

Expliciter n° 48

Un regard différent sur les décisions tactiques des joueurs de rugby : la valorisation de leur propre point de vue

Alain Mouchet

Division S.T.A.P.S. Créteil, Université Paris XII, G.E.D.I.A.P.S

Dans cet article, nous nous intéressons principalement aux aspects méthodologiques concernant une recherche effectuée dans le cadre d'une thèse sur la subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby. Nous présentons les options retenues en ce qui concerne le recueil des données, en tentant de souligner ici l'apport déterminant de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997) vis à vis des objectifs et de l'objet de recherche. Nous étayerons nos propos à travers une étude de cas afin de mettre en avant les résultats obtenus et le mode de traitement utilisé. Ce dernier est actuellement en construction en ce qui concerne l'exploitation des entretiens d'explicitation, et il est empreint de notre subjectivité de chercheur. Aussi, nous souhaitons orienter l'attention des lecteurs sur l'examen de la cohérence et de la pertinence de l'ensemble, ainsi que sur la présentation et l'interprétation personnelle des résultats, afin de susciter des discussions lors du prochain séminaire du GREX notamment. Toutefois nous estimons qu'il est nécessaire de préciser ici succinctement les orientations de la recherche pour donner du sens aux éléments présentés plus loin.

Complexité et subjectivité des décisions

Nous tentons ainsi dans cette recherche pour l'intervention, de comprendre et de formaliser les organisations de l'activité décisionnelle des joueurs, afin de proposer des pistes susceptibles d'optimiser leurs compétences. Nous prenons pour objet l'exploration des indices et des critères de prises de décisions tactiques du porteur de ballon, pour assurer la continuité du jeu de mouvement (Deleplace, 1979 ; Villepreux, 1993). Il s'agit des phases de jeu apparemment désordonnées où les joueurs et le ballon sont en déplacement, caractérisées par des situations mouvantes et incertaines, et qui nécessitent des décisions tactiques, entendues avec Bouthier (2000) comme des adaptations en cours d'actions, finement articulées aux stratégies préétablies. Notre posture épistémologique consiste à appréhender la complexité (Morin, Le Moigne, 1999 ; Le Moigne, 1999) par une approche systémique, en investiguant les conduites décisionnelles en situation écologique, et en prenant en compte le point de vue du sujet (Vermersch, 1996). Cette situation est écologique au sens employé par Vermersch (2002), c'est à dire qu'elle prend du sens pour le sujet indépendamment de la présence du chercheur, puisqu'il s'agit d'une séquence de

jeu extraite d'un match de championnat de France, au cours de laquelle l'acteur a fait des actions efficaces. Le sujet est « un être singulier qui vit, pense et agit, sans le réduire au sujet conscient de soi, mais en considérant ses dimensions subjectives et intersubjectives » (Snoeckx, 2000).

Nous partons de l'idée d'une rationalité limitée à la fois par la culture, l'environnement momentané et l'expérience de la personne. Ainsi, nous faisons l'hypothèse que ce système d'influences imprègne l'activité décisionnelle en étant compacté dans l'action en cours, chaque joueur construisant son propre monde en intégrant les différents niveaux selon une logique singulière et subjective.

Nous effectuons alors une analyse sur le plan professionnel (Mouchet, Bouthier, 2002) qui nous permet de caractériser des données pouvant être actualisées dans le projet de jeu et le référentiel commun de l'équipe. Elles constituent en arrière-plan un « déjà là décisionnel » (Carnus, 2002), partagé et susceptible d'être utilisé lors des choix tactiques des joueurs selon une logique personnelle. De plus, la mobilisation de plusieurs paradigmes scientifiques, qui proposent un éclairage particulier des conduites décisionnelles, nous conduit à envisager la décision comme étant située (Suchman, 1987), distribuée (Hutchins, 1995), et émergeant d'un couplage entre l'acteur et son environnement (Varela, 1996). L'approche psycho-phénoménologique (Husserl, 1991 ; Vermersch, 1996, 2000) rejoint ici la perspective énaïve pour mieux prendre en compte le point de vue du sujet en activité, et notamment caractériser la structuration du champ d'attention avec les indices qui relèvent d'un niveau pré-réfléchi de conscience. La distinction établie par Vermersch (2001) entre la conscience directe ou conscience en acte (Piaget, 1974) et la conscience réfléchie, constitue un support conceptuel susceptible d'expliquer la possibilité de dépasser en partie l'obstacle de l'impénétrabilité cognitive. Il est en effet envisageable d'accéder au conscientisable, c'est à dire à des aspects qui relèvent de la conscience directe et qui n'ont pas encore accédé à la conscience réfléchie par un réfléchissement du vécu. Or cette conscientisation réfléchie est une condition indispensable à la verbalisation de son propre vécu, et cela permet de relativiser l'utilisation de l'absence de verbalisation comme critère de non conscience, argument si souvent avancé lors des études sur

les experts dans le domaine du sport. Par conséquent il est nécessaire de mettre en place les conditions permettant de prendre en compte le point de vue en première personne (Vermersch, 2000), c'est à dire tel qu'il peut être verbalisé par un sujet déterminé à propos de son propre vécu ; c'est ce point de vue qui facilite l'intelligibilité de la subjectivité.

L'examen des données théoriques présentées ci-dessus à partir de notre problématique de recherche et de notre hypothèse principale, nous conduit à proposer en page suivante une formalisation, sans doute provisoire, de l'activité décisionnelle du joueur (Mouchet, Bouthier, 2002). Notre souci est de tenter de cerner les rapports entre ces différentes sources d'influence qui imprègnent les décisions tactiques, sans doute de façon singulière selon les sujets.

Méthodologie : articuler les points de vue pour documenter l'organisation de l'activité décisionnelle

La méthode utilisée vise à investiguer cette complexité, et à prendre en compte la subjectivité, qui s'exprime dans les pensées, les verbalisations et les actions des joueurs d'Elite 1, à travers un dispositif inspiré de la triangulation de Van Der Maren (1995), en cernant les facettes interne et externe de l'activité décisionnelle. Le point de vue en première personne auquel nous accordons la plus grande importance, n'est pas autonome des autres points de vue, et leur combinaison permet de constituer un réseau de données qui permettra éventuellement de donner davantage de poids aux éventuels éléments convergents (Vermersch, 2001). Cette triangulation nous semble apporter de la rigueur et du sens au regard de nos préoccupations de recherche, et constitue une source de validation intrinsèque et extrinsèque (Balas, 1999). Nous articulons ainsi trois sources de données dont les deux premières ne seront qu'évoquées ici. D'une part une référence aux modèles pragmatiques du jeu de mouvement tirés de l'analyse de la Coupe du Monde 1999 (Mouchet, Uhlrich, 2001), qui sont susceptibles d'influencer l'activité décisionnelle des joueurs. D'autre part, une analyse vidéo informatique des séquences de jeu (Mouchet, Uhlrich, 2001 ; Mouchet, Uhlrich, Bouthier, 2003 à paraître), qui apporte un point de vue extérieur, en troisième personne, et offre des traces et des observables de l'activité

du sujet. Enfin, des entretiens d'une heure qui articulent à la suite :

Un interview semi-directif (Weill-Barais, 1997) de 15' permettant d'identifier les conceptions et les éléments relatifs à la formation des joueurs en ce qui concerne le jeu de mouvement, ainsi que certains aspects partagés par l'équipe et les entraîneurs à travers le projet de jeu.

Un rappel stimulé (Tochon, 1996 ; Trudel, 2001) d'environ 10', à partir d'une séquence de jeu efficace extraite d'un match, afin de documenter les critères de choix et les aspects du référentiel commun mobilisés par le joueur. Ce moment utile pour étudier l'articulation des aspects stratégiques et tactiques, permet également de repérer les moments les plus importants du point de vue du joueur et les zones d'ombre concernant les procédures mises en œuvre au regard de circonstances locales particulières.

Un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997) qui est le plus long, permet d'explorer ces moments cruciaux repérés par le joueur lui-même. En accord avec Faingold (2001), nous estimons que le choix par le sujet du ou des moments importants est un élément décisif pour tenter ensuite de « faire émerger le sens crypté de son vécu »¹, car « ce choix est porteur d'un sens dont le sujet détient seul la clé »². L'entretien d'explicitation (EDE) contribue à dépasser en partie les difficultés rencontrées par les chercheurs pour amener les sportifs experts à verbaliser leur propre vécu, notamment en accédant à des aspects nécessairement routinisés dans un souci d'efficacité inhérent à la compétition. Cet entretien nous permet d'accéder à l'implicite, au vécu subjectif, et en l'occurrence aux trésors cachés de l'expertise. Il est en effet possible d'obtenir sous certaines conditions, une granularité fine dans la description des aspects procéduraux de l'action vécue, et d'accéder ainsi à des micro-opérations qui correspondent aux prises d'information et aux détails relatifs à l'organisation des décisions (Martinez, 2001). Il s'agit du niveau de détail efficient, permettant de rendre compte de ce qui se passe. Or ces

aspects si importants au regard de notre problématique de recherche « différencient souvent le savoir-faire de l'expert de celui du novice. Ce niveau de description est rarement recherché et atteint dans les autres techniques d'entretiens. Pourtant c'est celui qui permet d'élucider la logique de l'action de l'apprenant »³. L'EDE nous permet alors dans une situation singulière, d'approcher la logique personnelle et subjective du joueur, de cerner les indices significatifs pour lui, c'est à dire effectivement pris en compte dans la structuration de son attention au sens phénoménologique du terme, en tant que modulation de la conscience (Husserl, 1991 ; Vermersch, 2002). Nous mobilisons pour cela, un fil directeur permettant de guider le déroulement de l'entretien, et constitué par la modélisation de Vermersch (2002) à propos de la dynamique attentionnelle. Cette trame articule le thème qui correspond à ce qui est effectivement visé par le sujet, et organisé par un intérêt ; les actes, y compris cognitifs, qui servent ce thème et par lesquels l'attention s'incarne ; et les fenêtres attentionnelles à l'intérieur de ces actes.

Nous avons choisi dans cet article, de centrer notre analyse sur la mobilisation de l'EDE. Nous présentons tout d'abord un morceau du protocole d'entretien mené avec un joueur d'Elite 1 à partir d'une séquence efficace lors d'un match de championnat de France, en nous focalisant sur le premier moment important retenu par lui. Cela nous conduira à présenter notre analyse personnelle à partir d'un mode de traitement des données, qui est en cours d'élaboration et constitue pour nous un problème révélateur d'un double enjeu lors du recueil des données. Il s'agit en même temps d'accéder principalement à une granularité fine dans la description, tout en dépliant les diverses couches entrelacées et compactées dans les décisions en cours d'action. Rappelons toutefois que les deux premiers types d'entretien contribuent à cerner l'arrière plan décisionnel.

Entretien d'explicitation

Il s'agit d'explorer le premier moment important pour David : son intervention lors de la réception du ballon par Jean-Baptiste. Afin de clarifier la compréhension de cet extrait, il

¹ Faingold, N., 2001, De moment en moment, le décryptage de sens, *Expliciter* n°42, p.40, paraphrasant Jobert G., 1989, à propos du discours biographique.

² Faingold op.cit.

³ Balas, A., 2001, L'entretien d'explicitation : « chapeau ! », *Expliciter* n°40, p.22.

convient de caractériser la situation de jeu. C'est une contre-attaque à partir d'un coup de pied long donné par l'équipe adverse pour dégager son camp, le ballon étant réceptionné par l'arrière, Jean-Baptiste, alors que le joueur interviewé, David, se replace vers le point de réception du ballon, à peu près sur la ligne médiane, à une quinzaine de mètres de la touche.

B. 13. Remets toi un peu dans l'action ; dis moi euh... où tu es exactement, et comment tu te sens... laisses revenir un peu tes impressions telles quelles te reviennent.

A. 14. Euh ... (décrochage vers le haut) Donc moi quand Jean-Baptiste récupère le ballon, je suis euh... (ancrage vers le haut devant lui, fronce les sourcils, mains jointes devant) je suis encore un peu loin de lui, et donc euh... la première chose qui me vient à l'idée, c'est d'aller l'aider, parce qu'étant donné qu'il est un peu tout seul sur le troisième rideau, donc euh... l'aider au maximum pour éviter qu'on ait une perte de balle ou quoi que ce soit, vu que c'est le dernier défenseur pour nous, donc euh... je cours euh... j'essaie de courir assez vite pour lui porter soutien...

B. 15. OK. Au moment où tu cours pour lui porter soutien, peut-être que tu entends des choses, ou peut-être pas... peut-être que tu sens des choses, peut-être pas ?

A. 16. Euh... Au moment où je cours euh... Non j'essaie de voir quelle est sa situation et de... de bien me replier derrière lui pour lui permettre de me faire une passe, autrement je ne sers à rien ... Et euh... (silence 2s) Et surtout de converger vers lui pour euh... pour aller l'aider au cas où il soit plaqué ou... C'est mon premier ... c'est la première chose qui me vient à l'esprit quoi.

B. 17. D'accord ! Et quand ça te vient à l'esprit, cette première chose (il me regarde furtivement)... remets toi dans cette situation au moment où tu cours vers lui ...

A. 18. Ouais, ouais. (décrochage et ancrage vers le haut)

B. 19. Tu analyses sa situation ...

A. 20. Ouais (acquiesce).

B. 21. Qu'est-ce que tu vois là ? Qu'est-ce qui t'apparaît à ce moment-là ?

A. 22. (silence 2s) Euh... Ben il m'apparaît qu'il met un peu de temps à récupérer le ballon, donc je suis un peu inquiet parce que..., je sais pas trop euh... (mouvement alternatif des mains, puis silence 2s) dans quelle situation il va se trouver, je pense que la défense va être

de plus en plus pressante par rapport à lui (main droite se referme vers lui), étant donné qu'il a mis du temps à maîtriser le ballon (mouvement des doigts, mains ouvertes). Donc pour moi dans ma tête euh... la défense est montée (mouvement latéral main gauche) et a eu le temps d'arriver presque à sa hauteur donc euh...il faut euh ...

B. 23. Elle monte la défense ? (me regarde) Tu la vois monter sur lui la défense ?

A. 24. (ancrage vers le haut) Ouais, ouais. Enfin ... moi si tu veux, je cours un peu dans le même sens que la défense, donc j'essaie d'avoir un arc de cercle (plusieurs mouvements en arc de cercle rentrant du bras gauche) pour euh ... pour me permettre d'aller à son soutien le plus possible avec une course, si tu veux droite, pour permettre de prendre à défaut un peu la défense, euh ...

B. 25. Oui, une course en arc de cercle...

A. 26. Voilà, en arc de cercle (mouvement arrondi sortant bras droit). Et donc euh ... (mains ouvertes vers le haut) pratiquement le plus proche de lui, soit pour l'aider au cas où il soit plaqué l'aider à...à conserver le ballon... ou pour jouer dans un intervalle euh ... proche de lui quoi.

B. 27. D'accord ! Alors ... au moment où tu as cette course en arc de cercle vers lui ...

A. 28. Oui ... (acquiesce, regard toujours ancré en haut et devant)

B. 29. Est-ce qu'il y a plusieurs choses que tu envisages de faire ... et que tu choisis de ne pas faire ?

A. 30. (silence 2s) Euh ... non, non euh ...Pfuff ! Moi je te dis, dans ma tête le choix est simple. Soit Jean-Baptiste se fait plaquer par la défense (les 2 mains s'ouvrent), et je viens d'aider à conserver le ballon ; soit il ne se fait pas plaquer (les 2 mains s'ouvrent), et dans ce cas-là il faut que j'analyse comment sont montés les défenseurs, et que ...que je prenne une décision rapidement quoi. (regard furtif vers moi puis ancrage devant en haut)

B. 31. D'accord ! Donc si on laisse dérouler très légèrement l'action... Jean-Baptiste finit par contrôler ce ballon ...

A. 32. Oui ... (acquiesce)

B. 33. Et à ce moment-là, qu'est-ce que toi tu fais, quand il a le ballon en main ?

A. 34. Et bé euh ... quand il a le ballon en main, j'ai...il me semble que j'ai essayé de regarder en face de nous... (ouverture des mains) comment étaient montés les défenseurs et euh ... et j'essaie de ... euh ...

B 35. Oui ...

A. 36. Et j'essaie d'apporter une solution à Jean-Ba pour euh ... pour permettre de relancer le jeu en avançant quoi ... (déplacement bras droit vers l'avant) Donc pour permettre de remettre mes partenaires en jeu (déplacement bras droit vers l'avant, puis me regarde) et ...

B. 37. D'accord. N'essaye pas de m'expliquer, de justifier les choses...

A. 38. D'accord ! (sourit, acquiesce, puis ancrage devant)

B. 39. Ce qui m'intéresse, c'est simplement que tu lâches prise complètement...

A 40. Oui, oui.

B. 41. Et que tu me dises ce que tu fais à ce moment-là, dans cette action.

A. 42. Ouais.

B. 43. Donc là on revient sur ce moment où tu me dis que ... il a le ballon en main ... tu essaies de voir, ou de regarder les défenseurs ...

A. 44. De voir euh...

B. 45. Juste à ce moment David, quand tu essaies de regarder les défenseurs... qu'est-ce qui t'apparaît ?

A. 46. Euh ... (décrochage et ancrage en haut) ben les défenseurs ont l'air euh ... un peu focalisés sur Jean-Baptiste (insiste), donc euh ... moi je vois un intervalle entre deux défenseurs... (ouverture des mains) et donc apparemment, je sais pas s'il ne m'ont pas vu arrivé euh ... tellement il sont focalisés sur Jean-Baptiste (mains droites devant), donc euh ... bé euh ... bé finalement je me précipite dans cet intervalle (mouvement rectiligne vers l'avant) et j'appelle Jean-Baptiste pour l'informer que je suis là et que euh ...

B. 47. Tu l'appelles ?

A. 48. Ouais.

B. 49. Tu appelles Jean-Baptiste ?

A. 50 Ouais. (acquiesce)

B. 51. Tu lui dis quoi exactement ... juste à ce moment-là ?

A. 52. Euh ... là je lui dis juste « Jean-Ba », enfin je l'appelle quoi... pour qu'il ait une attention par rapport à moi. (regard furtif vers moi puis ancrage)

B. 53. D'accord... et là qu'est-ce qui se passe à ce moment-là pour toi ?

A. 54. Ben là euh ... (silence 2s) pour moi euh ... le but c'est de ré accélérer (mouvement vers l'avant du poing gauche fermé) étant donné que je prends un intervalle (ouverture des mains), donc pour être au maximum performant et ... perforant dans cette intervalle, le but est de ré accélérer (poing gauche vers l'avant)

sur la passe de Jean-Baptiste, euh ... pour franchir (avant-bras en barrage devant) le petit rideau qui a été créé par l'adversaire en fait.

B. 55. D'accord. Et là, quand ton but est de ré accélérer ... tu fais quoi exactement, juste à ce moment-là ... quand tu as décidé ça ?

A. 56. (silence 2s) Euh... Ben là j'essaie de donner un coup de reins (léger mouvement buste), et de regarder bien Jean-Baptiste (légère rotation épaules et mains vers la gauche) euh... le ballon qu'il m'envoie et euh...

B. 57. Tu le vois ce ballon ?

A. 58 Ouais, ouais je le vois ouais ! (acquiesce)

B. 59. Comment il te vient ce ballon ?

A. 60. Oh il me vient bien à mi hauteur là (2 bras levés à gauche) euh..., plutôt bien placé, donc j'ai pas trop de difficultés pour le capter et euh ... donc je peux accélérer et euh ... et voir après (oscillations main droite devant) heu...la défense que j'ai en face de moi une fois le ballon pris quoi.

B. 61. OK. (il me regarde) Donc là tu prends ce ballon... on laisse dérouler un petit peu l'action, tu le reçois ce ballon dans les mains, il te vient bien là sur la gauche...

A 62. Oui, oui. (ancrage en haut et devant)

B 63. Tu as appelé Jean-Baptiste...

A 64. Oui.

B 65. Tu t'engages dans l'intervalle ...

A. 66. Oui. (acquiesce)

B. 67. Comment fais-tu ... pour reprendre le fil de ton activité, quand tu es dans cet intervalle ou quand tu sors de l'intervalle ?

A. 68. (silence 3s) Comment je fais ? (écarquille les yeux, sourcils vers le haut) Je sais pas, c'est naturel...je sais pas, je regarde heu... (légère ondulation main droite devant) Je regarde autour, j'essaie de prendre des informations autour de moi, par rapport à mes partenaires et par rapport aux adversaires... (mouvement alternatif des 2 mains) donc là j'ai senti (le bras gauche s'ouvre à gauche) heu...je sais pas dans (vive rotation de tête à gauche puis retour dans l'axe, accompagné d'un balayage du bras droit vers la gauche puis retour dans l'axe)...dans la prise d'intervalle (bras droit tendu devant),... J'ai senti que (bras gauche ouvert) Jean-Charles était démarqué sur ma gauche...

B. 69. OK. On ralentit là sur ce moment important, tu sens Jean-Charles démarqué à gauche...

A. 70. Voilà. (regard toujours ancré).

B. 71. Comment tu le sens ça...qu'il est dé-

marqué à gauche ?

A. 72. Hum... (silence 2s) Je le sens heu... Avec le regard quoi, je, je le vois furtivement sur la gauche (mouvement vif bras droit vers la gauche) heu...

B. 73. Tu le vois furtivement ?

A. 74. Oui.

B. 75. Et tu vois quoi là... Quand tu le vois furtivement ?

A. 76. Hum...Bé je vois Jean-Charles heu... Reprendre une activité vers l'avant (déplacement bras droit devant lui) heu... pour venir m'apporter un soutien quoi, en fait...

B. 77. Oui

A. 78. Une solution, m'apporter une solution dans mon jeu...

B. 79. Oui. Est-ce qu'il y a d'autres choses encore auxquelles tu es attentif à ce moment-là ?

A. 80. Ben à la défense heu... Je vois qu'il y a quelqu'un en face de lui (index pointé devant) mais c'est heu... c'est un pilier, il est attiré vers moi (mouvement des doigts vers lui) quand je prends le ballon donc heu... Je sens que Jean-Charles va être tout seul heu... sur ma gauche (main droite orientée à gauche), donc heu...

B. 81. Hum, hum. Tu vois ce pilier ?

A. 82. Je vois le pilier revenir vers moi (les 2 mains se replient vers lui), donc je me dis que (les 2 mains s'ouvrent), enfin... De suite je me dis que, qu'il va plus pouvoir revenir sur ses pieds (tête et épaules se penchent à gauche), donc heu...

B. 83. Ouais.

A. 84. Pour moi le... (ouverture des 2 mains), le choix est fait, à partir de là euh... Je n'ai plus qu'à aller le fixer, et à donner ma balle à Jean-Charles qui va...qui va avoir de l'espace lui. (me regarde)

B. 85. OK. On ralentit encore un petit peu (sourit et ancrage en haut). Juste quand tu le vois venir sur toi ce pilier...

A. 86. Ouais ?

B. 87. Comment tu sais que c'est un pilier ?

A. 88. Ben... Au niveau de corpulence ("se grossit" et me regarde)... Son déplacement peut-être un peu.

B. 89. Qu'est-ce que tu vois précisément sur lui, quand il vient sur toi ?

A. 90. Euh... (décrochage et ancrage en haut et devant) Bé je vois son regard, il me regarde, il me fixe (yeux écarquillés) et il euh... Il a l'air attiré pour euh...

B. 91. Hum...

A. 92. Je sens qu'il va, qu'il veut me plaquer

donc euh... Je vais dire son regard est complètement focalisé sur moi... (2 mains tendues devant)

B. 93. Oui.

A. 94. Donc euh...

B. 95. Est-ce qu'il y a d'autres choses encore auxquelles tu es attentif sur lui ?

A. 96. Euh... (fronce les yeux) Ben sa course, pareil, il est, il a les appuis orientés vers moi (2 mains tendues devant) alors qu'il était en face de Jean-Charles pratiquement (main droite vers la gauche).

B. 97. Il a les appuis vers toi ?

A. 98. Oui.

B. 99. Tu vois quoi là sur ses appuis... Précisément juste à ce moment-là ?

A. 100. (moue et silence 4s).

B. 101. Tranquillement, tu laisses revenir.

A. 102. Sur ses appuis ?

B. 103. Qu'est-ce que tu vois d'autres que son regard ? Tu m'as parlé des appuis...

A. 104. Oui... Oh les bras qui commencent à... Qui commencent à venir me chercher (2 bras tendus légèrement vers la gauche) pour me plaquer quoi.

B. 105. Tu vois les bras ?

A. 106. Ouais.

B. 107. Est-ce qu'il y a d'autres choses encore... Auxquelles tu es attentif sur lui ?

A. 108. Euh... Non. Son regard, ses appuis euh... (moue et silence 2s) Non, il ne me semble pas.

B. 109. OK. On continue un petit peu... Juste avant de faire la passe, un peu avant de faire la passe à Jean-Charles...

A. 110. Oui ?

B. 111. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu envisages de faire, et que tu choisis de ne pas faire ?

A. 112. Hum... (silence 2s)

B. 113. Tu prends l'intervalle. Tu sors de cet intervalle en accélérant...

A. 114. Ouais.

B. 115. Tu vois Jean-Charles. Est-ce qu'il y a d'autres choses que tu envisages de faire ?

A. 116. Hum... (silence 3s, moue et sourcils froncés) Non, enfin, une fois que... Que j'ai analysé que le pilier venait vers moi et qu'il a été fixé non, après, après mon choix est complètement focalisé (2 mains vivement tendues devant) sur la passe à Jean-Charles.

B. 117. Et juste avant de voir ce pilier... Y a t'il d'autres choses encore auxquelles tu penses ?

A. 118. (silence 2s) Euh... Ouais, ouais, ouais. Enfin, je pense à la défense, à l'analyser.. Voir

comment elle monte, voir les partenaires (légères rotations de la tête), si j'ai du soutien ou pas,... S'il faut que j'aille percuter parce que j'ai pas de soutien et... Et conserver le ballon euh... Peut-être faire une feinte de passe (rotation tête à gauche et ondulation des épaules) parce que... L'adversaire a anticipé sur ma passe ou...

B. 119. Oui.

A. 120. Euh... raffuter aussi, au cas où j'ai un adversaire en général... (mouvement de raffut d'un main puis de l'autre)

B. 121. Oui.

A. 122. Qui peut arriver euh... de côté, donc raffuter pour permettre... Au ballon de vivre en fait. Euh...

B. 123. Et ce moment-là David, comment tu fais pour gérer tout ça ? Tous ces choix... Que tu te poses ?

A. 124. (silence 4s, moue, sourire)

B. 125. Tu envisages de percuter...peut-être de raffuter, peut-être de passer...

A. 126. Ouais, ouais. Ca dépend de euh... Sur-tout de ...

B. 127. Qu'est-ce qui à ce moment-là David, te paraît encore plus important que tout... Pour faire ce choix ?

A. 128. De regarder (fronce les sourcils), d'écouter quoi... (légères rotations de la tête), d'essayer de prendre des repères...

B. 129. Oui.

A. 130. Autour de moi... Par rapport à ma vitesse (ouverture alternative des mains), par rapport à mon engagement dans la balle (mouvement main vers l'avant) euh... essayer de prendre des repères au maximum euh...autour de moi, soit de mes partenaires ou, enfin...

B. 131. Oui.

A. 132. Ou de la défense donc euh...

B. 133. Oui. Et quand tu prends ces repères...

A. 134. Oui ?

B. 135. Est-ce qu'il y a des repères qui te paraissent encore plus importants que tous les autres ?

A. 136. (silence 2s) La vue surtout! Ce que je vois devant moi quoi, ce qui se passe devant moi si euh...si euh... (silence 2s) si j'ai un intervalle, si j'ai un défenseur en face de moi (ouverture des doigts devant) euh...Si j'ai un partenaire (vive rotation tête à gauche), regarder où il est euh... la vue ouais, me paraît importante.

B. 137. OK. Est-ce qu'il y a d'autres choses qui te paraissent importantes... (il m'interrompt)?

A. 138. La vue et euh... (silence 3s) et l'ouïe quoi.

B. 139. Oui.

A. 140. Voir ce que j'entends, si on m'appelle si...

B. 141. Et on t'appelle à ce moment-là ?

A. 142. Il me semble pas non. Non non. (néga-tion tête)

B. 143. T'entends rien ?

A. 144. Non.

B. 145. Et dans la vue, tu vois quoi là, tout de suite, juste avant de choisir... de faire la passe ?

A. 146. Hum... tout de suite... (silence 3 s et moue)

B. 147. Juste avant de choisir... Tu hésites à faire plusieurs choses...

A. 148. Hum, hum.

B. 149. Et là tu vois quoi... quand tu vas choisir la passe ?

A. 150. (silence 2s, regard toujours ancré en haut et devant) Ben je vois un défenseur qui, qui vient sur moi, qui vient se fixer sur moi en fait.

B. 151. D'accord.

A. 152. Donc euh... (ouverture des mains) Mon choix est plus... Enfin, j'ai plus trop de choix en fait, étant donné qu'il vient pour me plaquer...

B. 153. Oui.

A. 154. Euh... Si je veux, si je faire vivre le ballon... Mon choix est... Mon seul choix est de le passer (ouverture des mains) donc je cherche un partenaire euh... A qui je vais pouvoir passer le ballon quoi... Soit avant l'impact, soit après, donc il faut euh... Il faut que je prenne les dispositions pour euh...

B. 155. Oui.

A. 156. Ouais, toutes les dispositions pour me permettre de faire la passe quoi, soit avant soit après le placage.

Elaboration d'un mode de traitement des données

Nous organisons le traitement en répartissant les groupes de mots qui nous paraissent importants dans des catégories préétablies, pour reconstruire de manière extérieure l'activité du sujet. Ces catégories d'analyse sont constituées à partir du modèle de l'attention (Vermersch, 2002), de certains aspects du système des informations satellites de l'action (Vermersch, 1994). Il s'agit :

/ Du thème principal pris par le sujet, situé au centre du champ thématique.

/ Des actes qui servent ce thème.

/ Des fenêtres attentionnelles au sein de ces

actes, qui constituent des cadres de saisie délimitant à chaque instant ce qui en constitue le contenu le plus prégnant, et au sein desquels l'attention est mobile

/ Des émotions.

/ Des jugements.

Ainsi nous tentons de caractériser l'organisation des décisions tactiques à travers cinq catégories en interaction au sein d'un système qui est au cœur de la formalisation présentée plus haut, et constitue la couche la plus sédimentée, la plus personnelle et subjective, mais aussi la plus significative de l'expertise sur le plan des conduites décisionnelles. Nous espérons ainsi pouvoir rendre compte principalement de l'horizon le plus prégnant correspondant à la co-détermination entre le joueur en action et le monde tel qu'il le construit au fur et à mesure de façon singulière.

La dynamique attentionnelle nous paraît à cet égard médiatrice dans ces rapports, et révélatrice de la signification accordée par le sujet aux indices mobilisés pour organiser ses décisions ; elle s'avère donc pertinente au regard de notre objet d'étude. Nous considérons en effet que le fait de porter son regard vers les choses ne garantit pas le fait de faire attention à ces dernières au sens phénoménologique de viser quelque chose à partir d'un intérêt, de prendre pour thème. Étudier l'attention à travers les actes qui la nourrissent dans une perspective phénoménologique constitue alors un niveau original d'analyse de la relation pratique au monde, ou du couplage sujet/environnement. L'attention dans son acception Husserlienne n'est pas réductible à la perception visuelle, et permet de cerner certaines facettes de l'activité subjective ; en prenant en considération le point de vue personnel, c'est le sujet tout entier qui est engagé dans ce rapport.

Les jugements personnels sont également intéressants pour caractériser l'attention portée sur les actions ou les états, les siens propres ou ceux d'autrui (ressources physiques, techniques...). Ils peuvent éclairer les critères de choix inhérents à la situation en cours, révéler des sources d'influence plus éloignées relatives à l'expérience personnelle (modèles de jeu, savoir, ...) ou aux aspects collectifs concernant l'équipe (projet de jeu, valeurs, ...). Ils sont eux aussi teintés de la subjectivité du joueur.

Enfin les émotions inhérentes aux situations de compétitions sportives que nous étudions (en-

jeu du match, score, temps restant à jouer...), accentuées par les règles et le caractère de combat du rugby, peuvent également imprégner la logique du joueur que nous considérons comme n'étant pas uniquement rationnelle et pouvant être en partie différente de la logique du jeu définie par les théoriciens.

Traitement et interprétation du morceau d'ede : reconstruction de l'activité décisionnelle de David

Nous mobilisons les catégories présentées ci-dessus en distinguant trois étapes significatives de l'organisation des décisions dans ce premier moment important choisi par le joueur. Nous tentons ainsi de combiner l'étude du déroulement temporel des actions et l'étude synchronique à un instant précis, afin d'accroître l'intelligibilité. Nous indiquons entre parenthèses le numéro de la réplique pour la situer dans l'entretien.

Première étape jusqu'à A30 : David se replace dans son camp vers Jean-Baptiste (JB)

Thème

« Aller l'aider » (14, 16), « l'aider au maximum » (14), « lui porter soutien » (14), « aller à son soutien » (26).

« C'est la première chose qui me vient à l'idée » (14), « c'est la première chose qui me vient à l'esprit » (16), « c'est mon premier... » (16).

Actes qui servent ce thème

« Courir assez vite vers lui » (16).

« bien me replier derrière lui » (16), « et surtout de converger vers lui » (16).

« Courir en arc de cercle » (24, 26) « pour permettre d'aller à son soutien avec une course droite » (24), « Pour lui permettre de me faire une passe » (16).

course droite « pour permettre de prendre à défaut la défense » (24)

« Au cas où il soit plaqué ou... » (22) ; « Soit l'aider au cas où il soit plaqué, à conserver le ballon », « ou pour jouer dans un intervalle proche de lui » (26)

« Dans ma tête le choix est simple », « soit JB se fait plaquer et je viens l'aider à conserver le ballon ; soit il ne se fait pas plaquer et dans ce cas là il faut que... » (cf les actes) (30).

« Dans ce cas là il faut que j'analyse comment sont montés les défenseurs, et que je prenne une décision rapidement »

Fenêtres attentionnelles

« Voir sa situation » (n'entend rien et ne sent rien) (16)

Il prend en compte les défenseurs qui montent, JB et le ballon, l'espace de jeu (JB est le dernier défenseur), son déplacement par rapport à ça.

Jugements

« Il est un peu tout seul sur le troisième rideau », « c'est le dernier défenseur » (14).

« je sais pas trop dans quelle situation il va se trouver » (16 – avec mouvement alternatif des deux mains)

« Autrement je ne sers à rien » (16)

« Il met un peu de temps à récupérer le ballon », « étant donné qu'il a mis du temps à maîtriser le ballon » (22).

« je pense que la défense va être de plus en plus pressante par rapport à lui » (22), « Dans ma tête la défense est montée et a eu le temps d'arriver presque à sa hauteur » (22).

Emotions

« Je suis un peu inquiet » (22 – cf la gestuelle avec la main qui se referme sur lui comme un piège).

Durant son remplacement défensif, David court vers JB avec le souci prioritaire de venir l'aider, étant donné que c'est le dernier défenseur et que les adversaires montent vers le point de chute du ballon.

David met en œuvre des actes moteurs et cognitifs nécessaires à ce thème. Nous notons tout d'abord une importance activité cognitive lui permettant d'analyser la situation. La forme de délibération utilisée par David, avec un choix binaire, est peut-être à mettre en rapport avec son rôle de non porteur de ballon qui lui permet, dans cette situation, d'avoir une pression temporelle et physique moindre, et donc d'évaluer ces possibilités. Tout en courant, Il paraît tenter de reconstruire le monde du réceptionneur du ballon (« analyser sa situation »), et de se projeter dans ce monde avec deux éventualités. Cette anticipation qui est une caractéristique des experts, est élaborée effectivement, comme le soulignent les travaux menés en psychologie cognitive dans le domaine du sport (Abernethy, 2002 ; Williams, 2002), à partir d'une stratégie de recherche visuelle efficiente reposant sur une configuration d'indices pertinents. Mais aussi sur une interprétation subjective de la situation de son partenaire, sans doute en référence aux expériences passées dans ce type de situation. Il

semble alors envisager deux alternatives de choix consistant à assurer la conservation du ballon en cas de plaquage sur JB, ou à jouer le coup pour avancer. Nous considérons qu'il met en œuvre en même temps une forme de course, susceptible de lui permettre de parer à ces deux éventualités. La course en arc de cercle révèle des savoir fonctionnels relatifs à la nécessité de proposer un soutien axial et proche permettant soit d'être vite présent sur le point de blocage en respectant la règle du hors-jeu ; soit le cas échéant d'adopter ensuite une course droite, rentrante, sur la prise de balle d'une éventuelle passe, afin de franchir le rideau défensif.

La fenêtre attentionnelle correspond ici à une fenêtre salle (Vermersch, 2002) lui permettant d'élaborer une configuration d'informations significatives pour lui. Ce type de fenêtre contient une multiplicité de parties spatiales différenciées, à explorer en fonction des orientations de la tête et du corps. Nous supposons, mais c'est peut-être une reconstruction liée à notre vécu de joueur au même poste que David, que cette fenêtre salle est articulée à une fenêtre cour, plus large et correspondant à une activité de détection/orientation à distance, comme ce peut être par moments le cas dans ce repli défensif. Nous ne disposons pas ici de suffisamment de données

Enfin, l'analyse personnelle que David fait de la situation de Jean-Baptiste durant sa course révèle une incertitude et une inquiétude sur l'issue de cette dernière, en raison du fait que JB soit le dernier défenseur, qu'il ait des difficultés à contrôler le ballon, et que la montée défensive est rapide. Cette analyse associe donc un jugement sur autrui, une émotion, et des prises d'information uniquement visuelles

Deuxième étape (de B31 à A60) : David choisit de « prendre l'intervalle » (54)

Remarque : nous considérons avoir manqué une occasion lors de l'entretien après la réplique A30, car il aurait peut-être été judicieux de relancer en disant : « Et comment fais-tu pour choisir quand le choix est simple ? », ou encore « Qu'est-ce que tu fais pour prendre une décision rapidement ? » (dans le cas où JB ne se fait pas plaqué). Toutefois nous pensons malgré tout pouvoir exploiter les données suivantes pour recomposer l'activité de David à cet instant.

Thème

Thème 1 : apporter une solution à JB pour

relancer le jeu.

Thème 2: « Le but c'est de ré accélérer (54),
« Etre performant et perforant pour franchir le
petit rideau » (54).

Actes

« Essayer de regarder en face de nous comment étaient montés les défenseurs » (34).

« Finalement je me précipite dans cet intervalle » (46)

« J'appelle JB pour l'informer que je suis là »,
« pour qu'il ait une attention par rapport à moi » (46).

« Donner un coup de reins » et « bien regarder JB et le ballon qu'il m'envoie » (56).

« Voir après la défense que j'ai en face de moi, une fois le ballon pris » (60).

Fenêtres attentionnelles

« Les défenseurs ont l'air un peu focalisés sur JB ». (46)

« Je vois un intervalle entre deux défenseurs » (46).

Regarde le ballon lors de la passe, puis la défense en face de lui.

Jugements

« Je ne sais pas s'ils ne m'ont pas vu arriver tellement ils sont focalisés sur JB » (48).

A propos du ballon lors de la passe que JB lui fait : « Il vient bien à mi - hauteur », « plutôt bien placé », « donc j'ai pas trop de difficultés pour le capter » (60).

« Donc je peux accélérer » (60)

Emotions

Rien

Une fois que JB a contrôlé le ballon, David choisit entre les deux alternatives envisagées auparavant, et décide donc de relancer le jeu en avançant en apportant une solution à son partenaire ; l'autre alternative est éliminée au regard des circonstances puisque JB n'est pas plaqué. Il s'informe alors sur la défense et construit une nouvelle configuration d'indices significatifs : il voit des défenseurs orientés uniquement vers JB, et il estime par son jugement personnel qu'ils ne l'ont pas pris en compte à lui. Il voit également un intervalle entre les défenseurs. La trajectoire initiale de course de David lui permet d'avoir dans son champ de vision, face à lui, cet ensemble d'informations qu'il associe dans une fenêtre salle : son partenaire, le ballon, les défenseurs et l'espace libre. Nous nous demandons si cet intervalle constitue un « remarquer » qui se donne, qui se présente (Vermersch, 2002) et le pousse à « finalement » prendre sa décision de se précipiter dans l'espace libre. Il y a en effet

toujours la possibilité que des saillances exogènes ou endogènes, comme un son plus fort qu'un autre, une pensée qui surgit, un mouvement en vision périphérique..., (ou un espace momentanément libre en l'occurrence) sollicitent l'attention en dehors de ce qui est pertinent au thème en cours. Ce qui est du domaine du remarquer est donc une source de distraction pouvant interrompre la continuité de la visée thématique, mais aussi une source d'alerte pour prendre en compte autre chose que ce qui nous absorbe. Néanmoins, ce remarquer est peut-être à situer au même niveau que les co-remarqués relatifs aux défenseurs focalisés sur JB. Nous supposons d'ailleurs, en ce qui concerne les fenêtres attentionnelles, que David a du repéré des indices précis sur les défenseurs pour estimer qu'ils avaient l'air tellement focalisés sur JB. Il aurait été intéressant de relancer à ce moment là de l'entretien par une question du type : « Comment sais-tu qu'ils sont focalisés sur JB ? » ou « Et comment sont-ils quand ils sont tellement focalisés sur JB ? ». Ce passage nous pose problème, car nous ne sommes pas sûr que cette décision tactique, véritable adaptation en cours d'action issue du couplage sujet/environnement, puisse être interprétée comme un changement de thème. Pourtant dans le champ thématique, des aspects situés en périphérie peuvent passer au centre et inversement (Vermersch, 2000).

De plus il est notable de constater qu'en tant que non porteur de ballon David intègre JB dans une construction en partie commune du monde puisqu'il l'associe à sa propre perception des défenseurs (« en face de nous »), alors qu'ensuite en tant que porteur de balle qui regarde la défense il parle de « moi ». Le fait que David appelle JB pour lui signifier sa présence et sa décision, pour que JB « ait une attention par rapport à lui », accrédite cette idée de construction commune. La qualité de la passe dosée, c'est à dire au bon endroit, au bon moment, permet d'ailleurs à David de bien accélérer pour franchir le rideau. Il serait alors intéressant d'étudier la coordination des décisions sous l'angle de l'intersubjectivité et de la coordination des fenêtres attentionnelles de chacun des joueurs.

Enfin, une question est en suspend car nous n'avons pas ici tous les éléments nécessaires pour y répondre. En un laps de temps très bref, le champ d'attention de David évolue en se

rétrécissant sur le ballon au moment de la passe, puis en s'élargissant à nouveau sur la défense devant lui une fois le ballon pris pour anticiper encore. Peut-on considérer cela comme des changements de fenêtres attentionnelles finement articulés, ou plus vraisemblablement comme des changements de mode de contrôle en passant d'un mode distribué à un mode focalisé puis distribué, au sein d'une fenêtre salle ?

Troisième étape (de B67 à la fin) : David a le ballon et sort de l'intervalle

Thème

Analyser la nouvelle situation et assurer la continuité du jeu.

Actes

« Je regarde autour », « j'essaie de prendre des informations autour de moi, par rapport à mes partenaires et par rapport à mes adversaires » (68) (cf mouvement alternatif des mains).

« Je pense à la défense, à l'analyser...voir comment elle monte, voir les partenaires » (118).

Je pense «s'il faut que j'aïlle percuter parce que j'ai pas de soutien, et conserver le ballon » (118), « faire une feinte de passe » (cf gestuelle feinte) parce que l'adversaire a anticipé sur ma passe » (118), « ou raffuter aussi au cas où j'ai un adversaire en général qui peut arriver de côté » (120-122)

Fenêtres attentionnelles

« Dans la prise d'intervalle j'ai senti que Jean-Charles (JCh) était démarqué sur ma gauche » (cf gestuelle : tête et bras tournent à gauche) (68). « Je le sens avec le regard », « je le vois furtivement sur la gauche » (72).

« Je vois JCh reprendre une activité vers l'avant » (76),

« Je vois qu'il y a quelqu'un en face de lui » (80). « Il est attiré vers moi quand je prends le ballon » (80)

« Je vois le pilier revenir vers moi » (82), « Sa corpulence, son déplacement peut-être un peu » (88).

« Je vois son regard, il me regarde, il me fixe » (90), « Son regard est complètement focalisé sur moi » (92).

« Sa course...Il a les appuis orientés vers moi » (96).

« Les bras qui commencent à venir me chercher pour me plaquer » (104).

Jugements

« Pour venir m'apporter un soutien en fait » (76), « m'apporter une solution dans mon jeu » (78). (il parle de JCh qui se replace)

« Mais...c'est un pilier » (80).

« Il a l'air attiré pour... », « je sens qu'il va, qu'il veut me plaquer » (92), « Alors qu'il était en face de JCh pratiquement » (96).

« De suite je me dis qu'il va plus pouvoir revenir sur ses pieds » (82), « Donc je sens que JCh va être tout seul sur ma gauche » (80).

« Pour moi le choix est fait à partir de là » (84), « je n'ai plus qu'à aller le fixer et à donner ma balle à JCh qui va avoir de l'espace lui » (84).

« Une fois que j'ai analysé que le pilier venait vers moi et qu'il a été fixé, après mon choix est complètement focalisé sur la passe à JCh » (116).

David sait dès la prise du ballon, au regard de l'état précédent de la situation et de sa vitesse à la prise de balle, qu'il va franchir le rideau défensif. Il reprend le fil de son activité et change immédiatement de thème, en essayant d'analyser sa nouvelle situation pour assurer la continuité du jeu et donc l'enchaînement des actions. Cette analyse s'effectue sur le rapport de force entre l'attaque et la défense appréhendées ensemble, ce qui caractérise un bon niveau de pratique. Elle repose essentiellement encore une fois sur une exploration visuelle avec une quête d'informations pertinentes pour lui, par une rotation de la tête et un élargissement de la fenêtre attentionnelle. Ceci est sans doute à mettre en relation avec le canal sensoriel visuel, dominant chez lui lors de l'entretien, et avec les exigences de cette catégorie de tâche.

Un aspect intéressant est à souligner en ce qui concerne le « visuel ressenti »⁴, nettement exprimé ici. Cela lui permet d'appréhender le remplacement de son partenaire sur la gauche, qui ne l'appelle pas, tout en se centrant plus fortement, sans se focaliser sur lui dans un premier temps, sur le pilier qui est face à ce partenaire mais semble venir vers lui. En accord avec Vermersch (2002), nous pensons que la sédimentation de ce que l'on sait du monde, au sein d'une fenêtre considérée, nous amène à porter attention à des endroits où on sait ce qu'on risque de trouver. L'attention visuelle, prise dans une certaine disposition spatiale, est déjà préformée ; dans ce cas précis il y a des chances que l'aïlier JCh se replace défensivement en bord de touche à la suite du coup de pied adverse (cela fait partie de son rôle).

⁴ Vermersch, P., Séminaire du GREX, 27/05/02

D'autre part, David pense également à raffûter sur sa droite, sachant « qu'en général », et nous ne pensons pas qu'il quitte à ce moment là la position de parole incarnée même si sur le moment nous le pensions, des défenseurs peuvent revenir latéralement en raison du déroulement de la situation. Peut-être que les savoir situés en arrière-plan sont ici mobilisés plus fortement dans sa construction de la situation avec une aperception (Vermersch, 2002) concernant l'espace de jeu et la circulation des joueurs. Cet aspect semble encore plus important dans le deuxième moment important choisi par David mais qui ne sera pas présenté ici, avec un nouvel état du rapport de force où il s'agit de relancer le mouvement collectif face à une défense replacée après le regroupement faisant suite au plaquage de JCh. La décision de David laisse apparaître une influence d'aspects stratégiques, et une prise en compte du déroulement temporel de la situation avec les incidences de ses actions sur l'état général du rapport de force. (peut-on parler de rétention primaire ?). Nous trouvons ici l'expression des relations entre les différentes couches de notre formalisation de l'activité décisionnelle, ou encore dans une perspective psycho-phénoménologique, la concrétisation de modes d'actualité et de la structure de l'attention (Vermersch, 2000). En ce qui concerne le noème, c'est à dire le contenu de la visée, le champ d'attention est une structure feuilletée avec une multiplicité de couches simultanément présentes : le remarquer primaire correspondant au point d'attention focalisée, les remarquers secondaires, et les co-remarquers. De plus toute situation vécue est incluse dans une structure d'arrière plan ou « structure d'horizon » (Husserl, 1991) interne comprenant l'expérience, le jugement, ou externe c'est à dire ce qui l'entoure, qui est à la fois présente et inactuelle, à partir de laquelle se détachent tous les objets potentiels, non visée en tant que telle mais présente à un degré zéro d'activité c'est à dire ré activable par le changement de visée. Des choses plus lointaines peuvent toutefois apparaître à l'horizon de présence du joueur, en conservant une force d'actualisation. Signalons que cette organisation possède une dynamique évolutive en fonction des mouvements de l'attention et donc des déplacements de la visée incarnée par des actes particuliers, tel que nous l'avons évoqué plus haut. Il est possible d'investiguer cette organisation en plusieurs plans, pas forcément réflexive-

ment consciente au moment concerné, mais qui peut faire l'objet d'une visée réflexive rétrospective par un déplacement du rayon attentionnel sur des aspects de son vécu vers lesquels le sujet n'était pas prioritairement tourné au moment où il les a vécus. La réactualisation de cet horizon de présence nécessite d'utiliser certaines questions qui amènent le sujet à tourner son attention vers lui, ce qu'il ne fera pas spontanément. Toutefois, malgré l'utilisation de questions plus larges et indépendantes de la modalité sensorielle visée, nous ne maîtrisons pas cette faculté consistant à déplier les couches entrelacées pour accéder à la fois à une granularité fine et aux horizons plus larges. D'où l'intérêt d'avoir mobilisé d'autres techniques d'entretien pour documenter les aspects situés en arrière-plan.

Enfin, dès sa prise d'intervalle, David envisage plusieurs possibilités exprimées sous forme d'alternatives, qui peuvent être apparentées à des cascades de décision avec des liens conditions/actions, telles qu'elles sont définies dans une perspective cognitiviste. Toutefois, si nous ne rejetons pas l'idée d'une planification préalable susceptible d'influencer les décisions en cours d'action, nous situons cet aspect en arrière-plan, avec la possibilité d'être actualisé plus fortement à certains moments. De plus, les premiers éléments de réponse nous amènent à penser que ces cascades sont reconstruites par le sujet selon un processus vivant inhérent à l'action en cours. L'espace des possibles se construit en même temps que les déplacements et les actions du joueur, avec des ouvertures ou des fermetures, en fonction des circonstances. Nous interprétons ainsi l'activité décisionnelle de David durant ce bref moment où il sort de l'intervalle, non pas comme une délibération où il prendrait le temps d'évaluer la pertinence de ces possibilités et de choisir l'une d'entre elle avant de programmer une réponse motrice. Nous pensons plutôt qu'une saillance kidnappe son attention, s'impose à lui et détermine non plus son choix mais sa décision de faire la passe à JCh. Il s'agit de l'irruption du pilier, qu'il prend en compte avec une attention un peu floue au départ (« sa corpulence », « son déplacement peut-être »), et qui se précise au fil de ses propres actions (sa progression). L'attention devient focalisée avec une prise en compte d'indices pertinents comme le regard, l'orientation des appuis et le positionnement des bras. Cette focalisation attentionnelle avec le canal visuel, élimine de toute façon la possi-

bilité d'utiliser en même temps les autres canaux, et David ne peut pas entendre un éventuel appel de JCh ou d'un autre partenaire. « L'attention focalisée est essentiellement une attention voulue, décidée (en fait la décision ne porte pas sur l'attention mais sur le but de l'action à accomplir, et ce n'est que par voie de conséquence que pour accomplir cette action la seule manière de le faire est de focaliser son attention) »⁵. Nous pouvons considérer que le point de vue en première personne permet ici de documenter de façon fine ce qui constitue une « bouffée de conscience réfléchie », à rapprocher des « points de focalisation de la vigilance mentale » (Deleplace, 1979 ; Bouthier, 2000), investigués dans les travaux cognitivistes par une méthodologie valorisant le point de vue en troisième personne, dans des situations de duel principalement (Williams, 2002). La convergence des résultats est intéressante, et une complémentarité de ces approches dans les recherches sur l'attention est sans doute envisageable.

Conclusion

Nous avons tenté de montrer dans quelle mesure nous mobilisons certaines données théoriques issues de la psycho-phénoménologie pour éclairer nos préoccupations de recherche sur les phénomènes décisionnels, ainsi que l'entretien d'explicitation comme moyen privilégié pour accéder à l'implicite et la subjectivité. L'affinement du mode de traitement des données nous permettra peut-être de faire apparaître des typicités dans l'organisation personnelle, ainsi que d'éventuels points communs entre les experts. Nous espérons être en mesure à l'issue de cette recherche, d'apporter davantage d'éléments de réponse concernant des questions en suspens comme la coordination des fenêtres attentionnelles individuelles, l'articulation des fenêtres et/ou le changement de mode de contrôle au sein d'une fenêtre selon les actions du joueur, les relations sans doute différentes selon les individus entre les horizons d'influence. Au delà des nécessités relatives à un travail de thèse, des perspectives intéressantes se dessinent en ce qui concerne le secteur de l'intervention. Il nous paraît ainsi opportun d'envisager la mise en place d'une structure d'analyse de pratique destinée à optimiser la performance des joueurs, en favorisant chez lui la prise de conscience de ses démarches efficaces, le développement de la

métacognition (Balas, 2001). Nous pensons : A des entretiens d'explicitation individuels permettant de comparer une situation où le joueur est en réussite, avec une situation du même type où il est en échec, en nous inspirant des propositions de Faingold (2001, 2002).

A des EDE menés séparément avec deux joueurs impliqués dans une même situation, pour étudier la coordination des décisions et des actions sous l'angle de l'attention.

A des entretiens en groupe restreint associant quelques joueurs impliqués dans une situation de jeu et un entraîneur, afin d'organiser des échanges de point de vue à partir d'une séquence vidéo. Différentes techniques d'entretien peuvent être utilisées comme le G.E.A.S.E. (Lamy, 2002) ou l'EDE. Ce dernier, mené individuellement en situation de groupe, permet aux auditeurs de découvrir les implicites des autres, de comprendre ce qui sous-tend l'action de l'autre, de comprendre les conflits de critères qui semblaient les opposer.

Nous voyons dans ces perspectives, des moyens de formation personnelle et collective, susceptibles non seulement d'éclairer la compréhension de la dynamique d'un collectif (Vermersch, 2002), mais aussi de participer à son élaboration. Il nous semble en effet intéressant pour l'entraîneur, d'envisager la création d'une identité collective en facilitant la co-construction d'un référentiel, en partie commun, tout en intégrant la diversité des points de vue subjectifs (Mouchet, Bouthier, 2002).

De plus un travail est en cours en ce qui concerne l'utilisation de la stratégie de recherche présentée dans cet article, avec des joueurs de niveaux différents. Au bout du compte nous espérons apporter quelques éléments de réponse permettant de caractériser une partie des compétences, et de cerner les conditions de leur formation et leur optimisation.

Références bibliographiques

- Abernethy, B., *Différenciation expert/non expert : aspects méthodologiques*, Conférence inaugurale du 14/11/02, IIèmes Journées Internationales des Sciences du Sport, Expertise et haut niveau, INSEP, Paris.
- Balas, A., 1999, *Questions de validation psycho-phénoménologique*, *Expliciter* n°32, p.30.
- Balas, A., 2001, *L'entretien d'explicitation : « chapeau ! »*. *Expliciter* n°40, pp.12-26.
- Bouthier, D. (2000). *Evolution de la pensée tactique*. Colloque Préparation Olympique. Noisy le Grand.
- Deleplace, R., (1979). *Rugby de mouvement, rugby total*. Ed. Revue EPS.
- Faingold, N., 2001, *Analyse de pratique : du for-*

⁵ Vermersch, P., 2000, *Expliciter* n°33, p.4.

mateur débutant à l'expert, *Expliciter* n°39, pp.1-9.
Faingold, N., 2001, *De moment en moment, le dé-cryptage de sens*, *Expliciter* n°42, pp.40-47.
Faingold, N., 2002, *Situation problème, situation ressource en analyse de pratique*, *Expliciter* n°45, pp. 38-41.
Hutchins, E., 1995, *Cognition in the wild*, Cambridge : M.I.T. Press.
Lamy, M., 2002, *Propos sur le G.E.A.S.E.*, *Expliciter* n°43, pp.1-13.
Le Moigne, J.L., 1999, *La modélisation des systèmes complexes*. Dunod.
Morin, E., Le Moigne, L.L., 1999, *L'intelligence de la complexité*. Collection cognition et formation. L'Harmattan.
Martinez, C., 2001, *Méthode, outil, instruments*. *Expliciter* n°41, pp. 1-10.
Mouchet A., Bouthier D. (2002). *La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby*. Communication au Colloque de l'Association Recherche sur l'Intervention en Sport. 12,13,14 décembre, Rennes.
Mouchet, A., Uhlrich, G., 2001, *Repères pour la continuité du jeu de mouvement : analyse comparative entre nations, Coupe du Monde 1999*, Rapport de recherche F.F.R./M.J.S.
Mouchet A., Uhlrich G., Bouthier D. (2003). *Revue Impulsions* n°4/5, à paraître.
Piaget, J., 1974, *La prise de conscience*, Paris, PUF.
Snoeckx, M., 2000, *Construction des identités professionnelles en formation initiale : approche expérientielle et direction de mémoires*, *Expliciter* n°38, pp.1-15.
Suchman, L., 1987, *Plans and situated actions*, Cambridge : Cambridge University Press.
Tochon, F., 1996, *Rappel stimulé, objectivation*

clinique, réflexion partagée. Fondements théoriques et applications pratiques de la rétro-action vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), pp. 467-502.
Trudel, G., décembre 2000, Communication au Colloque de l'ARIS.
Van Der Maren, J.M., 1995, *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Ed. De Boeck, pp.139-146.
Varela F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Ed. du seuil.
Vermersch, P., 1994, *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F.
Vermersch, P., 1996, *Pour une psychophénoménologie*, GREX infos n°13.
Vermersch, P., Maurel, M., 1997, *Les pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F.
Vermersch, P., 2000, *L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne*, *Expliciter* n°36, pp.5-11.
Vermersch, P., *Conscience directe et conscience réfléchie*, *Expliciter* n°39, pp. 10-31.
Vermersch, P., 2002, *La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques*, *Expliciter* n°43, p.27-39.
Vermersch, P., 2002, *Quelques études de cas sur l'articulation entre situation d'étude et développements théoriques*, *Expliciter* n°45, pp.1-11.
Villepreux, P. (1993). *Formation au rugby de mouvement*. Ed. Cepaduès, Toulouse.
Weill-Barais, A., 1997, *Les méthodes en psychologie*, Ed. Bréal, Rosny.
Williams, M., 2002 ; *Stratégies visuelles et expertise en sport*, Communication 15/12/02, IIèmes Journées Internationales des Sciences du Sport, Expertise et haut niveau, INSEP, Paris.



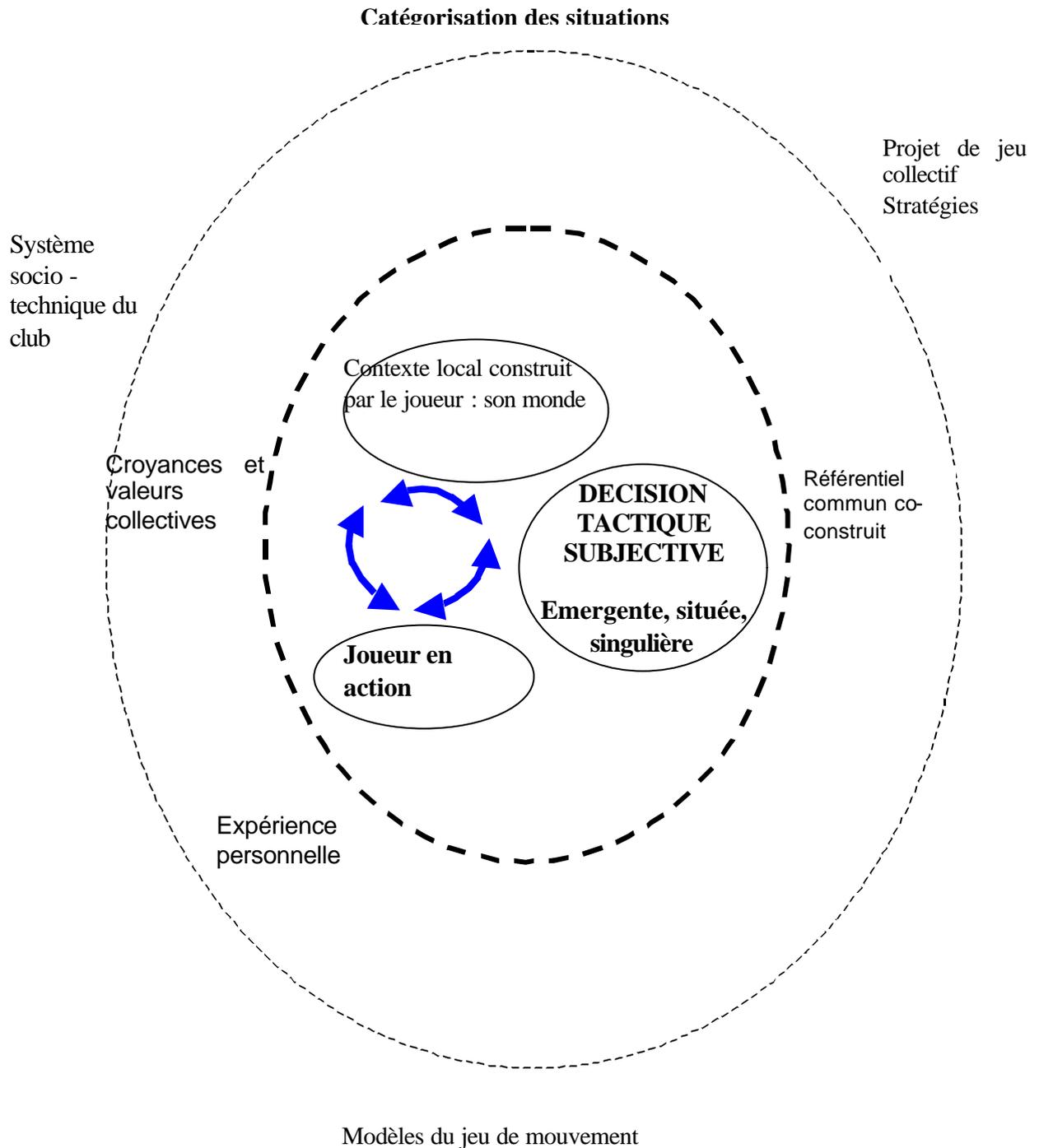


Schéma 1 : formalisation des décisions tactiques des joueurs

Entretien dans le but d'extraire les compétences d'un expert

Claudine Martinez

Le problème visé

Je suis confrontée depuis peu (un an), dans le cadre d'un travail collectif avec la FSGT, à faire des entretiens avec des personnes qui ont aujourd'hui un certain âge (82 et 77) et sont considérées comme expertes ou détentrices de savoirs connus d'elles seules.

Comment s'y prendre pour accéder à ce qui constitue leur expertise ? Qu'est-il intéressant de questionner ou quelles expériences de vie faire expliciter ? Les techniques d'explicitation sont-elles utiles à ce genre d'exploration ? Pour faire quoi, qui ne serait pas accessible par d'autres techniques d'entretien ?

Je sollicite les participants au prochain séminaire du Grex pour débattre de ces questions à partir d'extraits d'un entretien. Il faut savoir que cet entretien fait partie d'un travail collectif et sera utilisé pour une production prochaine.

Présentation du contexte

J'ai donc commencé ce genre d'entretien, avec un minimum de réflexion, sans chercher à mes servir à tout pris des techniques d'explicitation. Je me suis mise en situation avec l'envie de laisser venir, d'écouter et de faire comme cela allait me venir.

Il s'agit de personnes avec lesquelles j'ai travaillé, milité dans l'innovation pédagogique en EPS sans les années 1968/ 1984, voir plus. L'axe de travail s'organisait autour du problème : "quel sport de l'enfant?" et non "quel sport pour l'enfant?" Ces personnes sont des personnalités ayant un statut très fort dans le collectif auquel j'appartenais comme novice à l'époque et qui m'ont donc beaucoup influencée dans les contenus et surtout dans ma démarche de travail personnel.

Concernant ce travail d'extraction d'expertise, je me suis dit : "Il s'agit là d'un gros problème, d'un chantier de travail important, mais j'y vais comme ça et je verrai en marchant, sinon, cela ne se fera pas" car la commande était urgente.

Un autre aspect du problème est que ces personnes ont l'habitude de la réflexion, de la théorisation. Elles ont beaucoup écrit et formalisé.

Des extraits de l'entretien initial

Je vous propose des extraits du premier entretien réalisé avec Raymond en octobre dernier. Ils représentent 50% de l'entretien total. Raymond a été un athlète de haut niveau en water-polo, professeur d'EPS formé à l'ENSEP (Ecole normale supérieure d'éducation physique), Conseiller Technique Régional de la FFN (fédération française de natation) et responsable, comme expert, du groupe natation dans les stages Maurice Baquet de 1967 à 1981.⁶Extrait n°1.

Une curiosité du petit garçon devant les nouvelles machines, les avancées technologiques "Comment c'est fait?"

Q : Des événements, des tournants, des points décisifs dans la construction de ton expertise ?
"Il faut que je remonte très loin, à mon enfance, à toutes les choses qui m'ont émerveillé, dans la mesure où j'ai vécu à Tourcoing, la machine à vapeur, le charbon, les voitures à chevaux progressivement remplacées par l'automobile. Quand mon père me promenait pas loin de la maison, il y avait une usine où il y avait une énorme machine à vapeur. C'était fascinant! Tu vois le charbon mis pour produire la vapeur et les énormes mécanismes avec les pistons... toutes ces choses là, ça me frappait...J'ai toujours voulu savoir comment c'était fait.

Je revois encore les premières voitures que j'ai dessinées, il y avait toujours une manivelle! Donc, il n'y avait pas de démarreur, à l'époque, on mettait en route à la manivelle. Ce par quoi ça démarrait, ça y était (sur ses dessins). Pourquoi? Je ne savais pas ce que cela représentait. Après je soulevais le capot etc..., je démontais tout ce qui me tombait sous la main...Et donc,

⁶ Ces stages, sous la direction de Robert Mérand, regroupaient tous les ans pendant 3 à 4 semaines, à Sète, des acteurs du sport et de l'EPS, qui agissaient dans le cadre d'une colonie de vacances (400 colons), selon une démarche expérientielle, avec incorporation de connaissances théoriques.

quand ça démarrait, ça y était!...Comment ça fonctionne? C'était intrigant...

Sa pratique de water-polo

J'ai été amené à nager parce qu'aux yeux de mes parents, j'étais chétif, comme un fil de fer. J'avais un frère grand et gros. Je mangeais pas ou peu... Toujours est-il que le docteur a dit : "s'il faisait un peu de natation, cela lui ferait du bien". Comme nous n'étions pas à 200m de la piscine, mon père m'y a conduit un certain nombre de fois.

Ensuite, pour devenir nageur, j'avais des rudiments avec mon père, mais je n'étais pas tout à fait autonome pour me déplacer seul. J'ai poursuivi les baignades avec mon père quasiment hebdomadaire et l'enseignement à l'école. Là, j'étais avec Paul Beulque. J'ai appris selon les principes où il fallait apprendre les mouvements avant de rentrer dans l'eau. Quand il a fallu, connaissant les mouvements, me jeter à l'eau, j'ai refusé. Je me camouflais etc...

Mon père qui connaissait bien Paul Beulque, car ils avaient nagé ensemble quand ils étaient jeunes lui a demandé de mes nouvelles : "alors, ça va mon fils?" Alors P. Beulque me dévisage et dit : " lui, je ne le vois jamais!" La découverte! Il dit, il n'a qu'à venir me voir le jour où il vient à la piscine et cela va s'arranger!" Ce jour là : P. Beulque me dit : "tu vois mon 43 fillette ? Si tu n'es pas à l'eau, c'est moi, qui t'y envoie!" Je suis parti, j'ai sauté à la plus grande profondeur et quand je suis remonté : **"ça n'était que ça!"** J'ai un souvenir très fort d'un regret de ne pas l'avoir fait avant : **"ça n'était que ça!"**

Puis par la force des choses, je suis devenu nageur, car j'y allais très fréquemment. Dans la mesure où mes parents voulaient me protéger des fréquentations douteuses...à l'époque, et là, j'avais trouvé une sortie, avec les copains etc... Alors après comme ça n'allait pas trop mal, j'ai été engagé aux championnats de France et ainsi de suite... Comme c'était à Tourcoing, inévitablement, le water-polo a pris le devant. Parce que c'était comme ça!

Extrait n°2.

Moments forts, événements...

Une de mes faiblesses est devenue l'un de mes points fort. En vitesse, j'étais loin d'être le meilleur, je nageais un peu moins d'1'10 et mes copains et mes adversaires nageaient 1' 03 au 100m. Par conséquent pour pouvoir intervenir, il fallait que je sois capable de lire les trajectoi-

res bien avant eux. J'avais besoin de trouver des contre-parties.

J'ai été questionné sur les jeux constructifs de notre compétence. On avait un jeu qui consistait à faire en sorte qu'il y ait un lanceur de cible et un lanceur de projectile. Il fallait que le plus près possible du point le plus haut, nos ballons se rencontrent. Nous étions à 20m l'un de l'autre et il fallait que... Plus c'était tôt en l'air et plus on se valorisait. Oui, c'était nous qui l'avions inventé.

Par contre dans les années 51/52 quand j'étais au PUC, j'ai exploité tous ces jeux quand on m'a demandé de m'occuper des jeunes. J'ai pu vérifier à l'entraînement que cela produisait fondamentalement des transformations décisives chez les nageurs. Je les ai utilisés très régulièrement. Quand je suis rentré au PUC, mes jeunes nageurs du PUC, ont gagné le challenge Roland Levy, le challenge de la meilleure équipe de water-polo des jeunes, en un an! Là, tu t'aperçois qu'il y a des éléments qui sont très fondamentaux dans la construction et puis d'autres qui ne servent à rien.

Q : comment procédais-tu avec ces jeux?

Au fur et à mesure des capacités acquises par les joueurs, je proposais tel ou tel jeu. Tu ne peux pas commencer par le dernier. Il y a une espèce de structuration qui fait que telle capacité engendre la possibilité de... C'était pour moi une évidence, par exemple, la logique de construction du poloïste, la première chose est d'entrer en possession de la balle. Donc, tout ce que les gens vont faire pour entrer en possession de la balle, y compris ce que les prof refusent, la fameuse "grappe" est utile. Sans la possession de la balle, tu ne peux pas être attaquant donc tu ne peux pas gagner ton match etc... ça, c'est premier et ensuite, il faut se rendre compte que cela est loin d'être suffisant parce qu'il y a les adversaires qui sont là et qui vont s'opposer à ton action et il faut que tu trouves une solution collective à ton impuissance individuelle. Voilà un peu, le cheminement.

Q : quel type de jeu ?

Le plus simple consiste à avoir deux équipes, tu jettes la balle au milieu et tu dis, c'est la première équipe qui va la rapporter là-bas (en face). Tout est possible sauf la brutalité. Alors on dit, ils sont individuels, ils ne pensent pas aux copains! C'est "eux-la balle".

Au club, on ne faisait jamais de travail technique au sens traditionnel. En tant que joueur, (j'étais jeune d'expérience, 16/17 ans), quand

on se rendait à Paris, on était subjugué par l'adresse des Parisiens. On se disait à priori, "qu'est-ce qu'on va pendre!". Ils faisaient des choses que nous ne faisons jamais. Et dans le jeu au contraire, on les écrasait. Il y avait là une sorte de paradoxe apparent. Je me suis ainsi aperçu que cette dextérité en soi, était quelque chose d'artificiel.

Q : par rapport à ce qui se faisait à l'époque : une partie de travail technique puis jeu...?

C'était pire que ça, attends, je vais t'expliquer! Tourcoing était la ville du water-polo la Fédération avait demandé à Paul Beulque d'écrire un ouvrage technique. Or Beulque était un pédagogue, mais pas quelqu'un qui pouvait écrire. Il a fait appel à l'un de ses collaborateurs qui s'appelait Décarpentries. Celui-ci était passé par l'école normale supérieure d'E.P. de l'époque et il était professeur de sport. Il avait une théorie de l'époque qu'il a fallu transposer. Il a envoyé ses documents remaniés par l'écriture à Paris. Ca ne donnait plus rien du tout! Autrement dit, ce qui était efficace sur le terrain devenait des choses en soi et cela ne pouvait pas fonctionner. C'est ça le paradoxe!

Donc les gens fonctionnaient sur cette interprétation erronée de ce qui se passait à Tourcoing et cela ne donnait rien.

Extrait n°3.

Des événements, des moments, qui ont été des moments forts de son expertise comme prof ou comme entraîneur

Ah oui! Quand j'ai commencé à entrer dans la fédération de natation, quand j'étais conseiller technique régional... Imagine, j'étais nommé contre l'avis du comité des Flandres!

Donc les deux blocs et le soutien de la direction régionale avec des moyens matériels. Dès le départ, j'ai essayé de faire une brèche, là où je la pensais possible dans la formation des cadres. A la fédération, il y avait une commission de la formation des cadres qui suggérait vivement de développer la compétence des entraîneurs et des éducateurs. Je me suis engouffré dans cette brèche là. Dès le départ, j'ai fait des cours de formation d'éducateurs et d'entraîneurs, sous la forme de stages.

Je m'étais déjà inspiré des idées fortes, à savoir qu'il faut une pratique à la base.

Q: Comment ça marchait ?

Pour la sélection, j'écrivais à tous les clubs (au niveau régional, c'était très facile avec la franchise postale) en leur disant qu'il y aurait une

formation de cadres et s'ils voulaient envoyer des nageurs entre 11 et 12 ans, pas de problèmes. Cet âge là correspondait au début de la pratique compétitive. Donc les clubs qui n'étaient pas prisonniers de l'empreinte du Comité Régional, m'envoyaient des candidats. J'ai commencé à fonctionner comme cela, avec ceux qui voulaient bien venir.

J'ai fait cela en cours du soir à Lille pour la formation des éducateurs, ensuite, j'ai fait des stages où je pouvais trouver une piscine et un hébergement. Ca s'est fait à Calais, à Solesmes, Liévin etc... là où l'on m'accueillait.

Mon souci était d'obtenir des transformations des gestes. Très vite on s'apercevait que ce n'était pas en demandant de faire autrement que cela pouvait se faire. C'est là que j'ai compris toute l'importance de **la structuration de l'espace**. Autrement dit, avoir un plan vertical et horizontal et un plan perpendiculaire...

Q : Comment s'est opérée cette prise de conscience là ?

Ma grande chance à l'ENSEP, je l'ai dit quelque part, c'est d'avoir été en face de trois courants. Le courant sportif avec Robert Mérand, le courant méthodes naturelles avec Descendier et le mouvement construit avec Vinot. Avec Vinot, Cassagne etc... on avait vu toute l'importance d'un positionnement, comment se repérer par rapport à des plans etc. Donc je pense qu'ayant perçu et vérifié que c'était une nécessité, d'avoir des repères d'espace objectifs à confronter à l'espace subjectif, pour construire.... C'est une évidence. Donc, je portais cela en moi. **Je l'ai transposé dans l'eau**. Comment modifier un geste si les gens ne savent pas où ils en sont.

Il y a aussi une expérience très curieuse. Tu sais quand je suis en échec, je m'en tire par une pirouette. Je me souviens que De Rette, qui était venu me demander à propos de sa femme Yvonne: "peux-tu regarder pourquoi ma femme, n'avance pas ?" J'avais essayé un tas de trucs, je m'étais "cassé la figure". Pour sortir de la situation, à un moment donné, je lui dit : "tu vois, tu fonctionnes à l'envers. Tu pousses l'eau par là, ta tara ta ... et puis tu fais comme ça! Hein!..." Stupéfaction, ça opère et le pourquoi est venu bien après.

Q : comment cela t'est-il venu de lui dire cela ?

Une pirouette pour m'en sortir.

J'ai vu qu'en fonctionnant d'une manière rétrograde, elle s'était donné des repères d'espace qu'elle n'avait pas construits en avant. Alors, maintenant, je donne l'explication : quand tu es

dans l'action finalisée, comme tourner les bras pour aller là-bas, ce qui opère, c'est aller là-bas, d'une manière globale et avec ce que l'on sait faire, tandis que se déplacer du côté des pieds, cela n'a aucun sens, donc tu te centres sur ce que tu fais, sur ton corps.

Après, j'ai affiné tout cela.

Q : donc ce moment avec Yvonne De Rette, fut un moment important ?

Ben oui, tu passes d'un truc qui te tombe par hasard et tu veux quand même comprendre pourquoi ça marche. Après, j'ai systématisé, j'ai mis ça en relation avec la fonction tonique, avec la posture... j'ai compris et puis après... Donc le mouvement lent, sens négatif, simultané, symétrique... C'était postural. A l'époque, la fonction tonique, la fonction clonique faisaient partie de nos connaissances de base. Nous avons appris cela à l'ENSEP. Vinot connaissait aussi remarquablement Wallon. Au niveau des référents, il avait des référents solides avec le mouvement construit. C'est lui qui m'avait conseillé le tome 1 de l'Encyclopédie.... Et là dedans, tout y est! Toute l'œuvre de Wallon. **Le mouvement lent vient de la fonction posturale**, oui et nous avons une théorie du mouvement construit qui tenait la route. J'avais trois vérités et chacune ayant sa cohérence, je ne pouvais pas les évacuer.

Q: donc, en natation tu as travaillé selon les trois théories?

Par exemple, quand j'ai essayé d'y voir clair dans la construction du nageur, le tome V d'Hébert, m'a donné les fameux repères "flottaison, respiration, propulsion". Il disait que c'était dans cet ordre là que les choses apparaissaient. Je me suis dit : "pourquoi pas!" Et j'ai testé et j'ai systématisé.

Q: tu as testé comment?

Je l'ai fait! C'était un peu évident dans la mesure où dès le départ. Ma première séance se faisait au grand bain, en grande profondeur : "je m'immerge". Pari à tenir malgré le passage du un par un. Ils passaient au maximum 4 fois, un à la fois et puis après ça travaillait collectivement. « Ce n'était que ça! »

Au début, la charge émotionnelle, c'était fabuleux!...

Tu me demandais aussi d'autres ...

Q : les événements marquants dans ton expertise au niveau du "faire".

A un moment donné, dans les stages où les nageurs faisaient 6 km par jour, il y avait 3 km de structuration de l'espace. Ah oui, la moitié! Alors, je me suis aperçu ensuite, c'est qu'un

beau jour, René Leferme qui m'avait confié une nageuse, Véronique Tr... d'une gentillesse extraordinaire : "tu n'veux pas faire ça Véronique? Si..." Je m'en souviens, mais rien ne changeait! Je l'ai soumise au régime et René me la reprend. Il me dit, "j'ai une compétition importante pour mon club", peux-tu la libérer? Bien sûr! Prends là, et la gamine bat le record des Flandres du 400m de 12 secondes! "Alors, qu'est-ce que tu as fait?"... "Rien, je ne suis pas entraîneur, je ne l'ai pas entraînée. Je n'ai pas fait de technique, de foncier au sens traditionnel". Je peux répondre : "rien!" "Que veux-tu que j'aie fait, j'ai fais que ça!" Et pour eux, c'était tellement invraisemblable, qu'ils n'y croyaient pas comme moi ! Quand ils m'ont renvoyé ça, je ne pouvais pas y croire!... ..

Q: et toi, là tu as perçu une relation?

Ce fut immédiat quoi! ... C'est ça qui est intéressant dans notre boulot, c'est que les transformations se font sous nos yeux.

Q: y a t'il d'autres événements comme ça ?

Le paradoxe, à un moment donné, déjà dans ma première structuration de je ne sais plus quel n° (Revue EPS), la progression "flottaison", il y a le plongeur! Mais je n'avais pas bien saisi à l'époque, ce que c'était que "construire un plongeur", c'est-à-dire les deux passages obligés ou les deux actions élémentaires⁷ qui ensuite fusionnent en "praxie d'ordre supérieur" ! C'était "la culbute".... Tomber sur la nuque, autrement dit, avoir les pieds plus hauts que la tête et donc trouver des situations dans lesquelles ça fonctionne et ça organise. Il y a eu ça, **à un moment donné, je me suis rendu compte qu'il fallait passer par là!**

Extrait n°4.

Q: l'aventure des stages M. Baquet, c'est quand même une aventure (R : Ah dis donc oui!...), alors pour toi, c'est sûrement intimement mêlé avec la fédération et tout ce que tu fais autour.. Non, je ne pense pas que c'était mêlé. Si tu veux, à un moment donné, les stages M.Baquet, c'est l'occasion de découvrir ton ignorance et ton incompetence. Ah, ben oui, c'est ça! D'un autre côté, avec ton statut (responsable d'un groupe d'activité), à la limite, il faut que tu saches, toi.... Tu es la personne en qui on fait confiance et tu dois aider les autres... Alors tu donnes des trucs... tu ne sais pas sur quoi, c'est fondé, il y a tellement d'im-

⁷Sur le plongeur, voir dans le n° 15 de la revue DIRE en APS,

placite. Je fais comme ça, ça marche bien, à la limite, faites comme moi, ça ira bien! Et puis une espèce de référence désincarnée à l'anatomie, à la physiologie. Tu vois d'un côté il y a l'anatomie et puis l'anatomie dit cela alors... Donc de vagues relations! Ou la physiologie dit ça, donc.. on risque de tomber.....dans un mécanicisme....

Q : tu dis là, maintenant que ce fut l'occasion de découvrir ton incompetence et ton ignorance, ce fut rapide pour toi de découvrir cela? Tu sais, les premières découvertes, c'est quand on nous a filmés, quand on se voit en train d'agir, on se découvre, puis après, quand on cherche si l'action est fondée ou pas, on commence à se poser des problèmes... A l'époque, "Equilibre-respiration-propulsion", c'était le repère d'objectifs si tu veux, et puis les moyens, ben à la limite, on faisait faire!... Je me souviens que je prenais encore des enfants par la taille, que je les manipulais etc.... C'était filmé... alors le film, c'était un choc pour moi! Quand je me suis vu en train de manipuler les gosses, les retourner à la limite malgré eux ... je me suis dit, oh! Il faut aller plus loin quoi! Et prendre une autre voie et ouis, en avoir les outils! Et là, il y avait en dehors des stages M. Baquet, les fameuses journées préparatoires, les rencontres, dont celle avec Zazzo.."les préludes".... **Et ainsi de suite....**

Q: dans tout ce qui s'est passé dans les stages M. Baquet, y-a-t-il un moment plus fort pour toi?

Ah! Non, je ne pense pas, dans la mesure où chacun apportait une telle quantité d'informations qui était supérieure à mes capacités d'appropriation, tu comprends? Rappelle-toi, deux ans après, j'avais compris ce qui se passait et je comprenais le pourquoi. Ca n'allait pas de soi!

Q: tu pourrais prendre un exemple de chose comme ça, qui s'est passé ?

Rappelle-toi, "assimilation, accommodation"... tu te souviens, on est dans le bain ensemble à ce moment là! Bon, je crois qu'à la limite, on avait changé les mots, mais on n'avait pas changé le fonctionnement! Donc... ce n'était pas méchant!

Qu'est-ce qu'il y a encore d'autre? Biens sûr!... Il y a... Paillard, c'était un sacré grand moment, mais Paillard, il y a tellement de choses, que là encore il faut le temps de se l'assimiler, Bernard Jeu... la première année, dans le sport, l'émotion, l'espace...bon, tu lis, puis tu te dis oh!

Q: et comment cela a-t'il pris du sens?

Ca a pris du sens... je crois que je suis passé par le canal des catégories d'émotions. Ces catégories d'émotions, en natation, c'est quoi? C'est la question de Grosgeorges. Et en natation, ça fait quoi, ça devient quoi?

Q: et comment cela s'est-il opéré ? Qu'est-ce que c'est devenu pour toi après, en natation ? Ce fut fécond ?

Ben... Bien sûr, cette notion d'épreuve, quand tu comprends la portée que ça a. Cette insistance de la mort côtoyée. Tu n'y vas pas, parce que à la limite, tu te dis, "je ne vais pas en sortir"... Donc, c'est à la fois une peur salutaire, mais à dépasser. Bon, je crois que j'ai pris conscience de ce que pourrait être une voie douce pour aller vers des transformations. On ne jette pas les gosses à l'eau, mais... on ne leur demande plus, mais on va faire en sorte que ce soit eux qui construisent à partir de leurs actions etc....

Q: c'était un grand changement pour toi!

Enorme, énorme... Je pense que c'est à partir de la notion de préludes que cela a changé. La notion de préludes a été capitale. "D'où ça vient ?"⁸ Et donc, on ne voyait pas les structures successives.

Q: l'abandon du saut en grande profondeur, ce fut quelque chose d'important?

Ben, pour moi, la seule chose qui parlait, c'est comment parvenir à l'immersion? Ce n'est pas le saut qui est important, c'est l'immersion. Donc, s'il y a un autre moyen, pourquoi pas?

...// ... du moment que ton objectif est clair....

Il y a des moyens plus féconds que d'autres, surtout quand tu travailles collectivement!

Extrait n°5.

Des intuitions... Des convictions... d'où des difficultés relationnelles, des conflits

Q : Qu'est-ce que le collectif, dans les stages

⁸La notion de "préludes" apportée par Zazzo lors d'une session de travail de février (petites vacances), à l'INS, a remis profondément en cause le travail du groupe natation. Pour nous, jusque là, le débutant avait tout à construire dans le milieu aquatique. Là, il nous a fallu trouver les préludes : le fonctionnement habituel en milieu terrien (verticalité soumise à la gravité sur un support stable et solide, avec l'équilibre, la motricité, les représentations qui en découlaient... Ensuite le référent piagétien avec la théorie de l'équilibration (concept d'assimilation-accommodation) a permis la suite . (Cf .le mémento natation FSGT)

M. Baquet t'apportait ?

Le gros problème, c'était... mes difficultés, je pense... du fait que **je sentais implicitement les choses**... mes convictions étaient telles que je ne peux pas lâcher! Mais en même temps, je n'étais pas capable de dire pourquoi! Donc, cela amenait des difficultés, des conflits, des choses incroyables, mais je ne pouvais pas! Je tenais, parce que j'étais tellement convaincu, que ... probablement parce que j'avais vu les autres voies, je les avais éventuellement tentées et vérifiées, donc... C'était un savoir mais implicite.

...

C'était gênant.. pour le militant en face de toi... "Attends!... Pourquoi dit-il cela ?... De quel droit ... il affirme cela?" Et... Je n'avais pas les connaissances me permettant d'expliquer les choses, quoi!

Tu vois, je reviens un petit peu... Dans les années 68... J'étais à Bruxelles à un colloque international... où il y avait Counsilman, Michio Ikaï..?? etc.... Et je me souviens que lorsque Michio Ikaï a projeté ses diapositives d'électromyogrammes, j'ai senti musculairement ce que je voyais, et alors, je n'ai pas pu m'empêcher de le lui dire... Ensuite, nous avons eu une correspondance... Je lui ai envoyé le bouquin. Il m'a répondu très gentiment, qu'il étudiait le français avec beaucoup d'intérêt parce que ses travaux avaient été écoutés etc.... C'est curieux!.

Q: Cela correspondait à quelque chose?

Je pense que j'avais une certaine sensibilité très fine de l'eau!... Acquisée comment? Je n'en sais rien... mais... ben oui! Si tu veux,... si une théorie ne correspondait pas à quelque chose que j'avais profondément ressenti, c'était un peu suspect... J'ai eu exactement la même réaction vis à vis de la théorie de la portance! Quand la théorie de la portance avec Maglisho a été vulgarisée, j'ai eu une résistance instinctive : "non, ça ne tient pas la route!" Ce n'est qu'en 91 que, un peu bousculé par les faits (parce que je suis paresseux, je ne m'accroche pas aux choses....) Gabriele⁹, dit "est-ce que

⁹ Gabriel : ". L'histoire de Gabriel est un long détour. Dans les années 78-80, deux italiennes viennent en stage, une plutôt pour faire du français, l'autre Filia, était animatrice en natation. Elle découvre tout l'intérêt de notre démarche pédagogique. C'était l'époque de la sortie de Digne-Dingue-D'eau, donc les années 80. Elle m'avait dit : "tu devrais venir chez nous!"... "pourquoi pas!". Cela ne s'est pas fait et plus tard l'USP (?) fait un

cette année, Raymond, on pourrait voir la propulsion?" Alors... je lui dis, je ne me sens pas mur, mais l'année prochaine, je m'engage à la traiter. Et alors là, de fait, je me suis replongé dans Maglisho, ses écrits...et je m'aperçois qu'il y a un truc qui ne va pas!.....J'ai identifié...

Extrait n°6.

Rôle de l'analyse à posteriori

Q : Je te propose de revenir sur l'analyse à posteriori, suite à ce que tu disais, tout à l'heure sur les images. Dans les stages M. Baquet, ce fut une démarche permanente, de prévoir, de faire et de revenir après sur ce qui a été fait... Comment cela joue pour toi, dans la construction de ton expertise... Comment cela a t'il joué pour toi, parmi d'autres choses ?

Au départ, j'ai été confronté à cette interrogation, en tant que conseiller technique. Lors de rassemblements annuels avec le directeur technique national, qui était Lucien Zins, celui-ci nous montrait ...En 1972, il y avait Mathès, grand nageur de l'époque, Lucien Zins était lui aussi nageur de dos et il était fasciné par la manière dont Mathès nageait et il nous dit : "regardez, comme il pousse avec les jambes!" Alors, moi qui ait regardé les images, je n'avais rien vu et il était quand même entraîneur expert, avait repéré quelque chose que je n'avais pas repéré. Qu'est-ce qui pousse? Cela a coïncidé avec une fameuse question de Robert, qui en me croisant me dit "l'équilibration, c'est quoi ?" Tu connais la suite!...¹⁰

Pour donner une réponse à cette fameuse question, je me suis replongé.... Certainement que des repères d'espace peuvent aider? Parce que l'équilibre, c'est quand même les situations maîtrisées dans l'espace. J'avais fait une réf-

truc à Rome, vers 1981, et on s'y associe. Du fait que j'allais en Italie, j'ai fait une semaine à Rome, puis une semaine à Venise, à ...? ... très exactement. Ils ont fait venir des gens de.... A Rome et vice et versa, des gens de Rome sont allés au stage de... Et cela s'est fait, donc dans l'intérêt reconnu des participants. C'est là que j'ai rencontré Gabriel pour la première fois, ne parlant pas le français, sa femme le parlant remarquablement, et on s'exprimait tous les deux dans un mauvais anglais..!

¹⁰ Sous-entendu la suite du travail avec le groupe natation : la séance minimale, le memento, le film Digne dingue d'eau, dans lesquels, la construction d'un nouvel équilibre dans l'eau est primordiale.

rence à l'espace. Je m'étais dit que probablement, repérer les points extrêmes dans le fonctionnement, en avant, en arrière, en bas, en haut, à droite, à gauche, j'aurais peut-être une réponse. Et donc, c'est là que je me suis coltiné image par image, tous les champions olympiques garçons et filles. Je ne te dis pas le temps que j'y ai passé, des nuits et des nuits, à la fédération ...qui avait bien voulu m'accueillir et qui m'avait prêté un projecteur, avec la possibilité d'arrêt sur l'image, avec un verre cata-thermique, qui faisait qu'en s'arrêtant, cela ne brûlait pas le film. Donc, je me souviens, je projetais, je faisais arrêt sur l'image et à chaque image, je faisais une silhouette, un dessin avec une feuille de papier nouvelle. J'en avais un gros paquet... Quand, j'ai eu fini mon étude, je me suis dit : "oh, qu'est-ce que je peux faire de tous ces papiers. Autrement dit.... Il y a eu deux choses :

1/ En faisant cela, je me suis fatigué, tordu, cela me faisait mal, je me suis dit : "il faut trouver un autre truc. Le premier truc que j'ai trouvé, c'est d'aller récupérer le soir en sortant d'un marchand de légumes, qui était à côté, un cageot d'oranges et puis j'ai coincé dedans un miroir à 45°, pour obtenir des images réfléchies et ne plus avoir à me tordre et aussi, éviter les faisceaux lumineux.

2/ La seconde opération était : "qu'est-ce que je vais faire de tout ça ?"

Q: *l'interrompt* : qu'est-ce qui t'a donné cette énergie de continuer des nuits et des nuits?

Hé, répondre à la question. Je ne pouvais pas tolérer, moi, le pseudo-spécialiste de natation, employant le mot équilibre à tout va, de ne pas savoir de quoi je parlais.

Q: Ca, c'était fort!...

Tu te rends compte: "qu'est-ce que tu racontes?" Et puis "tu racontes des faits bidons. Il y a un mot que tu balances comme ça". Donc ça, ce n'est plus possible, il faut creuser. Et j'ai vu ça comme voie possible. Donc, me voilà, avec mon tas d'images et puis finalement, cela ne sert à rien, ce que j'ai fait... sauf (je ne sais pas pourquoi!) si j'arrive à tout mettre sur une seule image. Et c'est là que sont nées les structures rythmiques, où il y avait rassemblées en une seule image, les paquets de 60 images ou je ne sais pas...

Q: Attends, si tu veux bien, tu as ton tas de papiers, tu as l'idée de faire... (ben oui!) Cette idée de tout mettre sur une seule image, cela te vient comment?

Je ne sais pas. Est-ce que c'est parce que le

temps me pressait, je ne sais pas. A la fois, je me disais : "ça sert à rien" et en même temps, je ne voulais pas lâcher. Il doit quand même y avoir quelque chose là dedans. Il y a de l'espace, l'effet de conviction qui tombe sur un vide...

Q: comment tu t'y es pris là, tu as ton tas de papier....

(R. répond avec fougue) Alors après, j'ai reconstitué. Il me faut un espace organisé, donc j'ai pris le cercle, cela aurait pu être une bande continue. Pourquoi? Peut-être parce que... est-ce que j'ai regardé ma montre ?... Je n'en sais rien!

Alors, maintenant le pourquoi! Quand j'ai mis en relation la question de Robert et l'affirmation de Lucien Zins, je me suis dit : "au fait, pourquoi dit-il que ça pousse?" Cette fois là, j'ai refait tourner doucement en avant en arrière et effectivement, j'ai vu qu'à un moment donné, il y avait un espèce de turbulence, la flotte qui sortait de l'eau... et puis ah tiens effectivement, y'a un remous, donc c'est un indicateur de ... poussée. Bon! Et puis, je continue, l'image suivante, plus de remous, l'image suivant plus de remous...Trois images: remous; quatrième, cinquième plus de remous etc... Donc un remous toutes les trois images, c'est pas le hasard!

Q: tu as repéré la régularité toutes les trois images?

Ah oui! Pourquoi, y'en a, y'en a plus, y'en a, y'en a plus? Hein? Bon, alors tout de suite, battements à six temps, évidemment! Un battement à six temps, y'a ... et puis toc, toc, toc... Donc, je reviens sur mes images, et je m'aperçois comment se produit le remous. D'où vient-il? Il vient d'un abaissement brutal de la jambe et qui correspond au dégagé du bras du même côté. Mis en relation, ça y est! Fondamentalement... problème d'équilibre... etc..."



Une première !

Je reçois un courrier d'une collègue de math en collège X qui vient de vivre deux journées de formation aux techniques d'aide à l'explicitation.

Elle me raconte après son retour dans l'établissement ses tentatives avec son stagiaire en ayant pris soin de passer le contrat avec lui, concernant ses nouvelles façons de procéder.

Elle reçoit le fascicule "Pratique de l'Entretien d'Explicitation en Situation Scolaire. Comment? Pourquoi faire?" Réalisé en 1995 par Vermersch, Pierre, Bonnet, M., Crozier, J. Germain, G., Fourmond, G., que je lui envoie. Il relate des témoignages d'un groupe de professeurs de mathématiques qui utilisent les techniques dans la classe en mathématiques. Le lendemain matin, elle se livre à une petite expérience que voici. *Claudine Martinez*

La structure de la situation de travail

J'ai fait le constat qu'en sixième, tous les élèves veulent passer au tableau. Actuellement je leur demande une forme de travail collectif particulier. Ils doivent présenter ce qu'ils ont fait, au tableau, à tous les autres élèves de la classe. J'interdis toute intervention (doigts levés et autres dans la classe) le temps de cette présentation. Puis l'élève retourne à sa place et je propose alors trois étapes de travail.

1/ Dégager les points positifs de la prestation qui vient d'être faite (pas facile, parce que les élèves sont focalisés sur le résultat).

2/ Ensuite, se pencher sur la méthode (là encore, ils sont polarisés par le résultat)

3/ Enfin, sur le résultat.

L'expérience de X

"Ce matin, Tom (un peu tout fou) passe au tableau. Il est heureux d'être en représentation. Il commence son problème sur les chapeaux de roue. Il explique qu'il calcule 35×12 pour connaître le nombre de places dans le cinéma. Il fait son calcul : $35 \times 12 = 420$ et il conclut que la recette est de 420€. Il écrit sa phrase réponse et va se rasseoir.

La classe réagit très vite (adieu mes trois belles étapes !... On les retrouve, mais dans le désordre!) Tom, sous le coup de l'émotion, n'arrivait pas à voir son erreur.

Et là, je me suis lancée :

Te rappelles-tu, tout à l'heure, quand tu étais au

tableau ? Où étais-tu exactement?

Tom : Ben là, devant le bureau

Q : Qu'as-tu fait en premier?

Tom : j'ai fait 35×12

Q : tu as calculé directement ?

Tom : non, j'ai dit que je calculais 35×12

Q: hum... et ?

Tom : Ah! Et, que c'était les fauteuils.... Ça y est !... 420, c'est les fauteuils!

J'ai trouvé cela très impressionnant, car ses camarades lui avaient dit la chose une minute auparavant. Il n'avait pas percuté.

Ben voilà, Rien de bien grandiose, rien d'innovant mais c'était ma première donc je suis très contente!"



Procédure de certification à l'animation de stage de formation à l'entretien d'explicitation

(Mise à jour de janvier 2003)

Lors de la réunion de Saint Eble au mois d'août 2002 il a été créé au sein de l'association GREX une commission de certification qui aura dorénavant la responsabilité du processus de certification.

Cette commission est présidée par Nadine Faingold qui centralise les dossiers et les demandes, assistée de Claudine Martinez et Armelle Ballas. En tant que fondateur de la démarche de l'explicitation et président de l'association Pierre Vermersch en fait aussi partie.

Le texte qui suit est l'émanation de cette commission.

Cette certification est la reconnaissance d'une compétence qui prend du temps à acquérir (deux à trois ans minimum). Elle cautionne auprès des institutions le fait qu'une formation à l'EdE est bien animée par un formateur compétent en cette pratique. Elle vise à éviter que certaines personnes s'auto proclament formateurs à l'EdE en ayant simplement fait le stage ou même seulement lu le livre...

Pour devenir formateur certifié à la conduite de stages de formation à l'entretien d'explicitation, il convient :

1/ D'avoir fait en totalité le stage de formation à l'EdE de niveau 1 (cinq jours minimums), avec un formateur certifié. Ceci exclut la participation à de simples sensibilisations. Cette première exigence a plusieurs implications : d'une part obtenir le résultat que la personne soit formée, et qu'elle ait vu toutes les techniques dans un stage complet. Mais aussi vérifier que la personne fait bien l'expérience pour elle-même de l'accès évocatif, de la position de parole incarnée : il serait inconséquent de former les autres à quelque chose dont on n'a pas fait l'expérience intime Enfin, suivre tout le stage, c'est aussi pour le futur animateur avoir un premier contact avec la pédagogie expérientielle mise en œuvre dans ce stage, ainsi que la progression des exercices et l'exploitation des feedbacks pour la démonstration des techniques d'aide à l'explicitation.

Quelles que soient les expériences et les cursus parcourus par les participants auparavant, il n'y a pas de stage express possible pour qui souhaite s'engager dans la certification.

2/ De mener et d'analyser deux entretiens d'explicitation :

- Figure imposée : entretien d'explicitation sur tâche - la mémorisation du tableau de nombres. Le transcrire et le commenter pour publication dans *Expliciter*. (voir consignes de passation ci-dessous)

- Figure libre : mener un entretien utilisant les techniques d'aide à l'explicitation dans le cadre de son activité professionnelle ou dans un cadre de recherche. L'enregistrer, le transcrire et l'analyser en produisant un document écrit dans l'esprit d'une étude de cas, puis le présenter au cours d'un des cinq séminaires annuels du GREX.

Le but est de démontrer sa compétence à l'utilisation des techniques d'aide à l'explicitation, c'est-à-dire à la mise en œuvre de tous les aspects techniques de manière adaptée à l'entretien et l'obtention d'une information de qualité conduisant à l'élucidation et/ou à la prise de conscience.

3/ Après validation de ces deux entretiens par la commission de certification, effectuer le stage EdE en position d'assistant, auprès d'un formateur certifié et habilité à encadrer des stagiaires (voir liste des « membres seniors » ci-dessous).

Cette étape de formation se fait dans l'esprit du compagnonnage, aussi elle est gratuite.

Un assistant est là pour continuer à se former, il n'a pas de responsabilité d'animation directe imposée. Il peut intervenir dans les travaux des petits groupes (par des démonstrations, des corrections, des questionnements élucidant les projets de l'intervieweur) et dans les feedback de grand groupe, autant qu'il se sent compétent à le faire. Il n'y est pas obligé. La position d'assistant doit être confortable, elle est un lieu et une étape d'intégration, de maturation, au rythme même de la personne. Ce qui signifie que selon les besoins de chacun, on peut

ressentir la nécessité de revenir dans cette position une ou plusieurs fois, jusqu'à ce que la personne soit sûre pour elle-même qu'elle maîtrise bien la progression pédagogique et qu'elle peut démontrer, y compris en grand groupe, toutes les techniques. A l'issue de cette activité d'assistant, un bilan formel est fait avec l'animateur pour déterminer si le postulant a besoin ou non de participer à une autre session dans la position d'assistant. Le bilan portera sur la capacité qu'aura manifesté le postulant de faire des démonstrations de techniques dans les petits groupes, d'intervenir avec confiance et autorité dans l'animation, la compréhension de la dynamique pédagogique du stage (se sentir capable de présenter tous les exercices et de les démontrer si nécessaire).

Ce bilan sera mené dans un esprit de reconnaissance mutuelle du point d'appropriation de la technique par le postulant, et à autoriser le cas échéant une première animation ou co-animation.

4/ Avoir animé en co-animation ou seul un stage EdE complet (cinq jours), faire un compte-rendu écrit détaillé de la progression, des consignes d'exercices, des problèmes rencontrés, des questions soulevées en feedback, des modifications envisagées pour une session à venir.

5. Présenter ce compte-rendu lors d'un entretien avec la commission de certification (dont Pierre Vermersch) afin d'aboutir d'un commun accord à la conclusion positive sur la capacité à animer un stage EdE. Cette dernière étape donne lieu à la délivrance d'une attestation du GREX.

Note – Le cursus de certification ne comprend pas la formation de base à la position de formateur ou d'animateur, il suppose que cette qualification a été obtenue par ailleurs, auparavant.

De plus, les compétences pour animer une session d'EdE sont plus larges que la seule maîtrise des outils d'aide à l'explicitation. Il est souhaitable que le futur animateur ait eu l'occasion de participer lui-même à des sessions de travail l'impliquant personnellement, de manière à ce qu'il ait conscience de ses bases réactionnelles. Ce point est important, l'animation des stages EdE ne se réduit pas à acquérir des techniques et à savoir les redonner, il y a un travail d'accompagnement personnel à gérer.

Enfin, pour acquérir plus d'aisance dans la conduite des stages tant au plan théorique que

pratique, il est par ailleurs recommandé d'effectuer un ou plusieurs stage d'approfondissement (l'EdE comme outil de recueil de données en recherche, EdE et aide au changement... etc.), de participer aux séminaires du GREX à Paris et au travail expérientiel de l'atelier à Saint Eble. Informations accessibles sur le site de l'association : www.grex-fr.net.

Consignes pour la grille de nombres

Comme entretien imposé pour le cursus de certification à l'animation des stages ede.

Consignes à donner à l'interviewé :

“La tâche que je te propose, c'est d'apprendre par cœur un tableau de chiffres.

Tu as tout le temps qu'il te faut pour le faire, et quand tu auras terminé, tu me fais signe.

A ce moment là je te demanderai de me le restituer par écrit et de mémoire.

Pendant que tu réalises la tâche, je te regarde en train de faire.

As-tu des questions avant de commencer ?”

12	8	9
4	21	6
7	15	11

Et seulement quand vous avez fini de donner la consigne, vous donnez la grille de chiffre ci –dessous, reproduite en grand sur une feuille à part. Cet exemple est donné à propos de la discussion méthodologique sur la valeur de l'introspection, ou plutôt comme le dit l'auteur “la méthode subjective”, p11-12. (cf. Guillaume 19

Remarques :

1- Sur la consigne et sur la réalisation de la tâche :

La consigne est ici donnée sous la forme du tutoiement, mais cela n'a rien d'imposé, si la relation fait que le vouvoiement s'impose, utilisez-le.

Il est toujours intéressant de terminer une consigne en proposant à la personne la possibilité de poser des questions sur la tâche qu'elle va accomplir.

Si la personne demande si elle peut écrire, lui répondre qu'elle peut faire comme bon lui semble. L'idée de cette tâche est de faire travailler sur une activité mentale, apportant peu d'observables, mais si pour la personne écrire est son moyen privilégié d'apprentissage mémoriel alors il vaut mieux lui laisser cette possibilité. Mais alors, pensez bien à retirer cette écriture de devant les yeux de la personne dans le temps d'entretien qui va venir pour que son seul moyen d'accès à son vécu passé soit le rappel et non la perception.

Attendre d'avoir donné la consigne complète pour montrer la grille de chiffre, de façon à contrôler le moment où la personne démarre, et donc ses premières prises d'information et sa découverte du matériel à mémoriser qui vont être déterminant pour son choix d'une manière d'apprendre.

Pendant la réalisation de la tâche il est utile d'observer le non verbal et prendre des notes sur les manifestations comportementales, par exemple :

Les mouvements des lèvres (indice de subvocalisation, la personne se récite ce qu'elle apprend, peut-être cette récitation est-elle rythmée, chantonnée ?).

Les mouvements des mains, des doigts (indice de placement dans les cases, ou de déplacement d'une case à l'autre, d'une ligne à l'autre, l'apprentissage se fait par écriture dans les cases, ou par placement mental).

Les mouvements des yeux (indice sur la modalité sensorielle utilisée pour évoquer ce qui est en train d'être appris, le décrochage du regard qui interrompt régulièrement les phases d'apprentissages donnent des indications sur l'articulation entre temps d'apprentissage et temps de vérification du par cœur, ou de récitation).

2- Au moment de la restitution :

Pensez à cacher la grille de chiffre pendant la restitution et pendant l'entretien de manière à ce qu'il ne lise pas les chiffres, ou qu'il ne soit pas en train de vérifier au fur et à mesure. Pendant l'entretien on travaillera en évocation de l'apprentissage et de la grille, si la grille était visible, l'évocation serait en concurrence avec la perception, ce qu'il faut éviter.

Etre attentif aux inversions, changement de places, manques, ordre de restitution.

Après la fin de la restitution, poser une question complémentaire de mémorisation. Par exemple, demandez quels sont les 4 coins, ou bien une colonne ou une diagonale. Cette question permettra de mettre en évidence de façon plus sûre, le procédé de mémorisation. Comme le précisait le psychologue Guillaume : " Ces variations sont très difficiles pour l'auditif, qui ne peut guère réciter que dans l'ordre où il a appris ; elles embarrassent moins celui qui est capable d'évoquer un tableau visuel ". On peut mieux repérer et corroborer le caractère simultané ou successif des procédés de mémorisation : le placement, l'écriture, la récitation, sont dans l'ordre du successif et demande pour produire des résultats qui ne sont pas côte à côte de parcourir les intermédiaires, ce qui se manifestera par des interruptions plus longues entre l'expression des résultats partiels. En revanche l'accès en mode d'image visuelle permet de procéder comme avec une carte et facilite le déplacement mental d'une case distante à une autre.

Cependant il ne faudra pas exclure la possibilité de procédés mixtes utilisant une récitation basée sur une visualisation, ou un placement couplé avec l'écriture, et toute autre possibilité qui n'est pas répertoriée de façon triviale.

3- Sur l'EdE :

Une fois la tâche réalisée, la restitution écrite de mémoire faite et la question complémentaire posée, cachez la grille et mettez en place un entretien d'explicitation qui sera enregistré. La priorité doit être donnée à l'explicitation de la phase d'apprentissage mémoriel, à partir du moment où vous avez donné la consigne, jusqu'au moment où la restitution par écrit est réalisée. Vous pouvez si vous avez le

temps et de l'intérêt questionner aussi sur la réponse à la question complémentaire. Cependant notez que cette question complémentaire est plus là pour corroborer l'interprétation que vous pourrez esquisser sur la manière d'apprendre, elle permet de trianguler les données d'observation pendant la mémorisation (tout le non verbal), pendant la réponse à cette question, et le contenu de l'entretien proprement dit.

4/ L'exploitation de l'entretien

Une fois toutes ces données recueillies et enregistrées, il est clair que savoir poser des questions dans un format approprié pour aider à l'explicitation n'est qu'une partie de la compétence. Une seconde partie repose sur la compréhension de ce que l'on a recueilli, sa valeur informative eu égard au but du questionnement, son interprétation, dans la mesure où les informations explicitées ne parlent pas seules. Aussi, il est demandé un travail d'analyse des données recueillies.

/ Transcrivez l'enregistrement, en numérotant soigneusement les relances et répliques, de manière à pouvoir vous y référer aisément dans les analyses et commentaires à venir. N'hésitez pas à rajouter, dans votre transcription, des annotations précisant le non verbal, les modifications relationnelles, la force particulière d'une réplique, son intonation, qui disparaîtront dans la transcription, (produisez ce qu'au théâtre on appelle des didascalies).

/ A partir de la transcription de l'entretien, plusieurs tâches sont à réaliser qui donnent sens au fait de conduire un entretien.

// Etablissez la chronologie de la mémorisation.

Vous avez le vécu de référence V1, qui est le moment où la personne apprenait par cœur la grille, ce vécu s'est déroulé suivant une succession de phases temporelles : p1, p2 ... pn.

Pendant l'entretien, vous avez un vécu V2 d'évocation de V1 et sa verbalisation, mais là cette évocation et le questionnement qui l'accompagne ne vont pas restituer directement et simplement les phases temporelles de V1 dans l'ordre : p1, p2, p3 ... etc., la verbalisation v de V1, va restituer des éléments dans un ordre temporel différent, vp2, d'abord est verbalisée la seconde phase en omettant la première, puis

vp15, un épisode relié mais qui s'est déroulé plus tard etc.

Le premier travail à faire est donc de reconstituer la suite p1 ... pn, à partir d'une verbalisation qui ne donne pas spontanément cet ordre là. Il faut donc lire la transcription de l'entretien, en repérant les phases temporelles (et leur fractionnement en sous phases, et plus), et en reconstituant le déroulement de V1.

C'est une des caractéristiques fondamentales de la démarche d'explicitation que de rapporter le contenu de l'entretien à un vécu de référence V1, et de le viser d'abord dans son déroulement chronologique. Ce point de vue s'oppose au traitement de la plupart des entretiens sociologiques, qui ne recherchent que les unités thématiques dans le contenu d'un entretien, en traitant l'entretien comme constituant la réalité étudiée. Le modèle de référence dans l'explicitation de l'action serait plus celui de l'enquête criminelle, ce qui est dit, les témoignages, doit permettre de reconstruire une chronologie détaillée de ce qui s'est passé dans le vécu de référence. Ce qui sera corroboré ou invalidé, réfuté par les traces et les observables, avant, pendant et au final du vécu de référence.

Ce n'est pas parce que l'on dispose de verbalisations formulées par l'informateur, que ces verbalisations sont toutes identiques du point de vue de la recherche et de l'intelligibilité.

// A propos de chaque phase ou sous phase temporelle, décrivez en quoi cela consiste de faire telle ou telle action matérielle ou mentale. Qu'est-ce qui est pris en compte (structure feuilletée du champ d'attention), quelles sont les actions effectuées, sur quelles prises d'informations reposent-elles ? Quelle est la texture sensorielle de la pensée, en quelles modalités sensorielles uniques ou mixtes s'effectuent-elles ? Regardez dans la collection d'Expliciter des exemples d'analyses. Jusqu'où, à partir de l'entretien, pouvez-vous rendre intelligible la manière dont la personne s'y est prise pour apprendre ?

// Travail critique

Reprenez votre transcription d'entretien et examinez là de manière critique.

Comment s'est déroulée l'induction de l'évocation ? Avez-vous des points de repères sur la qualité de l'évocation pendant l'entretien ?

Par rapport à la conduite étudiée, qu'est-ce qui manque ? Qu'est-ce que vous avez oublié d'interroger ? Quelles sont les répliques dont vous n'avez pas su reprendre le contenu ?

Du point de vue de la technique : donnez quelques exemples de ce que vous avez mis en œuvre, mettez en valeur votre compétence en donnant quelques exemples de ce qui vous paraît exemplaire de ce que vous avez su faire.

Donnez aussi quelques exemples des relances mal formulées (s'il y en a) : questions fermées, questions trop complexes qui déroutent, questions mal formulées qui ne produisent pas le résultat recherché, induction de formules non utilisées par l'interviewé, absence de contrat de communication etc.

Du point de vue relationnel, comment évaluez-vous la situation, l'accueil, l'accompagnement, les renégociations de contrat. Qu'avez-vous perçu du relationnel pour l'autre ? Et pour vous ?

Et bien sûr, préparez le tout pour la publication dans un prochain numéro d'Expliciter.

Programme du séminaire

Lundi 3 février 2003

de 10h à 17 h 30

A l'INETOP

41 rue Gay-Lussac

salle 63 4^{ème} étage

RER Luxembourg

- *Echange sur le cursus de certification et l'exercice de la grille de chiffres.*

- *Un regard différent sur les décisions tactiques des joueurs de rugby : la valorisation de leur propre point de vue.*

Alain Mouchet

- *Problèmes rencontrés pour extraire les compétences d'un expert. Claudine Martinez*

- *Programme du mois de Mars et de Juin*

Sommaire du n° 47

1-15 Un regard différent sur les décisions tactiques des joueurs de rugby : la valorisation de leur propre point de vue.

Alain Mouchet

16-22 Entretien dans le but d'extraire les compétences d'un expert Claudine

Martinez

23 Une première !

24-25 Procédure de certification à l'animation de stage de formation à l'entretien d'explicitation. Nadine

Faingold, Claudine Martinez, Armelle Balas, Pierre Vermersch.

25-28 Consigne pour la mémorisation de la grille de nombres.

Agenda séminaires 2002-2003

Lundi 14 octobre 2002

Lundi 9 décembre 2002

Journée pédagogique 10 décembre 2002
(accès réservé aux certifiés et en voie de certification)

Lundi 3 février 2003

Lundi 31 mars 2003

Lundi 2 juin 2003

Ce dernier lundi 2/6 est prévu une journée consacrée à la présentation de la mise en œuvre de l'aide à l'explicitation sous toute ses formes sur les différents terrains où les praticiens formés travaillent. Pour présenter votre propre travail contacter :

Alain Dauty adauty@club-internet.fr

Prévoir ! Séminaire d'été à Saint Eble

Du mercredi 27 à 10h Au

vendredi 29 août 16h 30 2003

Expliciter

Journal de l'Association GREX

**Groupe de recherche sur
l'explicitation**

!!! 8 passage Montbrun

Paris 75014

01 40 47 86 80 !!!!!

courriel : grex@grex-fr.net, site

www.grex-fr.net

Directeur de la publication P. Vermersch

N° d'ISSN 1621-8256

Abonnement (cinq numéros) 28 euros