

Enregistrement en perspective *subjective située* et entretien en *re-situ subjectif* : une méthodologie de la constitution de l'expérience

Géraldine RIX*, Marie-Joseph BIACHE

Résumé : L'anthropologie cognitive s'attache à l'étude des fondements cognitifs de l'expérience. Son objet est non seulement ce qu'un acteur fait, mais aussi les connaissances qu'il met en œuvre lors de son activité et qui sont largement implicites, pré-réfléchies. Diverses méthodes d'investigation de l'expérience privilégient l'étude des actes en situation. Elles reposent toutes sur la technique de l'entretien, alimenté ou non par des enregistrements audio-visuels de l'événement auquel l'entretien se rapporte. Le postulat de cette technique est que le sujet de l'entretien est apte à se souvenir. Le présent article expose une méthode qui relie dialectiquement une qualité d'image nommée *perspective subjective située* et une nature particulière d'entretien, centré sur la phénoménologie du vécu de l'acteur, appelée *entretien en re-situ subjectif*. Le texte analyse les conditions épistémologiques et méthodologiques de cette méthode en la comparant à d'autres qui adoptent apparemment les mêmes objectifs. *L'entretien en re-situ subjectif* s'affirme comme méthode scientifique de validation d'une phénoménologie de l'expérience.

Mots clés : anthropologie phénoménologique, méthodologie, entretien en *re situ subjectif*, expérience.

Abstract: **Recording in situated subjective perspective and the subjective re situ interview: a method for the constitution of experience.** Cognitive anthropology is the study of the cognitive basis of experience. Not only is it the analysis of a subject's actions, but also of the implicit knowledge evoked during action. Most methods of investigation involve studying situated acts. These are based on interviews, sometimes video recorded and provided as support in the study. The underlying supposition of this method is that the subject is capable of accurately remembering an event. In this study, we present a new method of investigation which allows the investigator to dialectically link an image, *situated subjective perspective*, with a type of interview that focuses on phenomenological experience, *subjective re situ*. We analyze the epistemological and meth-

LAPRACOR, UFR STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand ; e-mail : gege.rix@wanadoo.fr ou M-J.Biache@tele2.fr

odological status of this method and compare it to other methods which have similar objectives. The *subjective re situ* interview is indeed a scientific method of validating phenomenological experience.

Key-Words: phenomenological anthropology, methodology, *subjective re situ* interview, experience.

I. INTRODUCTION : DES PRÉSUPPOSÉS PHILOSOPHIQUES ET DES DONNÉES EMPIRIQUES

L'anthropologie cognitive s'attache à l'étude des fondements cognitifs de l'expérience. Son objet est non seulement ce qu'un acteur fait, mais aussi les connaissances qu'il met en œuvre lors de son activité et qui sont largement implicites, pré-réfléchies.

Délibérément, c'est le sujet dans ses rapports avec la situation qui y est pris en charge, et la méthode d'investigation repose sur des postulats épistémologiques qu'il est nécessaire d'éclaircir. Les incitations kantienne à l'étude anthropologique s'accompagnent déjà de recommandations de méthode et de préceptes épistémologiques : pour Kant, l'anthropologie doit reposer sur une conception de l'homme, seule susceptible d'orienter la manière dont le travail empirique peut se faire. « *La connaissance générale précède toujours, en la matière, la connaissance locale, si elle doit être ordonnée et guidée par la philosophie : sans cette dernière toute connaissance acquise n'est que tâtonnement fragmentaire et ne peut donner naissance à nulle science* » (Kant, 1993, p43). Les actes d'un sujet témoignent d'un *usage du monde*, base d'une intelligence qui prend ce monde pour objet, mais parallèlement cet usage ne suffit pas pour se constituer en théorie anthropologique. Le sujet, en tant qu'usager du monde, en a une connaissance que le chercheur vise à éclairer, à rendre publique. Toute enquête anthropologique procède à l'élaboration progressive de cette connaissance locale, singulière ; à son extimisation. Elle représente une façon de rendre compte, de rendre visible, des connaissances locales, au départ singulières et intimes, et de leurs rapports avec les actes, mais reste assise sur une conception du sujet dans ses rapports avec le monde. Bien que présente, la réflexion philosophique ne peut dans ce cas se circonscrire à elle-même : les matériaux empiriques se constituent comme preuves, au risque de contredire les termes du travail réflexif qui est à leur origine.

¹ Les travaux de l'anthropologie cognitive ne se confondent pas avec ceux de la psychologie cognitive qui prennent pour objet les processus psychiques centraux. Les fondements cognitifs de l'expérience sont relatives au contexte même de celle-ci et s'expriment dans des modalités concrètes de sémantisation reliées à ce contexte, lequel reste néanmoins culturellement identifiable.

La méthodologie que nous promouvons dans cet article est issue d'un long travail d'ajustement alimenté simultanément — et parfois contradictoirement — par des postulats théoriques issus de la philosophie et les matériaux comportementaux et verbaux que les sujets nous ont fournis.

1.1. La complexité d'une activité

L'activité d'arbitrage dans les sports d'opposition collective apparaît comme étonnamment complexe. Elle s'inscrit très directement dans la situation telle qu'elle peut être décrite et ne s'y surajoute pas : les actes de l'arbitre sont situés, c'est-à-dire qu'ils font partie de la situation elle-même en tant qu'elle est descriptible. Il n'est guère possible de rendre compte du jeu sans inclure dans cette restitution ce que l'arbitre fait (les commentaires journalistiques portés en direct sur les matchs témoignent de cette quasi-nécessité). La principale caractéristique de cette activité est celle d'être un jugement non différé qui non seulement porte sur des actes individuels et collectifs réalisés par les joueurs, les juge et les qualifie, mais modifie simultanément la situation dans laquelle ils s'expriment (Russell, 1997). L'acte de jugement d'un arbitre de rugby (Rix, 2003b) possède en soi un versant technique indéniable : il est libre et malgré tout lié aux diverses normes réglementaires ; il est pratique parce qu'il modifie les procédures de jeu sans être toutefois déterminé par un objet autre qu'éthique² ; il est responsable dans la mesure où aucun recours n'est possible quant à l'acte lui-même et à ses conséquences immédiates et à venir ; enfin, bien qu'instantané dans son expression, il est en rapport avec l'histoire du match et la temporalité du jeu (Biache, Rix, 2001 ; Rix, 2003b). Ce résumé rapide de la complexité de l'activité d'un arbitre en situation de jeu permet de soulever la question de la pénétrabilité cognitive de cette activité : en tant qu'elle est jugement, elle est l'expression de théories normatives explicites et implicites dont le sujet arbitre dispose et dont il poursuit la validation et la constitution ; en tant qu'elle est pratique, elle est avant tout une succession de conduites auxquelles une signification partagée est accordée. Le problème peut parallèlement être conçu d'une autre manière en s'intéressant aux conditions de possibilité d'une analyse phénoménologique de l'expérience vécue par un arbitre en situation. La difficulté majeure, dans les deux cas, réside dans la fonction de la trace et le statut du souvenir puisqu'il est impossible d'accéder aux éléments cognitifs ou aux phénomènes au moment où l'activité se déploie. Toute étude qui vise à dépasser la seule description des comportements est marquée par cette difficulté et doit évaluer les

² Il est pratique aussi parce qu'il est acte concret, corporel, sans toutefois qu'une théorie sophistiquée d'ordre pratique soit indispensable.

rappports inductifs entre la trace de l'événement³ et la qualité des verbalisations recueillies, puisque ce sont celles-ci qui constituent, en relation étroite avec le comportement observé, les matériaux d'analyse des connaissances à l'œuvre lors de l'activité. Il s'agit donc de s'intéresser aux processus sous-jacents à la construction de ces matériaux.

I. 2. Ressouvenir, remémoration et réminiscence

« Platon avait déjà transformé la conception de la mémoire comme voie privilégiée à la connaissance, idée traditionnellement présente dans la culture grecque, en y ajoutant l'expérience d'un exercice méthodique de remémoration permettant à la connaissance oubliée d'accéder à la conscience » (Canto-Sperber, 1991, p18). La thèse platonicienne assimile la connaissance à un acte de ressouvenir méthodiquement mis en œuvre. La méthode d'entretien en anthropologie cognitive a pour objectif de rendre claire les connaissances-en-actes chez le sujet au moment où il agit et qui ne sont pas présentes à sa conscience. La remémoration des actes s'impose donc car elle seule permet d'instaurer le processus de réminiscence des connaissances que l'entretien poursuit.

La distinction entre mémoire et réminiscence a été précisée par Aristote (Aristote, 2001). Pour lui, la réminiscence est propriété des esprits vifs et caractérise beaucoup plus que la mémoire le ressouvenir, la mémoire étant, elle, reliée à la sensation comme marque d'un présent qui a laissé son empreinte, que ce soit par la sensation éprouvée ou l'image que l'on élabore. La mémoire concerne de ce fait l'imagination. Cette délimitation de la mémoire en fait un phénomène psychologique qui a trait aux représentations qu'Aristote présente comme des impressions persistantes que la mémoire revigore ; elles sont de réelles représentations de l'esprit qui consistent en des souvenirs de l'objet dont elles sont une pensée, laissant le sujet incertain sur la réalité de l'objet ou sur sa transformation en fait de mémoire. L'exercice de ressouvenir entretient la mémoire en ce qu'il active fréquemment la représentation. Ce chapitre d'Aristote, fortement marqué par une optique naturaliste, signale l'ancrage sensoriel et psychique des faits de mémoire. En revanche la réminiscence « n'est, ni une réacquisition de la mémoire qu'on reprend, ni une première acquisition » (Aristote, 2001, p166). Elle consiste au contraire à recouvrer la science ou la sensation déjà vé-

³ Toute recherche qui ne repose pas seulement sur l'observation directe des comportements et tente d'appréhender l'acte *a posteriori* s'appuie sur des traces : factuelles et/ou mnésiques de cet acte ; traces qui représentent le support de toute verbalisation. Par conséquent, essayer de documenter un acte à travers des verbalisations produites *a posteriori* pose la question du rapport de ces dernières à la trace et à l'acte.

cue auparavant⁴ : elle est un acte qui permet la mémoire et le ressouvenir. On ne peut selon Aristote parler de la réminiscence comme révélation, accès à la connaissance transcendante de la manière dont l'expose Platon ; elle est toute entière effort intellectuel qui active la possibilité pour les représentations de ressurgir. La réminiscence est un cheminement, une reconstruction, elle est aussi simple construction. Prise en cette définition, la réminiscence est le mouvement introspectif, réflexif, qui permet à la mémoire de se constituer comme produit de représentations ; elle est le moteur de la mémoire et apparaît comme une sorte de raisonnement.

La réminiscence est essentiellement un moteur de la mémoire et vise les états déjà vécus car ce sont eux qui constituent la connaissance⁵. Ce dont le sujet peut se souvenir sont ses représentations contenues dans sa mémoire. Connaître prend pour Aristote une nature beaucoup plus psychologique dans ce que la connaissance nécessite le double processus de la réminiscence comme effort rationnel et de la mémoire comme remplissement représentationnel.

Par conséquent, il est possible d'entrevoir deux temps dans toute méthode d'entretien (il s'agit de niveaux plus que d'une simple succession) : tout entretien doit créer les conditions d'une réminiscence et simultanément activer la mémoire. La réminiscence concerne le mouvement de retour de la connaissance, l'enchaînement des idées dans la pensée, alors que la mémoire permettra le recours aux représentations. La préférence accordée à l'un ou à l'autre versant ordonnera la méthode et la technique d'entretien. Accorder la préférence au mouvement de la réminiscence conduit à privilégier la délibération raisonnée et verbale en accentuant les modes de raisonnement et d'investigation des qualités de conscience. L'entretien vise dans ce cas à réactiver un flux de conscience en partant du postulat qu'une connaissance est liée à une genèse active susceptible d'être reproduite (Husserl, 1947). Cette genèse est inscrite dans le présent de la situation. Si l'accent est porté initialement sur la mémoire, se pose la question de la trace qui permet une première amorce représentationnelle. Dans ce cas, le dispositif d'investigation accorde un rôle majeur à l'image comme origine du ressouvenir. Selon Aristote, toute image peut être sollicitée dans la mémoire. Son texte institue une problématique majeure : si la trace perceptive est réactivée par un représentant imagé, c'est un flux de représentations qui surgit à la mémoire, ce flux nécessitant un effort de mise en ordre pour être utile à l'examen des connaissances. Si, en revanche, la trace perceptive est proche de la perception originaires, le processus de

⁴ La réminiscence est une forme de réviviscence telle qu'elle peut être produite par une excitation neurophysiologique : elle est identité d'état, ce que la remémoration n'est pas.

⁵ « États déjà vécus » ne signifie pas obligatoirement que le sujet s'y soit déjà trouvé, seule la réviviscence pouvant être rapportée à ce cas.

réminiscence est plus facilement à l'œuvre. Dans tous les cas, c'est bien un processus de réminiscence qui est recherché, ce qui est visé n'étant dans la recherche anthropologique pas autre chose que les fondements cognitifs (non pas les structures cognitives, mais les faits psychologiques normatifs) des pratiques (Biache, 2002). Ainsi ce détour philosophique permet de poser la question du processus de restitution des connaissances en écho avec celle de la trace.

I. 3. Nature de la trace et activation du ressouvenir, des questions issues d'un cheminement empirique

Toute recherche portant sur les connaissances en cours dans une activité complexe suppose d'interroger la nature et la fonction de la trace de cette activité dans ses rapports avec le processus de restitution de ces connaissances. En effet, c'est à partir de la trace que le processus de ressouvenir peut être activé. La rétroaction vidéo, qui utilise l'enregistrement audio et vidéo comme trace de l'activité, constitue un moyen intéressant de ressouvenir qui permet de dépasser l'indistinction de la mémoire et l'évocation des images représentationnelles (Tochon, 1996).

L'une des méthodes, maintenant classique, consiste à interroger le sujet sur son activité par l'intermédiaire d'une auto-confrontation à un enregistrement audio vidéo fait en situation ; le postulat méthodologique étant que la trace objective que forme l'enregistrement constitue un appui stable pour un commentaire par le sujet de ses actes (Theureau, 1992). Ainsi une recherche portant sur l'espace d'interaction entre une enseignante stagiaire d'Education Physique et Sportive (EPS) et ses élèves a mis en œuvre cette méthode d'investigation (Rix, 2000 ; Rix, Biache, 2002). Lors des auto-confrontations réalisées, les enseignantes, confrontées à l'enregistrement audio et vidéo de leurs séances, étaient toujours enclines à commenter, non leurs actes propres, mais ce qui, dans leur dos, leur avait échappé, ou à analyser la situation en s'auto-évaluant pour trouver de nouvelles possibilités pédagogiques. Elles échappaient ainsi à l'effort d'extimisation des connaissances en œuvre dans leurs actes malgré le dispositif mis en place, lequel privilégiait la trace matérielle de leur activité comme support de verbalisation. L'apparente concordance entre l'activité et sa trace enregistrée, renforcée par la proximité temporelle recherchée entre l'activité réalisée par les sujets et la confrontation de ceux-ci à l'enregistrement de la situation, ne levait aucunement l'ambiguïté frappant la nature et la fonction de la trace de l'activité dans le processus de ressouvenir. En l'occurrence, la nature de l'image, filmée par une caméra extérieure, permettait aux enseignantes de concevoir cette image comme une représentation de leur comportement dont les liens avec la situation vécue *hic et nunc* étaient distendus.

C'est donc l'hypothèse d'un changement de perspective qui s'est imposée, accompagnant un postulat portant sur le processus même du ressouvenir. Le changement de perspective n'est pas uniquement matériel, même si le dispositif d'enregistrement est modifié ; il est fondamentalement méthodologique puisqu'il vise à substituer à la fonction de remémoration que prend la trace dans les méthodes classiques, une fonction de réminiscence dont nous pensons qu'elle serait plus apte à permettre la résurgence des connaissances en actes lors des situations. Proposer au sujet de s'appuyer non plus sur un enregistrement extérieur⁶ de son comportement mais sur une perspective plus proche de la sienne au cours de la situation vécue, devait permettre de diminuer les risques de commentaires et d'analyse que nous avons rencontrés. Nous avons donc mis en place un dispositif qui permet, pendant toute la durée de l'activité, durant tout le match dans le cas de l'arbitre, de filmer selon un point de vue qui soit au plus près de la manière qu'a l'arbitre d'appréhender les événements au fil de la rencontre. Le dispositif matériel mis en œuvre a consisté en l'utilisation d'une micro-caméra (Ø 8mm) dont la focale (objectif 2.2) correspond à peu près à l'angle de vue naturel habituel. Cette caméra, fixée grâce à une oreillette et des stéri-strip sur une tempe de l'arbitre, à hauteur des yeux, est couplée à un enregistreur numérique image-son lui-même embarqué (sac sur mesure fixé par un harnais), ce qui permet un enregistrement auditif et visuel immergé en situation selon une perspective centrifuge⁷ dont l'arbitre est le point d'origine. Dans la mesure où les modalités de fixation du dispositif doivent rester compatibles avec les équipements classiques de l'arbitre de rugby (l'oreillette étant souvent portée par l'arbitre de champ afin d'être en relation avec ses juges de touche) afin de ne pas le perturber, cet enregistrement n'est pas centré par rapport au champ de vision mais se trouve légèrement décalé relativement à ce dernier. Ce décalage ne semble pas avoir d'impact sur les possibilités de réflexion de l'acteur comme nous aurons l'occasion de le développer ultérieurement.

Pour identifier cette perspective par rapport à celle qui se centre sur le comportement de l'acteur, nous la qualifions de perspective *subjective située*. *Subjective* souligne la volonté d'être au plus près

⁶ Le terme d'enregistrement « objectif » peut convenir en l'occurrence dans la mesure où une caméra extérieure à l'activité enregistre une image témoin de l'ordre du regard divers porté sur un objet. C'est de cette manière que les enseignants confrontés à l'enregistrement de leurs séances ont considéré les images : comme objets visibles qui, bien que les contenant comme sujets, constituaient des représentations de la situation et non des quasi-situations.

⁷ On peut également différencier les perspectives d'enregistrement selon qu'elles sont centripètes et prennent l'acteur en situation comme objet du film, ou centrifuge dans le cas où mise au point et focale sont dirigées vers l'environnement à partir du sujet.

de ce que l'arbitre, en tant que sujet, peut percevoir pendant le match, sans que la perspective soit totalement assimilée à sa perception, laquelle n'est pas saisissable factuellement mais relève d'une construction phénoménale (Merleau-Ponty, 1945), dont seul l'acteur peut rendre compte. *Située* rappelle que la perspective se veut proche de celle de l'arbitre *in situ*. Une fois enregistrée, cette perspective *subjective située* est mobilisée au cours d'une rétroaction vidéo. Cette dernière n'est alors plus tout à fait une auto-confrontation qui place l'acteur face à son image. En effet, l'autoconfrontation, dès ses débuts (Cranach, Kalbermatten, 1982), procède de la confrontation de l'acteur à l'image de son propre comportement ; d'ailleurs, encore aujourd'hui la majorité des autoconfrontations menées le sont en utilisant ce type d'enregistrement (Gal-Petitfaux, Saury, 2002 ; Ria and all, 2003 ; Sève and all, 2003). Quelques travaux (Lalhou, 1999, 2000 ; Mark, Christensen, Shafae, 2001 ; Omodei, McLennan, 1994 ; Omodei, McLennan, Wearing, in press ; Omodei, Wearing, McLennan, 1997) ont, pourtant, recouru à l'enregistrement d'une camera embarquée sur l'acteur afin de mener des entretiens soit de rappel stimulé, soit d'autoconfrontation inspirés de Theureau (1992). Cependant aucune réflexion méthodologique n'a été menée sur les spécificités d'un entretien utilisant une perspective *subjective située* relativement à une confrontation de l'acteur à son comportement. En effet, Lalhou (1999), par exemple, met en place une caméra embarquée avant tout afin de suivre l'acteur même s'il se déplace dans différents lieux. Cet auteur conserve ensuite le terme « *autoconfrontation* » pour nommer les entretiens réalisés (Lalhou, 2000, p77). Dans la mesure où nous nous intéressons aux effets particuliers qu'introduit l'utilisation d'une perspective *subjective située* au cours d'une rétroaction vidéo, nous proposons une autre expression pour désigner la méthode. Ainsi, elle est désignée par l'expression : *entretien en re situ subjectif* car elle tente de conduire l'acteur à expliciter son vécu en le re-situant, *a posteriori*, au plus près de son point de vue au moment de l'événement.

Plus qu'une simple innovation technique, mobiliser des traces différentes de l'activité semble orienter et guider autrement l'effort de réflexion de l'acteur, la manière dont il constitue son expérience⁸.

⁸ La définition que nous donnons de l'expérience correspond strictement à la formulation de Husserl (1993, p13) : « *La connaissance naturelle commence avec l'expérience (Erfahrung) et demeure dans les limites de l'expérience* ». En cela la recherche entreprise se place bien dans le champ de la science et non dans celui de la méditation philosophique, même si le recours à la philosophie permet d'éclairer certaines des difficultés rencontrées et de les rendre transparentes. L'expérience de l'arbitre ne lui est pas donnée par l'événement qu'il a vécu mais continue de se constituer dans l'attitude naturelle d'explicitation que le dispositif méthodologique favorise.

II. L'EFFORT DE RÉ-FLEXION NECESSAIRE À LA CONSTITUTION DE L'EXPERIENCE

Il s'agit tout d'abord de spécifier l'effort dans lequel l'acteur doit s'engager pour expliciter son vécu, c'est-à-dire la manière dont il peut en rendre compte en générant son expérience. Plusieurs modes de constitution de l'expérience peuvent alors être différenciés ; la participation du chercheur à l'entretien, moment de constitution de l'expérience par l'acteur, doit lui permettre d'en saisir la qualité.

II. 1. Du vécu à l'expérience

La ré-flexion est l'effort de conscience requis chez l'acteur pour expliciter sa conscience engagée⁹. Le vécu de l'acteur n'est pas « *immédiatement accessible, car il est largement implicite dans le sens de pré-réfléchi* » (Vermersch, 1999, p13). La conscience engagée est considérée comme une signification incarnée : elle reste implicite et confuse en n'existant, au moment où elle se donne à voir, que dans l'engagement de l'acteur (Merleau-Ponty, 1942 ; Quéré, 1998). La capacité de la conscience à se prendre pour objet, à se pencher sur ses propres contenus et modes de fonctionnement permet à tout un chacun, en se visant soi-même, de rendre explicite sa conscience engagée (Lyotard, 1954 ; Merleau-Ponty, 1988). Cette explicitation repose donc sur un travail de conscience, mais suppose aussi le dire (Merleau-Ponty, 1960). En effet, sans expression, ce que vise le sujet ne lui est présent que de manière syncrétique : prendre conscience, amener à la conscience réfléchie, suppose d'exprimer¹⁰. Ce travail d'explicitation, tant ré-flexif que discursif, permet alors à l'acteur d'élaborer, avec son interlocuteur, son expérience ; expérience qui rend compte de son vécu de manière particulière selon son mode de constitution. En effet, l'expérience du sujet dépasse le moment événementiel d'une expérience particulière éprouvée. « *Erfahren* » signifie « *éprouver* », mais on doit selon Romano (1998) opérer une différence entre « *faire une expérience* » (*Erfahrung machen*) et « *avoir de l'expérience* » (*Erfahrung haben*). Cette distinction est essentielle pour cet auteur car l'expérience, dans son sens transcendant, n'est jamais inchoative : « *l'expérience est d'abord connaissance qui s'accroît avec le temps* » (Ibid., p194). Le temps devient une qualité de l'expérience elle-même, laquelle peut soit rester dans le plan de l'éprouvé, soit se constituer dans un vécu (*Erlebnis*) : « *les Erlebnisse sont les expériences d'une conscience pour autant que celle-ci, s'apparaissant à elle-même, est susceptible*

⁹ La conscience engagée est celle de l'action. Elle correspond au vécu de l'acteur, au sens de son acte au cours d'une situation.

¹⁰ Nous inversons ici la proposition de Merleau-Ponty (1960, p113) : « *Exprimer, pour le sujet parlant, c'est prendre conscience* » sans pourtant trahir son orientation qui lie la parole et la possibilité de connaissance du sujet par lui-même.

de les décrire en dégageant leurs invariants a priori » (Ibid., p194). Il reste que chaque expérience se présente comme événement pour le sujet-soi et met celui-ci en jeu, à l'épreuve. La thèse de Romano, appuyée sur les idées de Heidegger, accorde une importance centrale au temps de la conscience et ne délivre la qualité de vécu (Erlebnis) qu'aux expériences faites et réfléchies.

Telle n'est pas l'optique adoptée dans la recherche exposée puisque la qualité de « vécu » (Erlebnis) est accordée à tout événement remarquable, arrivé à la conscience sans toutefois être réfléchi. Un tel événement, éprouvé, est un moment vécu, en l'occurrence corporellement, dont la restitution à la conscience l'architecture comme expérience, à la fois événementiale (selon le terme de Romano) et transcendante. L'optique est dans ce cas plus influencée par la phénoménologie de Merleau-Ponty que par les théories heideggériennes.

Ainsi, l'expérience se constitue au cours de l'entretien dans un effort de ré-flexion de l'acteur à partir de son vécu. Il s'agit donc d'analyser les différents modes de constitution de l'expérience qui correspondent à des ré-flexions qu'il est nécessaire de différencier.

II. 2. Différencier des modes de constitution de l'expérience

Au cours de son dialogue avec le chercheur, l'acteur constitue son expérience dans un effort de ré-flexion. Rendre compte du mode de constitution de l'expérience au cours de différentes méthodologies suppose donc d'examiner pour chacune le rapport de l'acteur à son acte au moment même où il en parle et la manière d'aider l'acteur dans son effort¹¹. Il s'agit donc d'analyser les rapports de l'acteur à son acte, c'est-à-dire la manière dont s'initie et se déroule la ré-flexion. Nos analyses à partir des écrits d'Aristote nous ont conduit à distinguer deux manières d'inciter et d'amorcer une ré-flexion de la part d'un acteur en lui proposant : (1) un représentant imagé de son action, (2) une trace proche de sa perception originaires. Dans le premier cas, l'explicitation suppose, de la part de l'acteur, une reconstruction réfléchie afin de lier les états qu'il se re-présente ou qui lui sont re-présentés. De l'ordre de la remémoration, elle semble se caractériser par l'interposition d'un raisonnement dans la manière dont l'acteur rend compte de son vécu, c'est-à-dire qu'il agence, met en ordre, organise logiquement les états re-présentés afin de montrer son action à autrui. Dans le second cas, l'effort de ré-flexion consiste à recouvrer « *la science et les sensations qu'on avait eues auparavant* » dans leur enchaînement initial (Aristote, 2001, p167). Ainsi, la conscience prend pour objet non ses états antérieurs, mais la dynamique de son engagement à la situation passée. Cet effort, qui s'apparente plutôt à une réminiscence, rend la trame de l'action ex-

¹¹ La ou les manières dont certaines méthodologies accompagnent l'effort de ré-flexion de l'acteur seront examinées dans les parties suivantes.

plicité à partir du décours de la conscience engagée. Ce travail, comme le précédant, procède d'une construction¹² puisque ce qui est amené à la conscience réfléchie, n'a d'existence qu'une fois explicité, mais cette construction ne semble pas faire intervenir de raisonnement. Ainsi, la possibilité de conduire l'acteur vers un effort de réminiscence d'une part paraît reposer, au moins en partie, sur le type de traces sur lesquelles il s'appuie, d'autre part représente une manière de construire une expérience au plus près du déroulement du vécu. Ceci constitue notre hypothèse de travail.

Même si le dispositif d'entretien n'est pas un stimulus, ne déclenche pas automatiquement une ré-flexion sous un mode particulier, remémoration ou réminiscence, il tend à la guider. Il s'agit donc d'envisager les potentialités de chaque méthode en matière d'accompagnement d'une ré-flexion, et ainsi d'analyser la manière dont chacune encadre la constitution par l'acteur de son expérience. Les deux parties suivantes de l'article s'attachent à comparer différentes méthodologies visant l'explicitation du vécu d'action d'un acteur : l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), l'autoconfrontation (Theureau, 1992) et la méthode que nous développons l'entretien en *re situ subjectif*. En fonction des traces utilisées, des types d'accompagnement de l'acteur au cours de l'entretien, nous examinons vers quel mode de ré-flexion chacune des méthodes tend à conduire l'acteur. Ainsi, nous revenons sur l'entretien d'explicitation développé par Vermersch (1994) : cet entretien repose sur les traces mnésiques de l'acteur et les relances de l'intervieweur qui tente d'accompagner et de maintenir l'acteur dans une position de parole incarnée. De quelles manières et en quelle mesure ces relances permettent-elles au chercheur de guider l'effort de ré-flexion de l'acteur ? De même, dans la méthode d'autoconfrontation (Theureau, 1992), comment le chercheur relie-t-il ses relances verbales aux images enregistrées du comportement de l'acteur, dans le but de conduire le travail descriptif que ce dernier opère ? Enfin, l'entretien en *re situ subjectif* que nous promovons permet-il, parce qu'il s'étaye sur un enregistrement vidéo d'emblée subjectif, de provoquer de manière plus prégnante, un retour dans la situation passée, c'est-à-dire une réminiscence en re-plaçant l'acteur au cœur du déroulement de son action ? La perspective *subjective située*, joue-t-elle, comme nous en faisons l'hypothèse, un rôle de catalyseur de l'effort de réminiscence ? Les trois méthodes reposent sur une situation d'entretien entre chercheur et sujet-acteur, mais leur

¹² Le travail de ré-flexion, effort de la conscience pour se pencher sur ses propres contenus et modes de fonctionnement, permet de rendre ces derniers manifestes, de les faire exister. Ainsi, ce travail est une construction de quelque chose de nouveau : l'expérience. Cet effort se différencie de la répétition dans une situation seconde de processus mentaux postulés dans une situation première.

identité n'est que superficielle. Nous nous proposons d'examiner le mode de ressouvenir –remémoration ou réminiscence–, que chacune provoque et la manière dont la réflexion s'y produit

II. 3. Participer au moment de constitution de l'expérience

C'est par le truchement de l'entretien que le chercheur peut accéder au sens et aux fondements de l'action, en participant avec son interlocuteur à l'effort de réminiscence, moment où ce dernier amène à sa conscience réfléchie l'implicite de son vécu. Il s'agit pour le chercheur de participer au mouvement de penser pour comprendre la connaissance qu'a l'acteur de son acte (son expérience) et la manière dont elle s'élabore (son mode de constitution). Saisir le vécu de l'autre et ses principes suppose de comprendre son expérience et son mode de constitution en participant à son effort de réflexion, car cette compréhension est à la base de la possibilité d'approcher le vécu dont elle rend compte.

On peut s'interroger sur l'intérêt de ce travail d'explicitation, en quelque sorte imposé à l'informateur. En effet, l'observation de soi-même est une tendance intrinsèque de tout un chacun et produit des théories de l'action directement mobilisables : tout acteur dispose ainsi de théories toutes formulées et apparemment réfléchies qu'il mobilise facilement en explication de ses actes. Se produit de la sorte un processus de rationalisation alimenté par des éléments représentationnels divers et bâti selon la psychologie de sens commun¹³. Par conséquent, l'entretien a pour objectif d'éviter la théorisation spontanée chez l'acteur : l'une des manières d'y parvenir consiste à restreindre la possibilité d'une remémoration pré-ordonnée en menant l'entretien au plus tôt après l'action. La réduction du temps de latence entre la situation investiguée et l'entretien n'est pas relative aux risques d'oubli, mais à la possibilité d'éviter, au moins de réduire, chez l'acteur les obstacles psychologiques à la compréhension de son vécu. Ceci constitue une différence essentielle entre, d'un côté l'entretien d'explicitation¹⁴, la méthode d'autoconfrontation et le travail en *re situ subjectif*, et de l'autre les situations de simple rappel stimulé : cette distinction marque une rupture méthodologique et épistémologique fondamentale. Soit on considère l'action comme le produit de processus mentaux qu'il faut

¹³ Ce processus de rationalisation aboutit à une forme de théorie de l'expérience qui reste pauvre, superficielle, mais surtout épistémologiquement incohérente. C'est elle que l'acteur fournit de bonne foi dans le cas où le questionnement porte directement sur son expérience (ou son expertise) et ne part pas des situations vécues.

¹⁴ La question du temps de latence n'est pas directement posée en ce qui concerne l'entretien d'explicitation, mais celui-ci peut s'attacher à constituer une expérience à partir d'un vécu ancien. Par conséquent, le temps ne peut être conçu comme un obstacle, comme un facteur d'oubli.

répéter pour mieux les rapporter, l'épistémologie sous-jacente est alors déterministe et substantialiste, et l'ontologie dualiste. Soit l'action est posée comme un tout syncrétique dont on ne peut saisir les fondements que par un travail de la conscience sur elle-même, réflexion qui permet une explicitation, les présupposés ont alors un ancrage phénoménologique. Le déterminisme fait place aux déterminations, le substantialisme à un intérêt pour le mouvement noétique, et le dualisme à des dualités.

Ainsi des dispositifs matériels quasiment identiques supportent des méthodologies différentes. L'entretien en *re situ subjectif*, comme l'entretien d'explicitation ou celui d'autoconfrontation, invitent l'acteur à s'engager dans un effort de réflexion afin de traduire le vécu (Erlebnis) qu'il a des événements et de constituer par-là même une expérience qui devient accessible au chercheur. En revanche, ces méthodologies se distinguent par les moyens qu'elles mettent en œuvre pour encadrer l'effort de réflexion de l'acteur. Il s'agit donc d'examiner la nature, le statut et le rôle des éléments des dispositifs d'entretien : en particulier de la vidéo et des relances.

III. LA VIDÉO COMME SUPPORT D'ENTRETIEN

Comparer comment se constitue l'expérience au cours de différentes situations d'entretien et souligner les spécificités de cette élaboration au cours d'un travail en *re situ subjectif*, suppose d'analyser le statut qu'y a l'image et la fonction qu'y occupe la vidéo. L'utilisation de celle-ci, est différente selon le type d'entretien, le dispositif étant variable ; c'est la fonction qu'elle est sensée remplir au cours de l'échange qui permet de distinguer les méthodologies. Ainsi l'intérêt du passage de la perspective extérieure à la perspective *subjective située* doit être examiné en mettant en évidence les différences que ce changement engendre, notamment en ce qui concerne l'effort réflexif du sujet face à l'enregistrement.

III. 1. La vidéo, support d'un dialogue

Le statut, la fonction et l'utilisation de la vidéo varient d'un type d'entretien à l'autre relativement aux fondements épistémologiques et ontologiques de l'étude. Si dans l'autoconfrontation et l'entretien en *re situ subjectif*, la vidéo n'est pas considérée comme le stimulus d'un effort de remémoration, elle est posée comme tel dans le « *head mounted cued recall* » (Omodei & McLennan, 1994 ; Omodei, McLennan & Wearing, *in press*). L'enregistrement vidéo utilisé, quasiment identique à ce que nous nommons perspective *subjective située* de l'acteur, représente alors « *a maximally-powerful stimulus to the spontaneous recollection of those mental events which occurred while the recording was being made* » (Ibid., p3). La vidéo est utilisée pour reproduire expérimentalement la situation d'activité de l'acteur, selon le postulat que ce dernier développe alors les mêmes états mentaux et peut prendre le temps de les verbaliser. Le cher-

cheur recueille donc des données relatives aux processus mentaux à l'origine de l'action sans perturber cette dernière, ce qu'entraîneraient des verbalisations concomitantes (Dickson, McLennan & Omodei, 2000). Dans ce cas, il est important de montrer que la caméra placée sur l'acteur ne modifie en rien la situation naturelle et permet d'appréhender *a posteriori* un processus psychologique central : celui de la décision (Omodei, Wearing & McLennan, 1997). La fonction de la vidéo est psychologique : elle stimule la reproduction des événements mentaux ayant déterminé les comportements observés (Omodei & McLennan, 1994). La légitimité de la rétroaction vidéo repose alors sur une perspective déterministe qui lie, dans un rapport cause à conséquence perception et comportement de l'acteur tant *in situ* que dans l'entretien. Les informations disponibles, appréhendées par une structure mentale, engendrent un processus de décision responsable du comportement *in situ* : placé face aux mêmes informations lors de l'entretien, le sujet reproduit la succession des événements mentaux¹⁵, la part principale étant accordée aux images en tant que stimuli externes, le dialogue n'occupant aucun rôle d'investigation.

Même si le dispositif de rétroaction vidéo est similaire, —caméra embarquée filmant la perspective *subjective située* de l'acteur, entretien juste après l'activité...—, l'entretien en *re situ subjectif* ne s'inscrit pas dans cette perspective déterministe et causaliste. Le postulat initial y est très différent : la vidéo ne déclenche automatiquement ni revécu, ni remémoration objective ; elle est support d'un dialogue entre un acteur, personne singulière, et le chercheur. C'est le partage d'expérience qui est visé à travers une explicitation qui relève non d'un revivre l'action, mais d'une dialectique qui accorde à l'effort de réflexion de l'acteur un rôle central. L'explicitation suppose à la fois un travail de la conscience sur elle-même, et la présence de l'autre qui amène à dire. L'enregistrement vidéo, dans l'entretien en *re situ subjectif* comme au cours d'une autoconfrontation, constitue avant tout le matériel à partir duquel l'échange s'engage et sur lequel il repose. Les propos de l'acteur, comme les relances du chercheur, s'ancrent dans le déroulement de la vidéo : le

¹⁵ Le postulat sous-jacent à cette conception est une analogie du fonctionnement de l'homme à celui d'un système de traitement d'information. La question qui se pose est alors celle de savoir jusqu'où ce modèle peut rendre compte de l'action humaine : face à la complexité des situations où se déroule l'action, face à la pression temporelle, face au caractère original de l'acte... Les rapports de causalité, qui se veulent permanents, ne semblent pas permettre de rendre compte de l'engagement de l'homme dans un contexte toujours particulier. Au regard de la diversité des expériences, les universaux relatifs à l'activité humaine ne sont pas à chercher dans un causalisme, mais dans des principes génériques sous-jacents à des manifestations toujours originales (Sperber, 1974).

film de la situation est support de la dialectique au cours de laquelle l'expérience se constitue.

Il s'agit maintenant d'envisager comment chaque technique d'entretien, selon les traces vidéo qu'elle utilise, contribue à engager et à guider différemment l'effort de réflexion de l'acteur.

III. 2. D'une perspective à l'autre

Le changement qui mène de la confrontation de l'acteur à son comportement filmé, cas le plus fréquent dans l'entretien d'autoconfrontation, à l'entretien en *re situ subjectif*, lequel utilise un enregistrement auditif et visuel de sa perspective *subjective située*, représente ici, contrairement à d'autres tentatives (Lalhou, 1999, 2000 ; Mark, Christensen, Shafe, 2001), plus qu'une innovation technique. D'une présentation des faits dans le premier cas, la rétroaction vidéo constitue, dans le second, un retour au phénomène¹⁶. Elle paraît re-placer factuellement l'acteur dans des dispositions sensorielles proches de celles qui sont les siennes au moment de l'acte, alors que l'enregistrement audio vidéo de son comportement engendre une distance par rapport à sa posture d'acteur ; distance à laquelle nous avons été confrontés lors du travail avec les enseignants stagiaires EPS (voir paragraphe I.3). Cette différence semble être à l'origine d'une modification du mode de connaissance de l'action : le travail de conscience que la vidéo incite, réalise soit une connaissance de l'action à travers une observation, soit l'expérience explicitable à partir du vécu phénoménal qui devient objet de conscience réfléchi. L'entretien, base d'une transaction entre informateur et chercheur, prend une importance primordiale qu'il n'a aucunement dans la méthode du « *head mounted cued recall* » (Omodei & McLennan, 1994).

Dans le but de comparer les méthodes d'entretien, nous avons effectué, au cours du travail s'intéressant à l'acte de jugement de l'arbitre de rugby (Rix, 2003b), deux entretiens d'autoconfrontations en parallèle aux entretiens en *re situ subjectif* et portant sur le même type d'événement de jeu. Deux des sept arbitres ayant participé à l'étude ont été sollicités à deux reprises à l'occasion de deux matchs différents. Lors d'un premier match, le premier arbitre a été sollicité, juste après la rencontre, pour expliciter son activité au cours d'un entretien en *re situ subjectif* ; lors d'un second match, le même arbitre a été invité au cours d'une autoconfrontation à réaliser le même exercice : rendre intelligible pour le chercheur son vécu. Avec le deuxième arbitre, les investigations se sont déroulées dans l'ordre inverse. Pour chacun des arbitres, les deux types d'entretien ont été menés à plus de 6 mois d'intervalle, les entretiens en *re situ subjectif*

¹⁶ Le fait est différencié du phénomène en ce que le fait est posé comme objectif, extérieur au sujet, alors que le phénomène renvoie au rapport personnel de l'acteur à un contexte.

et les autoconfrontations ont, cependant, été conduits par le même chercheur. La comparaison des produits respectifs de ces investigations différentes, portant sur le même objet et ayant pour objectif d'appréhender le vécu de l'arbitre au cours des phases actives de jeu¹⁷, permet d'envisager l'influence de la perspective d'enregistrement sur la fonction de la vidéo dans chacun des cas et sur la manière d'appréhender l'acte étudié (Rix, 2002 ; 2003a, b).

III. 2. 1. Fonction de la vidéo dans l'entretien dialogique

Cette partie compare la manière dont l'utilisation de la vidéo oriente la construction des matériaux verbaux au cours des différents modes d'entretiens. Si dans l'autoconfrontation, comme lors d'un entretien en *re situ subjectif*, la vidéo est support d'un dialogue, elle semble plutôt l'être en terme d'illustration dans le premier cas :

Arbitre : Alors, j'explique bien, parce que c'est la seule règle où tu rends le ballon à ceux qui ont formé le maul. C'est que c'est suite à la réception d'un coup de pied, immédiatement lorsque le joueur se saisit du ballon, il y a création d'un maul immédiatement. Donc, dans ces cas-là, tu rends le ballon à l'équipe qui a créé le maul.

Chercheur : Quoi qu'il arrive ? Tu rends le ballon...

A : Voilà. Réception d'un coup de pied : si immédiatement y a création du maul à la réception... On peut revoir la phase ? Normalement, aussitôt... C'est comme ça que je le juge, hein...

C : D'accord.

A : Et donc, j'explique bien deux fois, je suis un peu redondant, mais c'est parce que la règle est un peu... Là, hop... Donc, là, le maul, ça progresse, mais... le ballon il est au milieu, tu vois, tu as tous les bras qui... ça ne va rien faire de bon...

C : D'accord.

¹⁷ Afin de prouver les différences, esquissées dans cet article, entre les méthodes, il serait nécessaire d'envisager les produits obtenus dans plusieurs travaux tant utilisant l'autoconfrontation que l'entretien en *re situ subjectif*. Cependant, pour cristalliser les spécificités de l'entretien en *re situ subjectif*, il nous a paru intéressant de ne convoquer que des matériaux issus d'une même étude ; celle où cet entretien s'est avéré un outil nécessaire.

L'enregistrement des événements prend en l'occurrence une valeur d'objectivité empirique et vient illustrer les propositions de l'arbitre : il demande à revoir la phase de jeu pour exemple. Il peut aussi être utilisé comme accessoire d'analyse :

C : Et sur celle-ci on est mieux de ce côté-là ?

A : Côté introduction, toujours, l'arbitre normalement... Hormis éventuellement sur une touche comme on a là, puisqu'on doit être aux 15 mètres, si je ne dis pas de bêtises. Si on a une introduction de ce côté là, donc pour les bleus dans ce cas là... on peut éventuellement passer de l'autre côté, si ça triche de l'autre côté, en laissant au juge de touche, la gestion de l'introduction et des deux piliers.

C : Le plus important c'est d'abord l'introduction, hein ?

A : Voilà ! Et là apparemment, elle est pas bonne, malgré mon placement, elle est pas bonne...

C : Sur le coup par contre, elle passe... C'est pas que... on peut la laisser passer, c'est elle passe elle est bonne ?

A : Ben... elle aurait dû être sanctionnée...

L'arbitre profite de la vidéo pour analyser ce qui s'est passé, ce qu'il a fait, ce qu'il aurait pu faire. Illustration ou instrument d'analyse, l'enregistrement ne provoque pas, dans ces quelques exemples, de la part de l'acteur un effort d'explicitation de son vécu. En le plaçant en position d'observateur de son action, il paraît l'orienter vers une reconstruction de celle-ci à travers un raisonnement rapporté à certaines normes sociales de jugement, ici les règles du jeu officielles. De même, le chercheur doit faire preuve d'une vigilance extrême pour ne pas lui aussi adopter un point de vue d'observateur extérieur et pour aider l'acteur, grâce à ses relances, à dépasser le niveau du commentaire réaliste porté sur les images.

Au contraire, la perspective *subjective située* constitue un outil de partage d'expérience (Rix, 2002, 2003a) sur lequel s'appuie à la fois l'arbitre pour expliciter son vécu, et le chercheur pour l'aider dans cet effort.

C : Qu'est ce qui se passe là ?

A : Alors, là, c'est le bleu ; le bleu il est plaqueur et puis tu vas voir il se... Il se cramponne sur le ballon pour l'empêcher de sortir.

C : 6 Bleu, hein...

A : *Regarde ! Il fait pas d'effort il reste bien plaqué pour empêcher la libération du ballon.*

C : *OK, donc t'es juste là, hop !*

A : *« Plaqueur bloqueur » le désigner pour lui, pour ses coéquipiers, pour le public, bien montrer que je siffle pas une faute comme ça, au hasard et que j'ai bien pris un coupable.*

C : *C'est bien le 6, c'est vous là monsieur. D'accord.*

La trace vidéo permet à l'arbitre d'accompagner son interlocuteur au sein de son vécu : *Regarde !* en soulignant ce qu'il perçoit. Elle offre ainsi la possibilité de faire entrer le chercheur dans son point de vue, de l'immerger dans sa situation. Le décours de la perspective *subjective située* constitue un moyen qui favorise une communauté de perception entre les deux personnes ; celle-ci n'est cependant pas immédiate, relative à une image objectivée : elle est médiante, donnée dans le dialogue qui, par ailleurs, la valide. L'arbitre s'appuie aussi sur l'enregistrement audio : l'assertion *plaqueur-bloqueur* produite durant la phase de jeu est reprise dans l'entretien : *« Plaqueur bloqueur » le désigner pour lui, pour ses coéquipiers, pour le public, bien montrer que je siffle pas une faute comme ça, au hasard et que j'ai bien pris un coupable.* L'enregistrement audio représente un point d'ancrage à son explicitation. De même, le chercheur, au cours de l'entretien, utilise les deux versants de l'enregistrement auditif et visuel, pour aider l'arbitre dans son effort d'explicitation.

C : *Qu'est ce que tu cherches là-bas ?*

A : *Et ben je compte parce que là j'entends « comptez-vous ». Donc là je suis en train de voir, de compter bien dans les alignements s'ils sont pas plus ou...*

C : *C'est les verts qui doivent pas être plus que les bleus, hein c'est ça ?*

A : *Humm.*

C : *Donc toi tu laisses. Tu les comptes, tu vois la faute, tu laisses...*

A : *Ben, au début, j'y suis pas, j'y suis pas pour les joueurs, je les ai pas comptés, je les compte pas à chaque fois et... Il faut utiliser ce que te disent les joueurs : t'entends un joueur qui dit : ils sont plus, hop ! Moi, là c'est pour ça, tu me vois tourner la tête...*

C : *« Comptez-vous », tu les cherches ?*

A : *Ouais, voilà, moi, je compte, parce que si un joueur dit ça, c'est qui y a eu quelque chose... Donc je les compte pour voir... Donc là je les compte, y en a 5 en plus, y en a 5 contre 4, je laisse jouer, ça profite pas je vais siffler.*

La première relance : *Qu'est ce que tu cherches là-bas ?* repose sur l'image subjective enregistrée qui balaye les alignements en touche. L'intervention du chercheur s'appuie totalement sur la dynamique de l'image. La seconde : « *Comptez-vous* », *tu les cherches ?* fait plutôt écho à l'enregistrement audio. Ainsi, tant l'image que le son sont des opportunités pour le chercheur afin d'inciter l'arbitre à expliciter la situation sous l'angle du vécu (Erlebnis). La perspective *subjective située* représente à la fois un ancrage pour l'explicitation de l'arbitre et un soutien pour les relances du chercheur qui, placé en position d'acteur, oriente sans effort ses relances dans le sens d'une explicitation.

Le changement de perspective semble transformer le statut de la vidéo pendant l'entretien : d'opportunité d'illustration ou d'analyse, elle devient un support d'explicitation, c'est-à-dire de constitution et de partage d'expérience. Les constats effectués pointent l'orientation de l'entretien que chaque méthode induit.

III. 2. 2. *Rôle de la vidéo dans l'effort de réflexion*

À partir du postulat phénoménologique que « *parole et pensée s'escomptent l'une l'autre* » (Merleau-Ponty, 1960, p25), l'analyse des verbalisations permet d'approcher les caractéristiques de la conscience réflexive à l'œuvre chez le sujet lors de l'entretien. La nature et la forme des enregistrements vidéo influencent directement la qualité de ces verbalisations.

Ainsi constate-t-on que les verbalisations produites dans la situation classique d'autoconfrontation s'apparentent souvent à un discours explicatif où l'arbitre rapporte son activité à la règle ou à des directives officielles¹⁸ :

A : *Pareil, je leur fais signe...*

C : *Qu'est-ce qu'il se passe ?*

A : *Il est revenu par... Quand il y a un plaquage, tu as une zone de plaquage ici : le défenseur doit revenir d'abord dans son camp, mais même s'il n'y a pas de mêlée sponta, il y a plaqueur plaqué. Si le joueur de cette équipe là arrive comme ça, il n'a pas le droit de revenir sur la zone*

¹⁸ Les règles et les directives officielles sont des normes sociales édictées posées comme référence au jugement prononcé ; au cours de l'autoconfrontation, elles deviennent nécessaires à l'organisation logique du commentaire.

de plaquage, il faut qu'il vienne ici pour pouvoir jouer le ballon. Et là, il revient ici pour prendre le ballon... Il ne respecte pas la règle.

La vidéo constitue une aide au ressouvenir d'une action particulière : elle permet d'éviter les généralités décontextualisées en centrant l'acteur sur une action précise, visible et descriptible. Les traces vidéo de l'action représentent au minimum un exemple particulier dont l'acteur rend compte de manière adéquate. Le récit qu'il fait de son activité utilise la sémantique naturelle de l'action (Quéré, 1993). Il la décrit logiquement grâce à des propositions de type « Si... alors... », et cette action représente « *un exemplaire normal d'un type d'action normativement ordonné* » (Ibid., p69). La correspondance entre les propos de l'arbitre et son acte est consécutive d'un travail de pensée : la vidéo fournit des traces que l'arbitre réagence dans son effort discursif et selon une logique normative. De la sorte, le chercheur accède à la manière dont l'acteur rationalise spontanément son action pour un tiers, ainsi qu'aux principes que cet acteur a développés à propos de son activité. Ces verbalisations sont intéressantes pour documenter une part du réel de l'acteur (Clot, 1999). Cependant, dans la mesure où nous nous centrons, non pas l'ensemble sur des connaissances de l'acteur sur son activité, mais sur la compréhension du déroulement de son vécu d'action dans un moment particulier – ce que Clot (Ibid.) rapporte au « réalisé » –, il s'agit d'obtenir une explicitation plus proche de la dynamique de sa conscience en situation. Ainsi, nous visons des verbalisations rendant l'action intelligible selon une chrono-logique¹⁹, des verbalisations où l'arbitre rend son action cohérente pour autrui en retraçant le déroulement singulier de son acte.

Ce type de verbalisations est repérable dans les explicitations fournies au chercheur lorsque l'arbitre se rapporte, lors de l'autoconfrontation, à ses propos tenus au moment d'une situation de jeu.

A : Donc, là...

C : Le « Au jeu ! », c'est quoi ?

¹⁹ Nous opérons une distinction entre la *chronologie* et la *chronologique*. La *chronologie* concerne la succession temporelle des actes et ouvre à une restitution narrative, chaque acte s'inscrivant dans une suite d'actes qui peut être développée dans un récit. La *chronologique* est centrée sur la cohérence, la mise en ordre, non pas temporelle mais logique, des actes et jugements. L'acteur ne se centre pas sur la succession des événements dans le temps, mais accorde son intérêt à la constellation des actes qui font la situation; son souci premier concerne la juste explicitation de son action. C'est le souci de cohérence qui prime sur celui de la narration.

A : Donc là, la mêlée se déroule pas bien... ça remonte, normalement, je dois siffler. Bon, je prends l'option... Il n'y a pas eu de gros problèmes, c'est pas un climat houleux... Donc je laisse jouer pour qu'il y ait du jeu, mais je me méfie quand même parce qu'on sait qu'une remontée de mêlée comme ça, ça peut être le début d'une bagarre, donc heu.... Je dis « au jeu » dire que le ballon est parti et en même temps que je suis là et que je les regarde...

C : D'accord donc ça remonte, le ballon sort...

A : Le ballon sort, on laisse jouer, mais je reste quand même un peu là...

Dans cet exemple, en partant de ses propos en match : « au jeu », l'arbitre relate le cours de son intervention qui devient intelligible progressivement pour le chercheur.

L'enregistrement audio, contrairement aux traces vidéo, est un support aidant l'effort de réflexion de l'acteur. Cependant, dans la technique d'autoconfrontation, l'image reste prégnante ; elle offre à tout moment un point de vue d'observateur et tend à renouveler la distanciation de l'acteur par rapport à son acte. Ainsi, l'utilisation de la perspective extérieure engendre le risque de rester dans une explication de l'activité ou de construire un discours normalisé à propos de l'acte. Elle n'interdit pas une réminiscence, mais ne la suggère pas, elle tend même à lui faire obstacle. Une prise de vue externe, laquelle confronte l'acteur à une image plus large, englobant son comportement, permet à celui-ci de dépasser l'action effectivement réalisée et d'étendre ses commentaires à son activité en général. Par conséquent, même s'il est question d'acteur, l'autoconfrontation qui permet de documenter le processus de construction de l'expérience d'autrui à chaque instant, semble s'attacher à la personne en tant qu'*agent*. En effet, les perspectives de l'ergonomie tentent plutôt de saisir les caractéristiques de la situation et de l'activité qui sont pertinentes pour celui qui agit dans ce contexte. L'autoconfrontation vise donc l'activité d'un agent. Cette optique est accentuée dans l'utilisation que Clot (1999) fait de l'autoconfrontation puisqu'il ne s'intéresse pas seulement à l'activité réalisée, mais aussi au *réel* de la personne qui agit, c'est-à-dire au champ d'activités possibles et impossibles pour elle dans une situation donnée. Ainsi, l'autoconfrontation centre la personne sollicitée sur le déroulé de son acte : le sujet disparaît au profit de l'actant. L'actant décrit l'acteur qu'il est *in situ*. L'autoconfrontation se rapproche en cela de l'instruction au sosie (Oddone, Rey & Brante, 1981), la part sociale de la signification de l'acte étant privilégiée par rapport à son versant phénoménologique et individuel. La réalisation de l'activité devient première et la sollicitation de l'acteur se justifie par sa capacité à

décrire finement le déroulement de son action (Garfinkel, 1967 ; Quéré, 1993).

En re-plaçant factuellement l'acteur au cœur d'une situation passée, la perspective *subjective située* contribue à initier et accompagner une réminiscence permettant d'obtenir une explicitation de l'action effectivement réalisée. D'une part, la perspective *subjective située* s'apparente à ce que Vermersch (1994) décrit comme le déclencheur sensoriel d'une réminiscence : elle correspond au point de départ de la ré-flexion. D'autre part, le déroulement de l'enregistrement auditif et visuel guide l'acteur dans l'explicitation de la dynamique de sa conscience incarnée. Ainsi, l'image *subjective située* est intéressante parce qu'elle permet un *re-situ subjectif* dans la continuité de son déroulement. Le fait de travailler sur des séquences ponctuelles, comme le propose Lahlou (1999, 2000), rend cette possibilité d'accompagner l'effort de réminiscence de l'acteur plus difficile. La perspective *subjective située* reprend la temporalité de l'activité et représente un fil directeur, soutien de l'effort d'explicitation de l'acteur. Elle est un cadre qui favorise la constitution de l'expérience selon la chrono-logique du vécu : image congruente avec la manière dont le sujet appréhende dynamiquement la situation de l'événement vécu, elle est une aide pour un retour au phénomène. L'intelligibilité de l'action n'est alors plus relative à un principe général et extérieur (l'ensemble des règles), mais se construit au fil des verbalisations de l'arbitre et en référence à son propre travail de conscience.

A : Alors là... Un joueur, un joueur, le vert, le vert est venu au contact de l'adversaire, donc... Il était seul, il était isolé, il y a deux blancs qui sont arrivés, le ballon n'est pas sorti immédiatement, donc je considère qu'il a gardé volontairement le ballon au sol justement pour pas que les blancs puissent le récupérer.

C : D'accord, en fait il y avait, il y avait plus de blancs que de verts?...

A : Voilà, tout à fait, le vert s'est isolé, il est parti tout seul au contact... Et donc, forcément, si le ballon ne sort pas, c'est que, c'est qu'il le garde.

L'arbitre décrit le joueur vert qui va au contact, les deux joueurs blancs contre le joueur vert, le ballon qui ne sort pas ; il raconte comment siffler devient nécessaire dans ce contexte particulier, pour rendre le ballon aux blancs. À travers la description de sa perception et de son engagement dans la situation de jeu, l'arbitre nous fait approcher le décours temporel de son vécu, c'est-à-dire sa manière d'être à la situation au fil de son déroulement. C'est la progression du discours qui rend l'action de l'arbitre cohérente et intelligible, et

non la temporalité des événements décrits et évalués à l'aune des règles normatives extérieures : le jugement de l'arbitre n'est pas construit progressivement par comparaison séquence après séquence aux obligations du règlement, mais il est acte final dont la cohérence même avec la situation devient la véritable cause ; l'acte de jugement prend la valeur de nécessité.

Dans ce type d'entretien utilisant des images issues d'une caméra portée par un acteur en mouvement, se pose cependant le problème de la lisibilité de la vidéo (Omodei & McLennan, 1994). Si Omodei & McLennan évoquent « *a very rapid perceptual adaptation to this movement* » (Ibid., p1419) pour insister sur le fait que cette difficulté est surmontée sans problème par les sujets, nous en référons plutôt au vécu de l'acteur. Pour Omodei & McLennan, la réponse à la question de la lisibilité est réglée par une justification quasi physiologique : il y a adaptation de l'œil à des stimuli différents puisque la perception relève d'une prise d'information. En ce qui nous concerne, nous n'avons pas noté de la part des acteurs de problème de lisibilité de l'enregistrement lors de l'entretien en *re situ subjectif*. Par contre, ces problèmes sont apparus lorsque des personnes autres que des arbitres ont visionné les mêmes vidéos. Si l'acteur s'y reconnaît, c'est-à-dire n'est ni perturbé, ni déstabilisé, ni ennuyé face à l'enregistrement de sa perspective *subjective située*, ce n'est pas le cas des personnes étrangères à son activité. Ainsi, dans une orientation plus phénoménologique, l'absence de difficulté de lisibilité des images semble tenir au fait que cette perspective est d'emblée significative pour les acteurs : leurs connaissances tant implicites qu'explicites leur permettent de conférer spontanément une signification au contexte. Privées de ces connaissances construites au cours de l'activité, les personnes qui lui sont étrangères, sont perturbées par la perspective *subjective située* car elles ne s'y retrouvent pas. Elles ne sont en mesure de s'y retrouver qu'accompagnées par l'arbitre qui les aide à entrer dans son point de vue. Ainsi, le chercheur, sans aucune expérience dans le domaine de l'arbitrage, surmonte ses problèmes de lisibilité de l'image grâce à l'arbitre.

L'enregistrement auditif et visuel de la perspective *subjective située* compose, non seulement un support au dialogue entre l'acteur et le chercheur, mais surtout un outil de partage d'expérience, laquelle n'est pas élaborée en tant que telle avant l'entretien. La vidéo de l'entretien en *re situ subjectif*, contrairement à celle de l'autoconfrontation traditionnelle qui utilise l'image extérieure, contribue à aider l'acteur dans son effort de réminiscence, facilite le travail de questionnement du chercheur et offre la possibilité d'une connaissance commune de l'expérience à la base d'une compréhension de ce qui, sous-jacent à l'action, reste implicite au moment de son déroulement. En revanche, l'absence de toute image du comportement de l'acteur lors de l'entretien restreint les possibilités

d'investigation à son vécu du moment et n'offre que peu d'opportunités d'accès à l'ensemble du réel de l'acteur (Clot, 1999). La perspective *subjective située* représente plutôt un outil permettant d'amener l'acteur à expliciter son action de manière différente, à travers une réminiscence ; les verbalisations obtenues sont alors particulièrement intéressantes dans l'optique d'un travail centré sur la constitution de l'expérience au plus près de la dynamique du vécu.

La nature de l'enregistrement vidéo présenté à un sujet comme trace de ses actions influe sur la possibilité d'encadrer son effort de réflexion et d'explicitation. Mais, toute situation d'entretien s'inscrit dans une pragmatique dialogique (Jacques, 1985) et la forme et le mode des relances du chercheur influencent directement les contenus des verbalisations produites par le sujet à propos de ses actes.

Il s'agit d'examiner la nature, le rôle et la forme des relances tels que les induit le changement de perspective et le nouveau statut de la vidéo dans l'entretien en *re situ subjectif*.

IV. NATURE ET RÔLE DES RELANCES

Les relances correspondent à l'ensemble des interventions du chercheur pendant l'entretien. Selon l'objectif de ce dernier et le dispositif mis en place, elles ont des fonctions et des formes différentes. Sans revenir sur les rétroactions vidéo à visée psychologique²⁰, il s'agit d'analyser ce qui différencie les manières de mener les entretiens qui tentent d'aider l'acteur à rendre transparente son action : entretien d'explicitation, autoconfrontation et entretien en *re situ subjectif*. Ainsi, ce sont les fonctions des relances dans les tentatives de conduire l'acteur à une réflexion qui sont analysées, ainsi que la forme que ces dernières prennent.

IV. 1. Fonctions des relances

Selon les entretiens, la présence ou non de support, l'utilisation ou non de la vidéo, la perspective mobilisée, les relances ont diverses fonctions et occupent une place plus ou moins importante dans le guidage de l'effort de réflexion de l'acteur.

Pour l'entretien d'explicitation, Vermersch (1994, p119) compare les relances à un « *aiguillage* ». Ainsi, chaque relance, sans être un stimulus mécanique d'un type de réponse, vise à aider l'acteur tant à

²⁰ Par *entretiens et rétroactions vidéo à visée psychologique*, nous entendons l'ensemble des méthodologies qui utilisent l'interview pour rappeler les processus mentaux déterminant des comportements observés. Dans la mesure où il s'agit de comprendre comment les relances participent et accompagnent l'effort de réflexion de l'acteur au cours d'entretiens visant l'explicitation d'un vécu d'action, nous ne nous engageons pas dans l'analyse des relances utilisées dans certaines méthodologies cherchant à reproduire la succession des événements mentaux (Omodei, McLennan, 1994 ; Omodei, Wearing, McLennan, 1997).

se placer en position de parole incarnée qu'à élucider progressivement le déroulement de son action. Les interventions du chercheur tentent d'une part d'accompagner l'effort de ré-flexion de l'acteur en mettant tout en œuvre pour contrôler les modalités selon lesquelles il connaît son acte au moment de l'entretien²¹. Elles permettent d'aider l'acteur à se centrer sur une action précise dans son déroulement et de réguler sa posture par rapport à son acte afin d'éviter les évaluations, justifications et généralités. D'autre part, les relances doivent amener l'interviewé à préciser, éclaircir et étayer ses propos : il s'agit d'« *encourager la verbalisation en cours* » (Ibid., p120-121). Incitant à la ré-flexion et à la verbalisation, les relances assument, dans le cas de l'entretien d'explicitation, l'ensemble du guidage des efforts nécessaires à l'explicitation.

Cette optique présente un avantage par rapport aux entretiens utilisant des enregistrements vidéo comme supports. Dans ce dernier cas, les traces utilisées ne sont pas propres à l'acteur ; il est donc toujours possible de s'interroger sur l'origine de ce que montre, raconte, commente l'acteur. En effet, les propos qu'il tient au chercheur s'ancrent à la fois dans ce qui lui est présenté et dans les traces mnésiques d'un vécu passé. Ainsi, l'absence de support semble une garantie d'une description plus *intrinsèque* du vécu d'action puisqu'elle n'est en rien perturbée par des sources de re-présentation de l'action externes à l'acteur. En revanche, la difficulté réside dans l'impossibilité de rapporter les verbalisations à l'action effectivement réalisée dont il est question. Cette impossibilité est double. D'une part, au cours de l'entretien, le chercheur n'a pas d'ancrage pour jauger le rapport des verbalisations de l'acteur au déroulement effectif de son action. D'autre part, le chercheur est souvent privé de matériaux d'observation de ce que fait l'acteur en situation, matériaux complémentaires aux verbalisations. En effet, dans la mesure où le chercheur invite, à travers ses relances, la personne sollicitée à se focaliser sur une action précise, significative pour elle, et à la décrire de manière très fine, l'entretien se centre alors sur « *une occurrence singulière d'une tâche ou d'une situation passée* » que la personne choisit et dont elle rend compte à partir de sa seule mémoire (Vermersch, 1994, p133). Ce qui est explicité correspond à un moment significatif *pour le sujet*, mais qui ne correspond pas forcément à celui défini et/ou investigué parallèlement par le chercheur. D'ailleurs, dans des cas d'entretiens de recherche, Vermersch (Ibid., p132-133) souligne que la « *focalisation est plus difficile* » car il

²¹ Pierre Vermersch dans le cadre du GREX (Groupe de Recherche sur l'Explicitation) a défini et continue de travailler à la fois sur les éléments permettant de repérer la position de parole incarnée, c'est-à-dire le moment où le sujet est présent à son action lorsqu'il en parle : décrochage du regard, ralentissement du rythme de parole... et sur la manière de conduire l'interviewé dans cette posture par rapport à son action.

s'agit d'amener l'acteur à expliciter un moment particulier qui intéresse le chercheur, or ce moment n'est pas forcément d'emblée spécialement significatif pour le sujet.

Par conséquent, l'entretien d'explicitation, en proposant un guidage de la réflexion et de l'explicitation de l'acteur qui ne repose que sur une technique de relance, semble se détacher de l'intention originelle de Vermersch (1994), à savoir s'intéresser à l'action à partir de plusieurs sources de documentation. Conçu au départ pour une investigation complémentaire de l'action, l'entretien d'explicitation opère un glissement progressif vers l'étude des contenus et modalités de conscience, les noèmes et noèses (Husserl, 1993) relatifs à un type d'engagement dans un contexte d'activité particulier. En cela, l'entretien d'explicitation s'inscrit dans une perspective de psychologie phénoménologique (Vermersch, 1999).

Lors d'une autoconfrontation classique (Theureau, 1992), l'utilisation d'un enregistrement vidéo du comportement de l'acteur tend à constituer un support qui devrait permettre, contrairement à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) de ne pas faire reposer l'ensemble du guidage sur les interventions et/ou attitudes du chercheur. L'image du déroulement d'une action particulière est un point d'ancrage pour le dialogue entre l'acteur et le chercheur à propos d'une action effective déterminée. Elle contribue donc à spécifier l'action précise à expliciter. Cependant, comme nous l'avons pointé dans le paragraphe précédent, en confrontant l'acteur à son propre comportement, la vidéo le place en position d'observateur, position d'observateur qui incite plus à l'analyse qu'à la réflexion. Par conséquent, au lieu d'aider l'acteur dans son effort d'explicitation, ce type d'enregistrement engendre une tendance à l'analyse contre laquelle les relances doivent lutter. Lors de l'autoconfrontation, les relances tentent donc, malgré la prégnance du point de vue de l'observateur, d'éviter à l'acteur de tomber dans une analyse, de l'accompagner dans son effort de réflexion et d'encourager ses verbalisations. Ainsi, malgré la vidéo, la possibilité d'encadrer et de guider l'effort de réflexion de l'acteur repose à nouveau totalement sur les relances ; relances qui, de plus, doivent lutter contre les postures que la perspective extérieure tend à induire. L'autoconfrontation classique présente donc l'avantage de faciliter l'amorçage de l'entretien dialogique car elle porte sur une image qui devient un référent. Contrairement, elle est soumise à la prégnance de cette image qui tend à enfermer l'acteur dans un commentaire analytique. Ce n'est que par les relances du chercheur que l'effort réflexif de l'acteur peut être atteint, sans d'ailleurs l'être de façon certaine. L'entretien d'explicitation au contraire place d'emblée l'acteur dans cet effort, mais au risque qu'entre chercheur et acteur aucun accord explicite concernant l'action sur laquelle l'entretien porte ne puisse être formulé.

Les propositions méthodologiques que nous formulons consistent à utiliser un enregistrement vidéo qui n'induit pas de tendance à l'analyse mais, à l'inverse, aide l'acteur dans son effort de réflexion et l'oriente vers une réminiscence. Comme nous l'avons souligné précédemment, la perspective *subjective située* paraît engager l'acteur dans cette voie. Ainsi, l'entretien en *re situ subjectif* tente de favoriser l'explicitation de l'acteur en s'appuyant à la fois sur les relances et sur la nature particulière de l'enregistrement visuel et auditif. Les relances n'assument donc plus l'ensemble du guidage : elles ont pour fonction essentielle l'impulsion et le maintien du flot de parole. Comme la vidéo permet de re-placer l'arbitre au cœur de sa posture d'acteur, la présence, les attitudes et les interventions du chercheur visent à le conduire à dire son vécu ; un dire indispensable à l'explicitation. En effet, placé face à sa perspective *subjective située* sans demande de verbalisation, l'arbitre se replonge dans son vécu en reproduisant certains gestes ou certains propos. *À posteriori*, il a une attitude analogue à celle qui est la sienne *in situ* : souffles de déception, mouvements de tête qui accompagnent une course en rotation autour d'un regroupement, froncement du visage... Cependant, il ne s'engage pas encore dans un effort d'explicitation, son vécu reste toujours implicite. Les relances tentent donc d'inciter l'acteur à *dire pour constituer son expérience* : elles sont donc au cœur de son effort d'extimisation du vécu. Elles ont aussi une fonction relative à la compréhension par le chercheur de la constitution de cette expérience. En reformulant ce que dit l'acteur, il s'agit de vérifier la communauté de sens construite au cours du dialogue, la transaction cognitive à l'œuvre reposant sur la dimension dialogique de l'entretien. Dans la mesure où l'entretien en *re situ subjectif* tente de diversifier les possibilités de guidage de l'acteur dans son effort de réflexion et d'explicitation, les relances paraissent avoir pour fonction essentielle d'assurer au cours d'un dialogue une compréhension mutuelle.

Les propos du chercheur dans tout entretien tendent à aiguiller les verbalisations de l'acteur. Comprendre, dans chaque méthode, le rôle des relances dans la constitution de l'expérience suppose donc d'analyser la rhétorique du dialogue : la formulation des relances, leurs origines et leurs effets.

IV. 2. La formulation des relances

L'expérience se constitue, lors de l'entretien, au fil d'une dialogique entre l'acteur et le chercheur. Il s'agit d'examiner la formulation des relances et d'analyser leur impact sur la co-construction qui s'opère lors de l'entretien. La question centrale pour le chercheur est

alors : qu'est ce que je provoque chez autrui à travers²² mon intervention ? Cette question se transforme en problème méthodologique central pour la technique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994).

Il s'agit d'une part de déterminer de plus en plus précisément les interventions du chercheur selon les effets visés : « *la mise en œuvre des actes d'évocation, donc d'un type de rappel particulier, la centration sur une action passée singulière, la production d'un discours principalement descriptif, centré sur l'action, une fragmentation de ce qui est ainsi décrit, un ré-aiguillage de la direction de l'attention...* » (Vermersch et al., 2003, p1)²³ ; d'autre part de mettre en évidence les processus de constitution de l'expérience, suggérés par les relances, au cours de l'entretien. Malgré un dispositif différent, les relances de l'entretien en *re situ subjectif* s'inspirent et s'enrichissent de ces travaux²⁴ (Vermersch, 1994 ; Vermersch et al., 2003) non pour assumer l'ensemble du guidage de l'effort d'explicitation de l'acteur, mais pour conserver le rapport de l'acteur à son acte tel que la vidéo le permet ; d'autre part pour l'aider à préciser et développer ses propos. La perspective subjective située en remplaçant l'arbitre au cœur de la rencontre, favorise un effort de réminiscence, cependant les formulations de certaines relances peuvent le conduire à un discours explicatif. Par exemple, « *là, ils (les joueurs) ont le droit de...* », « *OK, c'est bon, on peut jouer ?* » : ces formulations maladroitement peuvent entraîner l'arbitre dans une explication de la règle, et coupent son effort de réflexion. Il s'agit donc d'éviter l'ensemble des questions « *qui portent sur la causalité, sur les demandes directes d'explication et [...] tout particulièrement celles qui commencent par pourquoi* » (Vermersch, 1994, p137). Les formulations utilisées lors de l'entretien d'explicitation inspirent surtout les relances et les attitudes visant à favoriser la verbalisation. Ainsi, les reformulations en écho des propositions de l'arbitre, les acquiescements, les demandes de précisions : « *Quand tu dis allez hop, c'est...* » ou en reprenant le geste que fait l'acteur pendant l'entretien « *Et quand tu fais ça (un mouvement de tête de droite à gauche pendant l'entretien), c'est quoi ?* », sont largement employés pour inciter

²² « A travers » et non « par ». L'idée n'est pas celle d'un objectif fixable ; la parole est « flottante » (à l'instar de « l'attention flottante » de l'entretien clinique) : elle entraîne une explicitation dans le dialogue (celui-ci la permet) laquelle, pour être comprise, doit être retournée ; il y a donc naissance d'une dialogique.

²³ Ce travail permet de déterminer de plus en plus finement la manière de mener l'entretien en élaborant non plus une théorie minimale, mais une théorie maximale de ce qu'il s'y passe.

²⁴ Dans la mesure où l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) est la seule technique d'entretien élaborée pour aider l'acteur à expliciter son vécu d'action, il semble que les relances en autoconfrontation s'inspirent et s'enrichissent également de ces travaux.

l'arbitre à expliciter davantage son vécu sans que lui soit imposée d'interprétation propre au chercheur.

Si l'entretien d'explicitation inspire fortement l'entretien en *re situ subjectif* en ce qui concerne la nature et le contenu des relances, ce dernier emprunte aussi à l'autoconfrontation par les interventions incitant l'acteur à se centrer sur la situation particulière que la vidéo présente²⁵. Ainsi, le chercheur peut demander : « *Et là, à ce moment-là, qu'est ce qui se passe ?* », « *Le « Jouez ! », là, c'est quoi ?* », « *Tu leur dis : « Reculez, reculez ! » ?* », « *Et là qu'est ce qui t'intéresse ?* » ou encore « *Là, tu accélères ?...* ». Toutes ces relances s'appuient sur l'enregistrement auditif et visuel et amène l'acteur à l'utiliser au cours de son effort de réflexion : il s'appuie ainsi sur le décours d'un vécu particulier pour élaborer son expérience. En revanche, les relances de l'entretien en *re situ subjectif* se démarquent de celles de l'autoconfrontation dans la mesure où elles ne se fondent pas sur le même cadre théorique. Le cadre théorique du cours d'expérience (Theureau, 1992, 2000) rattaché à l'hypothèse de la « pensée signe » (Peirce, in Theureau, 1992) conduit à décrire et analyser le flux de l'activité selon des unités de signification élémentaires. Dans la mesure où le traitement des verbalisations issues de l'autoconfrontation tend à documenter les composants de ces unités de signification élémentaires (Engagement, Représentamen, Interprétant), la conduite de l'entretien et les relances s'assujettissent progressivement au cadre théorique. La question qui se pose dans ce cas est relative à la possibilité qu'a l'acteur de construire une expérience proche de son vécu²⁶ : la théorie permet-elle d'accorder au sujet la possibilité d'explicitier ce qu'il a vécu *in situ* selon ses propres catégories ? La référence à la pragmatique de Peirce amène à la description fine de l'expérience, mais selon des contraintes que la théorie impose (le signe comme relation triadique). Inversement, l'absence de cadre *a priori* semble ouvrir une porte d'accès aux catégories indigènes, mais le chercheur ne risque-t-il pas de construire des matériaux plus flous ou moins intéressants par rapport à son

²⁵ Même si une vidéo sert de support, les relances de l'entretien en *re situ subjectif* évoluent par rapport à celles de l'autoconfrontation. À la question « *qu'est que tu regardes* », il est arrivé que l'arbitre réponde : « *Ben, tu vois !* » en montrant l'écran. Les interventions du chercheur doivent donc s'adapter à la perspective *subjective située* et à la fonction particulière qu'elle occupe comparée à l'image objective utilisée dans l'entretien d'autoconfrontation.

²⁶ Cette difficulté réside dans l'antipsychologisme de Peirce : un signe a pour lui une possibilité sociale. Ce n'est pas parce qu'un sujet discourt qu'il est sujet — subjectivement — du discours. Ce dernier est exclusivement social car la nature du signe est sociale. « *Le « je » est le lieu des signes et singulièrement le lieu des interprétants, un lieu qui n'est pas isolé, tout au contraire un lieu en situation, et toute situation est sociale* » (Deledalle, 1990, p110).

objet ? Ces questions restent en suspens, les formulations des relances lors de l'entretien en *re situ subjectif* suivent les principes à l'œuvre dans l'entretien d'explicitation, mais ne font pas référence à une théorie *a priori* de l'activité²⁷. Ainsi, les entretiens en *re situ subjectifs* sont une succession de moments au fil desquels le chercheur entre dans le monde de l'acteur. Par conséquent, les relances du chercheur, sa manière de dialoguer avec l'acteur, évoluent au fil de son travail, au fil de son entrée dans son terrain, c'est-à-dire au fur et à mesure de sa compréhension de l'activité de l'autre.

Dans l'entretien en *re situ subjectif*, un double aiguillage de la réflexion de l'acteur, par la trace enregistrée de l'activité et l'orientation dialectique des relances, se manifeste *in fine* dans des interventions du chercheur lesquelles portent les marques d'un véritable dialogue. Elles s'attachent à centrer l'acteur sur le déroulement de l'enregistrement de la perspective *subjective située*, à l'inciter à verbaliser son action et à s'assurer de la communauté de compréhension de l'expérience construite. L'entretien devient alors proprement dialogique et constitutif de l'expérience de l'acteur, la perspective *subjective située* comme trace du vécu de l'acteur facilitant l'effort de réflexion de celui-ci, même si le flux réflexif reste toujours propre au sujet.

CONCLUSION

La méthode de l'entretien conserve un intérêt majeur dans les investigations en anthropologie cognitive dans la mesure où elle permet par le vecteur des verbalisations l'accès aux connaissances intimes propres aux actes mêmes du sujet. Arbitrer est avant tout agir dans un contexte, même si les actes de jugement que l'arbitre effectue sont également référables aux normes du règlement. La description des actes ne suffit pas à leur explicitation : un processus de réflexion tenu sur ses actes par l'acteur lui-même devient nécessaire. L'amorçage de ce processus s'effectue par un effort de ressouvenir susceptible d'être guidé de différentes manières selon la méthodologie mise en œuvre.

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise le registre phénoménal de l'action. Il repose sur un travail introspectif orienté par des relances ayant pour objet, non les états mentaux posés comme faits psychologiques, mais le « *flux subjectif du vécu* » (Husserl, 1993, p300). En l'absence de toute trace concrète, le chercheur initie l'entretien en amenant le sujet à expliciter un moment particulier spécialement significatif pour ce dernier. En conséquence, l'entretien d'explicitation favorise une centration sur la

²⁷ Les formulations des relances sans être assujetties à une théorie *a priori* de l'activité ne sont pas indépendantes d'une ontologie propre à la recherche qui postule un rapport de l'acteur à son acte, du discours à l'action et de la situation d'entretien à la situation initiale.

conscience que le sujet a de lui-même ; ce n'est donc plus directement l'acte qui est au centre de ce type d'entretien.

L'entretien en *re situ subjectif* tente lui aussi de saisir le point de vue du sujet : la manière dont il perçoit, s'engage, agit ; cependant le choix de la situation explicitée n'est pas laissé à la personne. C'est la trace de l'activité, enregistrée selon la perspective *subjective située*, qui enclenche le flux de la conscience réflexive. L'image n'est cependant immédiatement signifiante que pour le sujet de l'action : elle devient accessible au chercheur dans le cours de l'entretien parce qu'elle entraîne le sujet à l'explicitation pour autrui de son vécu *représenté* sur l'écran. L'entretien en *re situ subjectif*, contrairement à l'entretien d'explicitation ne vise pas directement le sujet : il s'intéresse à lui dans le décours d'une situation particulière en vue de l'analyse des fondements cognitifs de son expérience.

Ce décours paraît pris en charge par l'autoconfrontation (Theureau, 1992). Grâce au support vidéo qui retrace le déroulement de l'activité, cette méthode aide aussi la personne sollicitée à verbaliser son action, mais suivant la temporalité de celle-ci. Ainsi, elle concerne moins le sujet que son cours d'action, c'est-à-dire « *ce qui, dans l'activité d'un acteur déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, est préréflexif, ou encore significatif pour cet acteur, c'est-à-dire montrable, racontable, commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables* » (Theureau, à paraître, p3-4).

L'entretien en *re situ subjectif* concerne également le déroulement de l'action mais dans le cadre d'une chrono-logique : il doit permettre au chercheur de saisir la manière dont l'acteur appréhende la situation et la restitue dans sa cohérence, ce qui se passe pour lui au fil des événements vécus. L'objectif de la rétroaction vidéo n'est plus de solliciter l'actant pour construire une quasi théorie de l'agent, ce que propose l'autoconfrontation classique, mais d'aider le sujet à constituer son expérience à partir de son propre vécu : l'entretien favorise l'articulation de la réflexion à soi dans ses actes. Le sujet devient acteur de l'expérience qu'il se découvre.

La méthodologie que nous proposons rompt avec certains modes d'investigations existants dont on pourrait la rapprocher. En effet, elle articule un dispositif spécifique d'enregistrement, la perspective *subjective située*, avec une modalité particulière d'entretien, l'entretien en *re-situ subjectif*. L'intérêt réside selon nous dans la qualité du ressouvenir que la méthode permet, plus proche de la réminiscence que la remémoration imagée. Grâce à l'utilisation de traces vidéo différentes, l'entretien en *re situ subjectif* semble orienter le ressouvenir vers une réminiscence qui met en ordre et rend explicite la dynamique du vécu de l'acteur dans la situation. Il permet à l'acteur

de construire, avec l'aide du chercheur, son expérience en liaison directe avec les événements qui forment son vécu, et offre ainsi la possibilité d'atteindre les fondements phénoménologiques des actions entreprises. Cette approche privilégie l'analyse phénoménologique sans pourtant laisser le sujet totalement libre de l'orientation de son introspection. Elle constitue un outil pour la validation des théories de la connaissance-en-acte et de l'expérience, car elle permet un retour aux phénomènes et à leur analyse armée et contrôlée.

Bibliographie

- Aristote, (2001). *De la mémoire et de la réminiscence*. In Aristote, *Biologie*, Clermont-Ferrand, Paléo, Collection Classiques de l'histoire des sciences. pp.160-174.
- Biache, M-J. (2002). *Anthropologie des pratiques corporelles : considérations épistémologiques*, Habilitation à diriger la recherche non publiée, Université Blaise Pascal, Clermont-Fd.
- Biache, M-J., Rix, G. (2001). Comment devient-on arbitre ?, *Communication orale, Journée de réflexion et de débats : Dynamique culturelle et transmission de l'expérience*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 26 février.
- Bernet, B. (1994). *La vie du sujet, Recherches sur l'interprétation de Husserl dans la phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (1991). Présentation. In M., Canto-Sperber (dir), *Les paradoxes de la connaissance. Essais sur le Ménon de Platon*, Paris, Odile Jacob.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaire de France.
- Cranach, von M., Kalbermatten, U. (1982). Ordinary interactive action : theory, methods and some empirical findings. In M. von Cranach et R. Harré, *The analysis of action. Recent theoretical and empirical advances*, Cambridge, Cambridge University Press, pp115-160.
- Deledalle, G. (1990). *Lire Peirce aujourd'hui*, Bruxelles, Éditions de Bœck Université.
- Gal-Petitfaux, N., Saury, J. (2002). Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. *Revue Française de Pédagogie*, **138**, 51-61.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Husserl, E. (1947). *Méditations cartésiennes*, Paris, Librairie Philosophique Joseph Vrin.
- Husserl, E. (1993). *Idées directrices pour une phénoménologie*, Paris, Gallimard, Tell (94), 1^{ère} édition française 1950.
- Jacques, F. (1985). L'espace logique de l'interlocution. *Dialogique II*, Paris, PUF.

- Kant, E. (1993). *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, Paris, Flammarion, (1^o édition 1798).
- Lahlou, S. (1999). Observing cognitive work in offices, in N. Streitz, J. Siegel, V. Hartkopf, & S. Konomi (Eds), *Cooperative Buildings. Integrating information, organizations and architecture*. Heidelberg, Springer, Lecture notes in Computer science, pp150-163.
- Lahlou, S. (2000). Attracteurs cognitifs et travail de bureau, *Intellectica*, 2000/1, 30, 75-113.
- Lyotard, J.F. (1954). *La phénoménologie*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Mark, G., Christensen, U. et Shafae, M. (2001). A Methodology using a microcamera for studying mobile IT usage and person mobility, *Paper presented at the workshop on Mobile communication, CHI'2001*.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La structure du comportement*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). Préface, in Merleau-Ponty, *Signes*, Paris, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1988). *Merleau-Ponty à la Sorbonne. Résumé de cours 1949-1952*, Dijon-Quetigny, Cynara.
- Oddone, I., Rey, A. et Brante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, Paris, Editions Sociales.
- Omodei, M. et McLennan, J. P. (1994). Complex decision making in natural settings : Using a head-mounted video camera to study competitive orienteering, *Perceptual and Motor Skills*, 79, 1411-1425.
- Omodei, M.M., McLennan, J. et Wearing, A. (in press). *How expertise is applied in real-world dynamic environments : head-mounted video and cued recall as a methodology for studying routines decision making*.
- Omodei, M.M., Wearing, A.J. et McLennan, J. (1997). Head-mounted video recording : a methodology for studying naturalistic decision making, in R. Flin, M. Strub, E. Salas, et L. Martin (Eds.), *Decision making under stress : emerging themes and applications*, Aldershot, Ashgate, pp.137-146.
- Quéré, L. (1993). Langage de l'action et questionnement sociologique, in P. Ladrière, P. Pharo et L. Quéré, *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris, CNRS, pp53-83.
- Quéré, L. (1998). La cognition comme action incarnée, in A. Borgeux, A. Bouvier, et P. Pharo (Eds.), *Sociologie et connaissance : Nouvelles approches cognitives*, Paris, CNRS, pp143-164.
- Ria, L., Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Durand, M. (2003). Beginning teacher's situated emotions : study about first classroom's experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-232.
- Rix, G. (2000). *Approche de l'espace dans l'inter-action entre une enseignante stagiaire EPS et ses élèves*, Mémoire de DEA en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives non publié, Université de Rennes II, Rennes.

- Rix, G. (2002). De l'autoconfrontation à la perspective subjective. Les rétroactions vidéo : perspective d'évolution, *Expliciter, Journal du groupe de recherche sur l'explicitation*, 46, 23-34.
- Rix, G. (2003a). L'entretien en *re situ subjectif* : une tentative d'évolution méthodologique, *5èmes Journées d'études Act'ing : L'observatoire des objets d'analyse de l'activité humaine*, Quiberon, France.
- Rix, G. (2003b). *Les actes de jugement de l'arbitre. Une anthropologie cognitive de l'activité de l'arbitre de rugby expérimenté*, Thèse de doctorat non publiée, UFR STAPS, Université Blaise Pascal, Clermont-ferrand, France.
- Rix, G. et Biache, M.J. (2002). Etude de l'espace d'inter-action entre une enseignante d'Education Physique et Sportive stagiaire et ses élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 695-712.
- Romano, C.L. (1998). *L'événement et le monde*, Paris, PUF, coll. Epiméthée.
- Russell, J.S. (1997). The concept of a call in baseball. *Journal of the philosophy of sport*, 24, 21-37.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., Durand, M. (2002). La construction des connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, 65(2), 159-190 ;
- Sperber, D. (1974). *Contre certains a priori anthropologiques*, in E. Morin, *L'unité de l'homme*, Tome 3, Paris, Seuil, pp. 25-41.
- Theureau, J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémiologique. Essai d'une anthropologie cognitive située*, Berne, Peter Lang.
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences, in J.M. Barbier, *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF, pp171-211.
- Theureau, J. (à paraître) Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et... la didactique des activités physiques et sportives. *Impulsion*.
- Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22(3), 467-502.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF.
- Vermersch, P. (1999). Pour une psychologie phénoménologique, *Psychologie Française*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, P., Martinez, C., Maurel, M. et Faingold, N. (2003). Étude de l'effet des relances en situation d'entretien, *Expliciter*, 49, 1-30.