1997, Vermersch-Maurel, ESF, Paris. En bref, celle qui permet le "réflexionnement" (J. Piaget) du vécu au plan de la pensée.

¹⁵ Cf. dans l'ouvrage *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Vermersch-Maurel, ESF, 1997, le chapitre *Mettre en mots sa pratique sportive*, C. Martinez.

Il me semble que dans les travaux actuels sur l'intervention, on peut distinguer deux grandes orientations à propos de la prise en compte de la facette interne, vécu subjectif du sujet. Soit la recherche directe auprès des personnes est occultée au nom de l'objectivité et de certains critères de scientificité. Certains chercheurs opèrent alors des inférences à partir de données recueillies en troisième personne. Cela signifie qu'ils formulent des hypothèses explicatives en interprétant eux-mêmes les données recueillies, ou en projetant dessus des cadres théoriques. Dans l'autre tendance, le chercheur pense qu'un questionnement classique lui permet d'y accéder sans aucun problème. Il considère les verbalisations ainsi recueillies comme fiables et les exploite telles qu'elles. Il a, certes, en arrière plan des postulats qui le sécurisent. Par exemple celui du « décalage entre ce qui est fait et ce qui en est dit ». Ou encore, « tout ce que le sujet ne peut verbaliser est considéré comme inaccessible donc perdu dans l'inconscient ».

L'exploitation des techniques d'aide à l'explicitation nous a éveillés à une autre façon de considérer les choses, beaucoup moins tranchée du point de vue de la rupture entre ce qui est conscient et ce qui ne l'est pas. Nous pourrions dire qu'il y a comme un troisième espace, celui des informations conscientes en actes, mais pas encore parvenues à la conscience réfléchie.¹⁶ Qu'est-ce que cela signifie ? Les informations que le sujet traite dans l'action, ses façons de faire dans ses actes ne sont pas toutes ensuite disponibles à sa conscience. Une bonne part efficace dans l'instantanéité de l'action lui reste inconnue. Elles peuvent par contre lui être révélées lors d'un entretien d'explicitation. Nous disons que ces informations sont pré-réfléchies¹⁷. La prise de conscience n'est que le passage de certaines données de ce niveau pré-réfléchi à la conscience réfléchie ou dit autrement sur le plan de la pensée. C'est ce que les techniques d'aide à l'explicitation permettent de faire. Pour cela, il faut quitter les façons habituelles de fonctionner dans un entretien. Elles remettent en cause, pour une bonne part, les postulats précédents en mettant à jour

¹⁶ Cf. l'article de P. Vermersch, Conscience directe, conscience réfléchie, *Explicitation* n°39 ou *Intellectica*, mars 2001.

¹⁷ Cf. Le glossaire à la fin de l'ouvrage : *Pratiques de l'explicitation*, Vermersch-Maurel.

des ressources chez le sujet ainsi interviewé¹⁸, que nous ne soupçonnions pas jusqu'alors, du moins dans le champ de l'éducation et de la formation.

Je voudrais maintenant mettre l'accent sur deux idées centrales, essentielles et spécifiques de notre approche.

La position de parole de la personne interviewée.

Cela peut surprendre de s'intéresser à cette chose là, mais elle est pour nous essentielle et la condition de l'explicitation. Il s'agit de la relation que la personne entretient avec ce qu'elle est en train de dire. Nous en distinguons deux, l'une abstraite (PPA), l'autre incarnée (PPI). Des indices externes donc observables et des indices internes pour la personne interrogée, nous permettent de les identifier¹⁹. Repérer la nature de la position de parole du sujet interviewé est une tâche constante pour l'interviewer et fondamental pour la fiabilité des verbalisations produites.

La position de parole abstraite (PPA).

C'est la position classique dans la vie courante, celle du récit. La personne raconte, tient un discours. La relation qu'elle entretient avec ce qu'elle dit reste assez distante et lui permet de garder son attention sur son interlocuteur, d'être en communication permanente avec lui. La fonction d'adressage, ici très forte, organise à la fois le contenu et le déroulement du récit. Le sujet est dans le mouvement d'aller chercher dans sa mémoire les événements ou faits qu'il veut raconter. Il cherche à se rappeler et fournit pour cela un certain effort. Il n'accède qu'à ce qui est déjà disponible en pensée, donc déjà présent à la conscience réfléchie. En général, ce, à quoi il accède est le contenu de ses actes, les résultats recherchés c'est-à-dire le « quoi ». Pour ce qui concerne la description des actes eux-mêmes, soit le « comment », il reste sauf exception (cas des experts) à un degré de granularité assez faible. Il quitte très rapidement la description pour tenir un discours plus rationnel où se mêlent ses commentaires, des explications et souvent des jugements de valeurs.

¹⁸ Je parle de découvertes, car ce sont réellement des découvertes que la personne qui manie ces techniques refait pour elle-même, bien que d'autres et P. Vermersch le premier, les aient découvertes bien avant elle.

¹⁹ Cf. L'entretien d'explicitation, P. Vermersch, ESF, 1994, Chap. 3, 56-63.

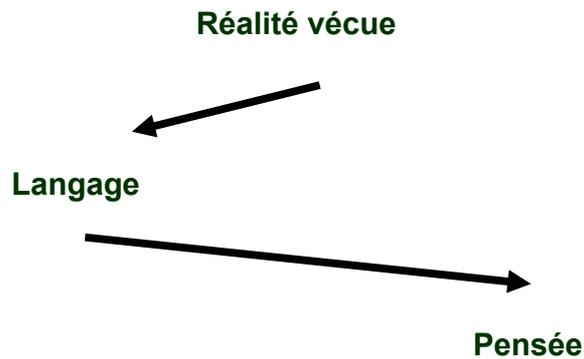
Le chercheur ne soupçonne pas la plupart du temps ce que ses façons de questionner induisent ou empêchent (par exemple, beaucoup de questions fermées, de « pourquoi », qui orientent vers des réponses rationnelles). Il ne sait pas non plus que sa position de parole pourrait être autre.

La position de parole incarnée (PPI).

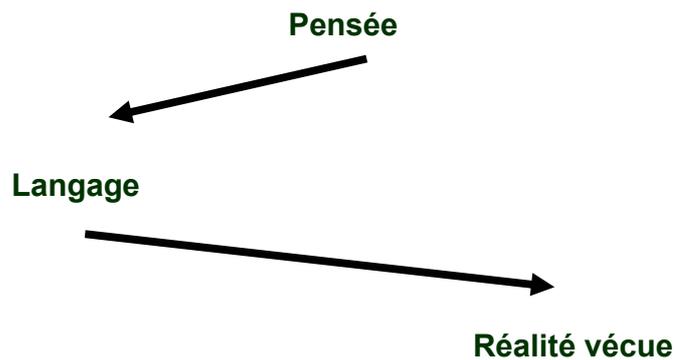
Très vite, le sujet décolle, s'échappe en pensée de la situation de communication avec son interviewer. Il ne le voit plus, son regard part ailleurs, son ton de voix et sa vitesse de parole changent. Le voilà dans une attitude d'accueil, il laisse venir guidé, accompagné par son interviewer. Son attention est totalement tournée vers l'expérience intérieure qu'il est en train de faire. Il entre en contact avec le monde sensoriel de l'expérience qui fait l'objet de l'entretien. Il s'y retrouve progressivement immergé et en revit le déroulement. Nous parlons de degré de présentification selon l'intensité et la qualité de présence que le sujet recontacte et la description qu'il en fait. Cette position de parole lui permet, si le guidage est bien fait, d'accéder à un degré de granularité très fin de son action, niveau des opérations, des prises d'informations, soit des données qui sont restées pré-réfléchies.

Ces deux positions de paroles traduisent deux dynamiques de rapports différents entre la pensée, le langage et la réalité vécue²⁰. Pour la PPI, le sujet met en mots les données qui lui apparaissent au fur et à mesure qu'elles émergent (phase de thématization selon Piaget) et de ce fait se réfléchissent au plan de la pensée. Cette mise en mots n'est pas toujours immédiate et facile. Il faut aider, accompagner le sujet en lui retournant souvent certains de ses gestes, précurseurs de l'expression verbale. La réalité vécue est alors à l'origine du langage utilisé et se réfléchit au plan de la pensée

²⁰ Cf. La connaissance de l'individuel et la logique du réalisme, J.C. Piguet, Ed La Baconnière, Neuchâtel, 1975.



Dans le cas de la PPA, le mouvement est inverse. Le sujet mobilise ce qui est déjà constitué en pensée, et le projette par le langage sur son vécu.



Dans les deux cas, les verbalisations ne traduisent pas le même mouvement entre les faits vécus, la pensée et le langage (J.C. Piguet).²¹.

Une description d'un degré de granularité très fin.

La deuxième idée centrale concerne le contenu des informations que nous pouvons obtenir. Le temps de l'entretien n'étant pas celui de l'action, il peut se dilater, d'où la possibilité de faire revenir les différents niveaux de l'action, du plus général (comme le

²¹ Cf. les exemples fournis dans le chap 2 *Mettre sa pratique en mots*, in *Pratiques de l'explicitation*, Vermersch-Maurel, ESF 1997.

projet, les étapes) au plus fin (telles les micro-opérations ou les prises d'informations). Comme nous l'avons déjà souligné, le sujet est la plupart du temps conscient de ce qu'il a fait, mais beaucoup plus rarement du comment il a fait pour faire, ce qu'il a fait.

Une première avancée pour moi, fut de questionner là où auparavant, je croyais être arrivée à un mur, lorsque les élèves me disaient des choses comme « je n'y arrive pas... je ne sais pas le faire... j'ai un problème... etc. ». Je n'avais pas l'idée de renverser la réponse de l'élève en question : « ...et quand tu n'y arrives pas... Que tu ne sais pas faire... Comment t'y prends-tu ? Que fais-tu ?... Laisse venir la dernière fois que tu as essayé et.... ». Là où auparavant je pensais être arrivée au bout du questionnement, avec ces nouvelles techniques et une nouvelle écoute, je me trouvais au début d'une nouvelle étape.

D'autres avancées furent ouvertes par la possibilité de pousser le questionnement dans le détail de la réalisation et des prises d'informations de l'élève. Des obstacles plus fins sont ainsi apparus que je ne soupçonnais pas. Le questionnement ne porte plus sur le « quoi » ou le « pourquoi », mais sur des « comment ». Comment fait-il quand il n'y arrive pas, quand il ne sait pas faire... Comment s'y prend-il...? A chaque étape de l'action franchie le même questionnement se reproduit mettant à jour des niveaux plus fins de réalisation. « Quand tu fais telle chose, comment t'y prends-tu etc... Et quand tu fais cette nouvelle chose, comment t'y prends-tu ? »

C'est en franchissant les différents niveaux de descriptions de l'action que l'on parvient aux données qui relèvent de ce que nous nommons le "pré-réfléchi", c'est-à-dire des informations conscientes en actes (puisqu'opérantes) mais non encore parvenues à la conscience réfléchie²². Qu'est-ce que le sujet a pris comme informations à tel moment? Que s'est-il dit? Qu'a-t'il ressenti à ce moment là? Par exemple, comment un étudiant s'y prend-il pour mettre les élèves les plus forts ensemble et les plus faibles ensemble. Si vous lui demandez directement comment il a fait, il va vous répondre qu'il ne sait pas ou que ce fut au feeling. Ou encore, découvrir que l'information sensorielle qui empêche tel

étudiant de basculer la tête en avant en papillon, c'est le fait d'attendre que ses pouces sortent de l'eau.

La singularité de chaque cas est le point de départ incontournable. Voici un petit exemple de natation qui me paraît aujourd'hui évident (comment pouvais-je faire pour ne pas le voir ?). Il s'agit de l'impossibilité pour l'élève de rester en apnée juste un petit moment, après l'expiration. Il cherche la surface de l'eau dès que son expiration s'arrête.. Cette chose là, gênait la réussite des virages culbute de Bastien. Identifier cet obstacle avec lui, lui a permis de réussir, mais je me suis ensuite rendu compte qu'il était relativement fréquent. Le cas singulier est un point de départ, mais ensuite si l'obstacle est formulé en terme de structure, il devient un possible pour beaucoup d'autres cas. Le repérer est alors beaucoup plus rapide. Le détail, qui paraît anodin, inutile pour d'autres, devient alors crucial et source de nouveauté dans la recherche de ce qui gêne l'élève pour réussir, pour franchir le cran suivant dans sa progression.

Il en fut de même pour l'accompagnement des pratiques d'enseignement. J'ai trouvé là, de nouvelles armes pour une différenciation, une individualisation beaucoup plus poussée de mon enseignement.

C'est sur cet axe là que la différence entre novices et expert est intéressantes. L'expert peut avoir un degré de conscience très poussé de ce qu'il fait en situation, ce qui n'est pas le cas du novice. Très accaparé par le « quoi » de ce qu'il fait, la conscience de ses actes s'arrête à un niveau assez global d'exécution.. C'est là que la position de parole incarnée, accompagnée des techniques d'accompagnement et de questionnement efficaces permet de faire venir des informations souvent "pré-réfléchies". Ceci est difficile à imaginer pour ceux qui n'ont pu en faire l'expérience.

Le chercheur qui veut récupérer des données à l'aide de ces techniques, ne peut le faire directement. Il lui faut trouver les expériences et événements du vécu de tel et tel sujet qui vont pouvoir de manière indirecte le renseigner sur son objet de recherche. Par exemple une recherche a porté sur la représentation que des professeurs ont de la discipline EPS. Il n'est pas question d'aller voir des professeurs pour leur poser des

questions sur ce qu'ils en pensent. Quels actes vont pouvoir traduire leur représentation ? Quand il participe à l'élaboration du budget, aux réunions de conseils de classe, du comité directeurs de l'AS.... ?

Les techniques à manipuler renvoient à plusieurs fonctions, soit en parallèles soit de façon successives : aider le sujet à se mettre dans l'attitude nécessaire pour que la mise en évocation (PPI) soit possible, le guider, l'accompagner pour entrer plus en contact avec cette expérience, garder le fil conducteur fourni par le contenu des verbalisations, veiller à ce qu'il reste dans un événement ou un moment spécifié (un moment singulier de ce match par exemple et non dans les matchs en général), observer le non verbal pour juger de la congruence, s'appuyer sur sa gestualité à la fois pour l'accompagner avec plus de confort ou pour amorcer l'explicitation de pré-réfléchi, reformuler le contrat, déceler des résistances etc. Mais pour toutes ces fonctions, l'activité de lecture d'indices sur le sujet est permanente. Les indices là aussi sont multiples. Ils se cachent dans son langage, dans sa posture, sa gestualité, ses mimiques, dans les changements qu'il peut présenter (il rougit ou ses yeux s'humidifient...sa voix change, il hésite...). Ce sont eux qui guident et orientent l'interviewer sur l'aiguillage à prendre ou ne pas prendre, sur ce qu'il lui faut faire à chaque moment : passer à l'action suivante ou rester encore pour détailler plus, repasser le contrat etc.

Quand le chercheur est dans l'entretien, il est avec le praticien qu'il interroge et totalement sur sa dynamique et sur ce qui se passe là, présentement dans l'instant. Il peut difficilement être en même temps dans son objet de recherche.

Je crois qu'aujourd'hui, ce qui me fait bouger, c'est la prise de conscience que je m'inscrivais sans le savoir -comme M. Jourdain avec la prose- dans une approche phénoménologique. Voilà longtemps que l'enseignante, la formatrice que je suis a repéré, que ce n'est qu'en accédant au vécu subjectif du sujet qu'il est possible de l'aider à changer, à progresser au mieux. Quelle est sa vision du monde, de ses élèves, des pratiques supports ? Qu'est-ce qui lui apparaît? Comment vit-il les choses de son point de vue? Comment savoir que, ce dont il parle, est bien ce qu'il a vécu? Les portes sont donc

grande ouvertes et c'est là que se joue, à mon sens la fonctionnalité des recherches pour les praticiens.

Cet exposé ne prétend pas présenter l'outil et ses instruments dans leur totalité. Je me suis inscrite dans une démarche personnelle, qui a trouvé avec l'explicitation et l'approche psycho-phénoménologique une nourriture conséquente qui, à la fois m'a confortée dans mes tendances dominantes, mais qui surtout m'a ouvert des horizons fantastiques. Les travaux actuels de P. Vermersch²³ nous empêchent de nous installer dans quelque chose de fini ou une quelconque orthodoxie. Comme il le disait lui-même après avoir eu accès à la confiture, il y a encore beaucoup à faire.

²³ Que vous pouvez suivre en partie avec ses articles dans la revue « expliciter ».