

COMPRENDRE L'ACTIVITÉ EN SITUATION : ARTICULER L'ACTION ET LA VERBALISATION DE L'ACTION

Alain Mouchet

L'Harmattan | « [Savoirs](#) »

2016/1 N° 40 | pages 9 à 70

ISSN 1763-4229

ISBN 9782343089621

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2016-1-page-9.htm>

!Pour citer cet article :

Alain Mouchet, « Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action », *Savoirs* 2016/1 (N° 40), p. 9-70.

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Note de synthèse

Comprendre l'activité en situation : articuler l'action et la verbalisation de l'action

Alain MOUCHET¹

L'analyse de l'activité humaine en contexte réel² est un vaste champ situé au carrefour de plusieurs domaines scientifiques comme la psychologie du travail et l'ergonomie, la sociologie, l'anthropologie, la santé ou encore les sciences de l'éducation et les STAPS. Toutefois, il convient de préciser qu'au-delà de leurs différences en termes d'ancrages disciplinaires, de supports théoriques et de méthodes, plusieurs approches partagent des préoccupations communes relatives à une « entrée activité » (Barbier et Durand, 2003). L'activité constitue une entrée privilégiée pour la construction progressive d'une (ou plusieurs) culture(s) de pensée transversale(s) à plusieurs disciplines et champs de pratiques. Cette « entrée activité » recouvre une posture de recherche affirmant que les sciences humaines et sociales ont affaire à une même « réalité » qui constitue leur objet commun : « l'activité humaine dans la diversité de ses conditions d'exercice, dans l'historicité, la singularité et l'inédit de sa survenance, et dans l'unité que lui donne le fait qu'elle est développée par des sujets humains » (Barbier et Durand, 2003, p. 105). Cela recouvre aussi le constat que cette réalité résiste aux démarches de recherche classiques et que le caractère de constructions provisoires des connaissances produites est incompatible avec l'ambition d'une unité théorique et conceptuelle, ou d'une « grande théorie ». Par conséquent, nous souhaitons proposer dans cette note de synthèse, un état des lieux provisoire visant à définir et mettre en débat des concepts essentiels dans le champ de l'analyse de l'activité en contexte.

Dans ce vaste champ de recherche, nous adoptons une délimitation particulière, en nous centrant sur les approches qui s'intéressent à l'expérience subjective vécue en situation, c'est-à-dire à ce que les acteurs font et à la façon dont ils vivent ce qu'ils font. Ou encore à l'activité effective en situation réelle et aux verbalisations provoquées *a posteriori* sur cette activité passée³.

1 Alain Mouchet est maître de conférences HDR en sciences de l'éducation à l'université Paris-Est Créteil (UPEC), LIRTES EA 7313.

2 Nous utilisons pour l'instant indifféremment l'expression de « contexte réel », « situation réelle », au sens où le sujet agit dans une situation de terrain inhérente à sa pratique sociale, que le chercheur soit présent ou non. Cela garantit une authenticité dans son engagement et une pertinence de la situation étudiée.

3 C'est ainsi que, dans le cadre de cette note de synthèse, au regard de ces critères, nous évoquerons très peu les travaux de Bronckart (2004) qui passe en revue les principales théories de l'agir, ou ceux de Schwartz (2007) qui analyse différentes théories de l'activité.

L'objectif est d'étudier les modes de relation dynamique qui sont instaurés entre l'activité passée et sa verbalisation, en identifiant les postures épistémologiques, les ancrages théoriques et les conditions méthodologiques qui organisent ces relations. C'est notre fil directeur dans l'organisation de cette note de synthèse.

Dans ce cadre, nous ferons majoritairement référence à trois approches, qui proposent un cadre théorique formalisé, une méthodologie clairement identifiée par les acteurs du champ, ainsi qu'un chercheur reconnu qui incarne et véhicule ces idées et ces pratiques. Il s'agit de la psychophénoménologie⁴ (Vermersch, 2012), de l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et de la clinique de l'activité (Clot, 2008). Ces approches sont ainsi identifiables à travers l'existence de programmes de recherche généraux ou déclinés spécifiquement dans des domaines d'étude particuliers, et elles sont mobilisées par des équipes de recherche au sein de laboratoires reconnus ou par des groupes de chercheurs issus d'horizons divers. Ces approches sont toutes animées par l'intérêt pour l'analyse des actions vécues en situation, en valorisant la subjectivité des acteurs, c'est-à-dire leur propre point de vue sur les actions passées, tout en présentant des spécificités sur lesquelles nous reviendrons. Nous pensons par exemple aux visées dominantes de description et de compréhension des actions pour le cours d'action et la psychophénoménologie, alors que la visée dominante de transformation et de développement anime la clinique de l'activité.

Enfin, il est important de signaler le statut particulier que nous accordons à des productions incontournables dans ce champ. Jean-Marie Barbier s'est beaucoup intéressé aux considérations épistémologiques et théoriques, ainsi qu'aux usages professionnels en formation d'adultes ; s'il n'a pas créé une méthode d'entretien spécifique, il a élaboré une grille d'analyse des démarches théoriques et méthodologiques permettant d'aborder l'activité. Aussi, son éclairage sera important dans cet article, en ce qui concerne la clarification conceptuelle des aspects constitutifs de ce champ, comme l'activité, l'action et l'expérience. De plus, cet auteur souligne l'imbrication des différents enjeux, scientifiques et professionnels, relatifs à l'analyse des activités. Marc Durand a développé avec d'autres chercheurs une approche relative à l'ingénierie de formation, qualifiée de « programme technologique de formation » (Durand, Ria et Veyrunes, 2010). Enfin, les tenants

4 Le lecteur trouvera dans d'autres publications une certaine variété orthographique pour ce terme, notamment psycho-phénoménologie ou psychophénoménologie. Dans le présent article, nous écrivons en un seul mot sans trait d'union, pour bien souligner la spécificité de cette discipline à part entière, élaborée à partir d'un double ancrage théorique.

de la didactique professionnelle (Mayen, 2008 ; Pastré, 2006) mobilisent des cadres théoriques spécifiques, comme la théorie des champs conceptuels (Vergnaud, 1985), mais aussi les trois courants mentionnés plus haut ainsi que les méthodes d'entretien associées, avec une utilisation préférentielle des apports de la clinique de l'activité. Certes, le débriefing est identifié comme situation de verbalisation provoquée *a posteriori*, afin d'analyser l'activité en situation professionnelle et d'optimiser le développement des compétences. Mais il ne repose pas sur une méthode d'entretien spécifique, différente de l'autoconfrontation⁵ ou de l'entretien d'explicitation proprement dit, même s'il peut s'appuyer sur des enregistrements vidéo ou intégrer des « touches » d'explicitation.

Nous commencerons par présenter les caractéristiques des trois principaux courants mentionnés plus haut, en ce qui concerne les relations entre activité passée et verbalisation rétrospective. Pour cela, nous structurerons leur comparaison à travers trois indicateurs qui feront chacun l'objet d'une partie :

- tout d'abord les définitions des concepts d'activité, d'action, de vécu et d'expérience, qui participent à l'identité du champ. Nous proposons ainsi de cerner, à travers les principales acceptions terminologiques, les hypothèses théoriques et les fondements paradigmatiques sous-jacents ;
- ensuite, les visées de recherche et les objets théoriques principaux, avec des priorités différentes : rendre intelligibles les aspects procéduraux de l'action vécue et la logique propre du sujet en explicitation, repérer des régularités dans le cours d'action ou développer l'expérience en clinique de l'activité ;
- enfin, nous nous intéresserons aux rapports subjectifs instaurés à l'activité, lors des verbalisations *a posteriori*, à travers les théories de la conscience qui sont mobilisées et le rapport instauré au vécu passé dans les trois méthodes d'entretien (explicitation, autoconfrontation et autoconfrontation croisée).

Dans la quatrième partie, ces approches seront interrogées lors d'une analyse seconde, pour souligner les débats scientifiques et les points aveugles sur les liens entre le faire et le dire sur le fait. Nous aborderons les relations dynamiques entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience, ainsi que les

5 Le lecteur trouvera dans d'autres publications une certaine variété orthographique pour ce terme. Selon le Grévisse, pour les composés avec anti, auto, extra, inter, co, etc. La tendance est à l'agglutination. Mais les deux orthographes sont acceptées. Nous retenons l'usage d'un mot entier, sans trait d'union.

usages de la verbalisation rétrospective dans l'élaboration de l'expérience au travers des méthodologies spécifiques mises en place. Notons toutefois que les méthodes de verbalisation seront traitées au fil de l'eau, en relation avec le thème de chaque partie et en les situant les unes par rapport aux autres.

1. Définitions des concepts d'activité et action

1.1. Proximité et spécificité de ces deux concepts

Barbier (2011) souligne combien le vocabulaire inhérent à l'analyse de l'activité est dynamique et évolutif, susceptible de reprises, d'approfondissements et de précisions. Les définitions proposées se présentent davantage comme des outils générateurs de savoirs que comme des savoirs stabilisés proprement dits. Toutefois, force est de constater la polysémie de ces concepts clés, selon les cadres de pensée et même selon les périodes pour un même chercheur⁶. « L'objet emblématique de l'analyse des activités est certainement la notion d'action » (Barbier, 2011, p. 6). Cette citation exprime les relations fortes entre les concepts d'activité et d'action, mais aussi de la variation potentielle d'usage terminologique selon les auteurs ou pour un même auteur. C'est pourquoi nous tentons de clarifier les stabilisations conceptuelles provisoires, les rapprochements et les différences inhérents à cette dynamique théorique.

Il est ainsi possible de repérer une distinction entre ces deux concepts. L'activité (au singulier) est « l'ensemble des processus dans lesquels et par lesquels est impliqué un être vivant, notamment un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son (ses) environnement(s) physique(s), social(-aux) et/ou mental(-aux), et transformations de lui-même s'opérant à cette occasion » (Barbier et Thievenaz, 2013, p. 13). De manière complémentaire, Barbier (2011), Barbier et Thievenaz (2013) précisent les options théoriques relatives à cette acception :

- L'activité ne se réduit donc pas aux aspects manifestes ou observables, physiques, matériels ;
- L'activité est une transformation du monde, obligatoirement située dans un temps et dans un espace ;

⁶ L'usage des termes expérience ou vécu, que je vais préciser un peu après ajoute encore à cette dynamique sémantique, créant ainsi une certaine difficulté à distinguer ces termes et à identifier ce qui constitue finalement l'objet d'étude dominant pour les différentes approches.

– Cette transformation du monde peut être une transformation du monde physique, mental ou social, le plus souvent les trois à la fois. Elle concerne indissociablement le sujet et son environnement.

L'action, quant à elle, peut être définie comme une « organisation singulière d'activités⁷ ordonnée autour d'une intention de transformation du monde physique, mental ou social, présentant une unité de sens et/ou dotée d'une unité de signification pour/par les sujets qui y sont engagés et leurs partenaires » (Barbier, 2011, p. 24). Pour Barbier (2011), Barbier et Thievenaz (2013), cette intention dominante confère à l'action un ordonnancement, une unité aux yeux des sujets qui y sont engagés, tant par rapport à eux-mêmes que dans leur relation avec leur environnement. Pour Barbier (2011), les actions sont dotées d'une certaine singularité et consistent en des associations d'habitudes d'activités inédites pour les sujets individuels/collectifs impliqués. Il peut s'agir d'actions motrices, d'actions de pensée ou de communication.

Toutefois, Wittorski (2005) ne distingue pas de manière tranchée ces deux notions et retient quatre orientations qui semblent exister dans les travaux concernant la notion d'action : a) l'action existe s'il y a une intention, b) l'action est pensée et définie par ses déterminants externes, c) l'action est appréhendée dans ses processus de développement, d) l'action est étudiée par ses résultats. Néanmoins, Wittorski (2005) souligne des différences entre les approches qui analysent l'action, parmi lesquelles nous retenons :

- Les approches comportementalistes réduisant l'action à ce qui est observable et descriptible dans une situation indépendamment de l'étude du rapport acteur-action-situation. Le sujet reste une boîte noire ;
- Les approches cognitivistes analysant l'action sous le seul angle des processus de traitement de l'information ;
- Les approches constructivistes analysant l'action en termes d'invariants, que ce soit les schèmes (Vergnaud, 1996) ou les concepts pragmatiques (Pastré, 1999) en didactique professionnelle pour analyser l'activité de travail, ou que l'action soit l'objet de déterminismes culturels et sociaux en sociologie chez Bourdieu (1980) ;
- Les approches situées qui défendent l'idée que l'action est guidée par la perception à chaque fois singulière que le sujet a de son environnement et par ce qu'il y fait (Lave, 1988 ; Schuman, 1987).

7 Là encore il est possible d'identifier les relations fortes entre ces deux termes dans toute tentative de définition.

Nous rejoignons Wittorski (2005) en considérant qu'une tendance importante semble dominer aujourd'hui le débat scientifique et s'imposer comme une grille de lecture utile pour penser l'action. Il s'agit de considérer le caractère singulier (*token*) et situé de l'action, considérée comme une configuration singulière articulant étroitement l'acteur et la situation. L'enjeu prioritaire est alors, dans l'analyse de l'action, de se centrer sur l'action effective déployée en situation réelle, en articulant son caractère contingent lié aux circonstances locales et son horizon d'influences, sa dimension singulière et sa dimension habituelle, ses aspects observables et ses processus sous-jacents.

1.2. Un abord particulier de l'action pour Vermersch : le procédural de l'action effective

Pour Vermersch (2006), l'action effective peut consister en :

- Actions matérielles, dont les traces d'exécution sont directement observables, comme les transformations de la matière, les déplacements dans l'espace, etc. ;
- Actions matérialisées, comme dessiner, écrire, lire une information, parler. Là encore, un observateur peut constater la qualité de la réalisation ;
- Actions mentales, entièrement intériorisées (même si on peut les inférer par des signes non verbaux) comme penser, décider. Il n'y a pas de traces directement observables de la réalisation de cette action.

Plusieurs arguments motivent le primat de l'action comme objet central d'analyse et source de création d'une méthode de verbalisation des actions vécues. D'une part la perspective constructiviste de Piaget (1974a), qui valorise la construction du sujet en interaction avec le monde, à travers le fonctionnement de la boucle régulatrice assimilation-accommodation. L'action est donc privilégiée pour le sujet et pour comprendre ce que le sujet sait faire, sa représentation du monde, il est nécessaire de savoir ce qu'il fait. De plus, pour comprendre le résultat produit par le sujet et le déroulement de son action, il convient d'en connaître le cheminement. Ensuite, cette compréhension nécessite de s'informer de la réalité de l'action effective, telle que l'on peut la saisir par observation, par le recueil des traces, par la verbalisation. Enfin, l'action permet aussi d'inférer les connaissances théoriques ou réglementaires effectivement mises en œuvre dans l'action, les buts effectivement poursuivis, les représentations, les valeurs, les croyances qui sous-tendent l'action. « L'action effective ne ment pas, c'est elle qui permet

de saisir au plus près la vérité fonctionnelle de la compétence du sujet » (Vermersch, 2006, p. 185).

Cependant, le concept d'action est trop global pour qualifier ce qui est visé dans l'explicitation ; il est spécifié en étant centré sur le concept de procédural, c'est-à-dire « les opérations élémentaires d'identification, d'exécution, organisées séquentiellement, donc le faire au sens le plus terre à terre de réalisation effective »⁸ (Vermersch, 2006, p. 34). Vermersch présente un système de l'action vécue, dans lequel il distingue la place centrale du procédural par rapport aux informations satellites de l'action, plus périphériques mais ayant un caractère complémentaire tout à fait utile. Par exemple la connaissance du contexte d'une action particulière peut éclairer le déroulement de cette dernière. La catégorie du procédural concerne tout ce qui permet de décrire le déroulement de l'action : « [...] Elle constitue la dimension concrète de l'action, la dimension de son inscription effective dans le corps et la cognition de la personne » (Vermersch, 2006, p. 211).

1.3. Une conception située, dynamique et organisée de l'activité pour Theureau

L'hypothèse générale du programme de recherche du cours d'action (Theureau, 2004, 2006) est que l'activité humaine est cognitive, autonome, incarnée, située, individuelle – collective, techniquement constituée, cultivée, vécue, dont les contraintes et effets sont à rechercher à la fois dans l'état des acteurs, leur situation et leur culture plus ou moins partagées. Les mots clés de cette hypothèse renvoient à plusieurs cadres conceptuels, dont à l'origine von Cranach (1982), puis à ceux de l'action située (Suchman, 1987) et de la cognition située (Greeno, 1998 ; Kirshner et Whitson, 1997 ; Lave, 1988 ; Lave et Wenger, 1991), de la cognition distribuée (Hutchins, 1995), mais également des références à l'énaction (Varela, 1996).

Theureau (2011) rappelle que, selon l'hypothèse de l'énaction, l'activité cognitive ou cognition, entendue comme l'ensemble de l'activité d'un acteur donnant lieu à la création et/ou la manifestation d'un savoir quel qu'il soit à chaque instant, consiste en une dynamique de son couplage structurel avec son environnement. Ces interactions sont asymétriques au sens où l'organisation interne de cet acteur à chaque instant sélectionne ce qui, dans

8 Centrer l'action sur le procédural n'est pas du tout la position classique en matière de théorie de l'action. En effet, par le passé, la philosophie posait souvent l'action comme équivalente à sa valeur morale, aux problèmes de liberté, de volonté.

l'environnement, est susceptible de le perturber et façonne la réponse qu'il peut apporter à cette perturbation, réponse qui transforme cette organisation interne (toujours) et, conjointement, cet environnement (dans le cas de la production d'un comportement). Et cette organisation interne à chaque instant, si elle hérite ainsi de l'activité passée de l'acteur, est aussi anticipatrice, c'est-à-dire qu'elle sélectionne avec une certaine avance ses perturbations et ses réponses possibles, ce qui confère à l'activité humaine une organisation temporelle complexe, synchronique et diachronique.

Si l'activité cognitive est donc mobilisée dans et par l'action, il n'y a pas de pertinence à distinguer l'action de la cognition et de l'activité cognitive. De plus, cette activité cognitive a une spécificité contextuelle et doit donc être étudiée en situation, remettant ainsi en cause la perspective cognitive en ce qui concerne l'instanciation de connaissances préalables. Pour Salembier (1999), cette primauté de l'interprétation en situation n'exclut pas les connaissances préalables, elle les place en arrière-plan. Mais c'est la situation qui organise prioritairement l'action, car elle contient les connaissances premières nécessaires et permet son émergence et sa structuration.

Cette définition de l'activité est fortement mobilisée pour analyser l'activité enseignante en classe, en soulignant qu'elle relève davantage de régulations locales avec des décisions discrètes, ponctuelles, liées aux circonstances particulières, que de l'application de cascades décisionnelles entièrement prévues. Durand (1998) parle ainsi d'« improvisation planifiée », Casalfiore (2002) évoque une « activité régulatrice de l'immédiat », Ria (2009) souligne une « succession d'états transitoires d'équilibre et de déséquilibre et de construction de connaissances sur la base de validation/invalidation des connaissances antérieures ».

Un dernier aspect important mérite d'être souligné dans l'analyse de l'activité : le caractère récurrent et organisé dans le temps. Durand (2009) mentionne que l'activité est un composite de permanence et de changements. Ce caractère récurrent et organisé de l'activité se spécifie souvent à travers deux concepts mobilisés par plusieurs auteurs.

D'une part celui de *configuration*, tout en prenant des significations un peu différentes. Barbier (2011) parle d'organisation singulière de formes régulières et Gal-Petitfaux (2011), dans la lignée de travaux antérieurs (Durand, Saury et Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux et Durand, 2007), s'intéresse dans la leçon aux configurations d'activité collective qui émergent, comme « formes d'activité individuelle et collective produites par les acteurs » (2011, p. 8), ou « patterns d'activité collective, c'est-à-dire des formes sociales complexes et dynamiques qui émergent des interactions entre les acteurs et leur

environnement spatial et matériel » (*ibid.*, p. 8). La notion de configuration d'activité collective apporte, plus largement, un éclaircissement à la question de la construction des collectifs humains.

D'autre part, un autre concept souvent mis en avant pour analyser l'organisation régulière de l'activité, est celui d'*archétype* ou *structure archétypique*. Il s'agit du processus de typicalisation (Rosch, 1978) par lequel les acteurs catégorisent des situations, événements ou actions sur la base de jugements de typicalité. Ils s'appuient sur l'identification d'un faisceau de ressemblances ou de différences entre expériences successives pour juger de cette similarité.

1.4. Une conception sociale et développementale de l'activité pour Clot

On sait que l'ergonomie et la psychologie du travail ont insisté sur la distinction entre *tâche prescrite* et *activité réelle*. La tâche est ce qui est à faire, l'activité ce qui se fait (Leplat et Hoc, 1983). Les tenants du courant de clinique de l'activité ont proposé une différenciation supplémentaire concernant l'activité, en s'inspirant à la fois de l'héritage de la psychologie du travail de tradition française, des apports de la psychopathologie du travail, des propositions de Vygotski (1934-1997) sur l'activité et la conscience, de Leontiev (1984) pour sa théorie de l'activité⁹ ou encore de Bakhtine (1984) à propos du langage. Clot (1999a, 2008) distingue ainsi deux domaines constitutifs de l'activité, le réel et le réalisé. Le *réel* est l'action de réalisation jamais totalement prévisible, qui met le sujet aux prises avec les réalités objectives du monde des choses et des hommes. « Le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou qu'on rêve pouvoir faire ailleurs... » (Clot, 1999a, p. 119). Cela englobe donc les activités suspendues, contrariées ou empêchées, voire les contre-activités. L'activité non réalisée fait partie de l'activité réelle ou autrement dit le possible et l'impossible font partie du réel. Par conséquent, le réalisé, c'est-à-dire ce qui se fait, n'a pas le monopole du réel. Selon Clot (1999a,

9 Leontiev a proposé une macrostructure de l'activité avec trois étages emboîtés (activité/action/opération) et un jeu dialectique des éléments. Nous pouvons noter qu'il y a sur ce point un élément de rapprochement entre Leontiev et Vermersch, car les deux mettent les opérations au cœur de l'action et de l'activité. De plus, pour Leontiev, l'activité ne se limite pas à la face matérielle des chaînes d'actions et opérations, mais elle inclut une face mentale. Enfin il a souligné les deux versants de l'activité avec une face objective (ici et maintenant) et une face subjective (rapport au monde, aux autres, à soi-même).

1999b), l'activité est à étudier dans ce rapport entre réel et réalisé, et en ce sens elle intègre la subjectivité¹⁰.

D'autre part, l'activité dirigée est une triade vivante entre un sujet, un objet et les autres. Elle est dirigée par la conduite d'un sujet, simultanément tourné vers l'objet, comme une tâche à effectuer, vers l'activité d'autrui sur cet objet, et vers sa propre activité sur l'objet. L'auteur distingue alors dans la tâche à effectuer deux aspects : la tâche prescrite, qui est relative à l'organisation du travail, et les obligations partagées qui constituent le genre professionnel intercalé entre le prescrit et le réel. Ce concept, inspiré des propositions de Bakhtine (1984) sur le genre du discours qui articule la langue et la parole, est une formalisation sociale de la culture professionnelle collective, invisible de l'extérieur, distribuée, impalpable et prise dans l'action. C'est en quelque sorte un intercalaire social situé entre les sujets d'une part, et entre eux et l'objet de travail d'autre part, qui organise l'activité individuelle de façon tacite. Il s'agit d'une contrainte car il organise des obligations qui s'imposent à tous, mais c'est aussi un trait d'union et un ensemble de ressources pour la réalisation et le développement des actions individuelles ; il est à la fois organisation et instrument.

Clot (2008) précise qu'il s'agit, pour un collectif donné, des manières de faire, de dire ou de sentir, stabilisées au moins pour un temps dans ce milieu professionnel et qui concernent autant les rapports à la tâche qu'aux collègues, autant les rapports à la hiérarchie qu'aux syndicats, par exemple. Cette interaction individu/social est bien le principe de développement de l'activité. Ce fondement ontologique trouve sa source dans la théorie de Vygotski, pour qui, de l'enfant à l'adulte, subjectivité, société et cognition sont liées ou déliées dans l'action. Vygotski (1934-1997) considère l'activité comme constituant l'objet central de la psychologie et l'unité d'analyse intégrant les caractéristiques sociales-interactives et individuelles-cognitives des conduites. Le poids du social est très présent, car la pensée et la conscience sont déterminées par les activités externes et objectives réalisées avec les autres, dans un environnement social déterminé.

10 Jean-Yves Rochex (1995), dans son ouvrage *Le sens de l'expérience scolaire* (Paris : PUF), s'appuie sur les travaux de Leontiev et Vygotski à propos de l'activité et notamment la distinction et les rapports entre les significations sociales et le sens personnel. Il souligne les deux versants, objectif et subjectif, de l'activité et le fait que le versant subjectif se dérobe non seulement au regard de l'observateur, mais bien souvent à la conscience même du sujet. Expression du rapport entre les mobiles et les buts, le sens est le lieu où se produit, pour chaque sujet, la dialectique activité-subjectivité, où s'opère la régulation de l'activité, d'une part dans l'ici et maintenant de son déroulement, de son efficacité et de son efficience...

Clot (1999a, 1999b) a avancé l'existence des *genres sociaux d'activités*, qui contiennent non seulement des genres de discours comme l'a proposé Bakhtine (1984) dans un tout autre contexte, mais aussi des genres de techniques¹¹ comme le régime d'utilisation des techniques dans un milieu professionnel donné. En toute rigueur, *le geste professionnel* d'un sujet est une arène de significations. Il est aussi l'individuation et la stylisation des techniques corporelles et mentales, éventuellement différentes, en circulation dans le métier et qui font le 'toucher social' de ce métier. Les genres d'activités sont « [...] les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire transpersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité personnelle en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (Clot, 2008, p. 107). Finalement, un genre professionnel est « [...] l'instrument collectif de l'activité. Il permet de mettre les ressources de l'histoire accumulée au service de l'action présente des uns et des autres » (Clot, 2008, p. 30).

Le genre est aussi un moyen d'action à entretenir. Oddone, Rey et Briante (1981) ont montré comment le genre collectif est constitutif de l'activité individuelle qui, par un choc en retour, en mettant ce genre au travail, le garde vivant. Le style individuel correspond donc, selon Clot (1999a, 2008), à la transformation des genres par un sujet en moyens d'agir dans ses activités réelles, au moment d'agir, en fonction des circonstances ; il fait jouer les variantes du genre de manière diversifiée selon les moments. Le style participe ainsi au renouvellement du genre, le réévalue sans cesse et lui donne sa dynamique. « Le genre social est constitutif du style, ce qui exclut qu'on puisse faire de ce dernier un simple attribut psychologique privé. C'est pourquoi on parlera plus volontiers du style de l'action en pensant au fait que l'action est toujours adressée » (Clot, 2008, p. 110). Clot (*ibid.*) évoque la double vie du style : (1) il dégage ou libère le professionnel du genre professionnel en le contraignant à se renouveler. (2) Il émancipe la personne de ses invariants subjectifs et opératoires incorporés, en les inscrivant dans une histoire qui les reconvertisse. À cette intersection, le développement est conflit.

1.5. Synthèse provisoire

En conclusion de ce premier chapitre, nous pouvons souligner des éléments de convergence et des premières différences selon les trois courants

11 Ce concept recouvre également les techniques du corps dont M. Mauss a si bien marqué l'importance (1936) dans le *Journal de psychologie*, XXXII, n° 3-4.

principaux. Nous sommes en accord avec Wittorski (2005) pour dire qu'il semble difficile de faire une distinction sémantique précise et exclusive entre action et activité. Si Barbier (2011) propose une différence entre les deux termes, nous constatons que sa définition d'un terme se fait en associant l'autre, accentuant ainsi la proximité et les relations fortes entre ces deux concepts. Il semble momentanément possible d'utiliser les deux termes indifféremment. De même, en plus de cette proximité sémantique, les différentes acceptions convergent toutes vers une double dimension de l'activité et/ou de l'action, avec des aspects observables et une dimension cachée (Champy-Remoussenard, 2014). Enfin les chercheurs qui s'intéressent à la verbalisation de l'activité/action par les sujets interviewés, rencontrent tous une difficulté importante : l'accès à cette dimension cachée. L'action est en effet une connaissance autonome et, pour une part, opaque à celui-là même qui la met en œuvre. Ainsi, elle existe, elle fonctionne, elle vise des buts et les atteint, sans nécessairement passer par une conceptualisation « explicite »¹². Le sujet, pour réussir son action, n'a pas besoin de savoir qu'il sait, c'est-à-dire qu'il n'a pas besoin d'avoir conscientisé les moyens de sa réussite pour réussir. Cette expression est en fait une référence à Piaget (1974b), quand il aborde la différence entre réussir et comprendre. De même, Leonard et Sensiper (1998) décrivent les connaissances tacites comme étant cachées, intangibles, et Polanyi (1969, p. 4) souligne que « nous connaissons plus que ce que nous pouvons exprimer ». Il est souvent question de l'opacité de la pratique pour les acteurs et Cesari Lusso et Iannaccone Mollo (2015) parlent d'opacité de l'action. Ainsi, pour les trois courants, les tentatives de dépassement de cette difficulté répondent à des enjeux scientifiques sur la connaissance de cette dimension cachée de l'activité et sur les moyens d'accès via la verbalisation rétrospective provoquée.

Cependant, au-delà d'un intérêt partagé pour l'étude de l'activité des acteurs en situation, dans sa double facette observable et plus tacite, des spécificités existent dans les trois principaux courants. D'ailleurs, la modélisation à trois étages emboîtés (activité/action/opération) élaborée par Léontiev (1984) permet sans doute de repérer à la fois les intrications entre ces concepts mais aussi une différence entre les trois principaux courants. Nous pensons à un grain préférentiel d'analyse ou encore un objet central d'investigation, sans toutefois exclure les autres niveaux d'analyse : macro, meso ou micro. En effet, si Clot (2008) valorise l'usage du concept d'activité en raison de sa composante macro, historique et sociale, Vermersch (2006)

12 Explicite car il y a bien une conceptualisation dans l'action en référence aux propositions de Schön (1983) et Pastré (1999).

valorise le niveau micro du procédural de l'action vécue ou encore des opérations. Theureau (2006) semble tenter de tenir les deux bouts avec l'idée de flux temporel et de cours d'action.

Par conséquent, si une distinction sémantique semble difficile, les autres critères abordés maintenant devraient nous permettre d'affiner les éléments de convergence et de divergence entre les trois courants. Il s'agit tout d'abord des finalités et objets d'étude, puis plus tard des acceptions de la conscience et des méthodes de verbalisations de l'activité passée.

2. Finalités et objets d'étude des trois principaux courants qui s'intéressent à la verbalisation de l'activité

Selon Barbier (2011), l'analyse de l'activité est habituellement ordonnée autour d'une intention dominante de recherche, de formation ou professionnalisation, d'optimisation de l'action¹³. Nous nous inspirons de cette idée d'intention dominante pour structurer la présentation de cette section, tout en l'adaptant à notre objectif. Nous allons ainsi caractériser les trois approches principales, selon leur intention dominante de description, de compréhension ou de développement de l'activité.

2.1. Rendre intelligible l'action vécue

La psychophénoménologie est un domaine de la psychologie, que l'on peut qualifier de psychologie expérientielle (Maurel, 1999) ou de psychologie empirique de la subjectivité (Vermersch, 2012). Vermersch (2006), fondateur de l'entretien d'explicitation, affirme clairement l'inspiration qu'il puise dans la philosophie phénoménologique de Husserl, tout en développant une psychologie permettant de décrire les actes cognitifs et le procédural de l'action vécue¹⁴. Ainsi, dans l'étude de l'activité humaine, Pierre Vermersch accorde une place de choix à la prise en compte scientifique de la subjectivité et à une démarche empirique d'étude du vécu en situation. La légitimation de la subjectivité comme objet de recherche étudié avec une démarche empirique et une méthodologie de description de l'action vécue, est une conquête progressive dans la communauté scientifique en sciences humaines et sociales (pour une revue des débats historiques sur

13 Il peut s'agir d'actions motrices, d'actions de pensée ou de communication, qui visent une transformation du monde physique, social et/ou mental.

14 Selon Vermersch, les philosophes qui se sont intéressés à la subjectivité n'ont pas pris en compte l'incarnation de la subjectivité telle qu'elle est exprimée dans le déroulement temporel vers l'atteinte d'un but.

l'introspection, cf. Vermersch, 2012). Il semble ainsi qu'elle ne soit plus considérée comme obstacle à la rationalité, mais au contraire comme objet de recherche pertinent et nécessaire pour comprendre l'activité humaine et notamment la conscience.

La finalité dans le courant psychophénoménologique est de décrire le vécu d'une action singulière dans une tâche réelle et spécifiée, c'est-à-dire une occurrence particulière de cette tâche : tel exercice particulier, réalisé tel jour. De même, Petitmangin (2001) qui mobilise ce courant pour décrire l'expérience intuitive précise bien qu'il n'est d'expérience vécue que singulière, c'est-à-dire située dans le temps et dans l'espace, dans un contexte donné, par un individu particulier doté d'un corps et de cinq sens. Nous retrouvons donc la spécificité du niveau d'analyse évoquée plus haut. Et c'est dans ce vécu que se situent les connaissances tacites, les savoir-faire implicites, les actions réalisées sans en avoir la conscience réfléchie et même sans savoir que la personne les a réalisées. Mais surtout cet implicite inhérent au vécu de l'action passée est accessible et peut être mis au jour en mettant au premier plan de la méthodologie le point de vue en première personne, c'est-à-dire ce qui apparaît, après explicitation, au sujet qui a vécu l'action ; il s'agit bien d'obtenir des informations produites par le sujet lui-même sur son propre vécu. Cela nécessite un acte de suspension de l'engagement dans l'action immédiate, pour dégager un temps et un espace afin de consacrer son activité à faire retour sur le vécu passé. L'hypothèse fondamentale de la pratique de l'entretien d'explicitation est qu'il est possible par l'acte d'évocation de « revivre le passé » et donc le vécu passé ouvrant l'accès à la mémoire passive de tout ce qui a été enregistré involontairement sans intention de s'en souvenir. Du coup, l'intérêt de ces propriétés de singularité et de micro-temporalité est de permettre de percevoir dans le discours du sujet quand est-ce qu'il s'éloigne d'un contact fort avec son vécu passé. Nous reviendrons plus loin sur la méthode de l'entretien d'explicitation qui a pour spécificité de permettre cet acte d'évocation du vécu. Toutefois, nous indiquons maintenant qu'une des marques de fabrique de l'entretien d'explicitation est de pouvoir obtenir une granularité fine dans l'analyse sur une échelle temporelle courte. Autrement dit, cela renvoie pour nous à l'image de gratter fin et en profondeur, à un instant donné, pour mettre au jour les détails dans le déroulement des actions.

Notons que Vermersch (2006, 2015) distingue plusieurs domaines de verbalisation relatifs au vécu subjectif : le vécu émotionnel, le vécu sensoriel, le vécu de la conscience ou aperception, le vécu de l'action. Le vécu est une globalité et quand le sujet prend la parole depuis une « position de

parole incarnée », c'est-à-dire en évocation¹⁵, il peut potentiellement aborder n'importe quelle facette de ce vécu. Par conséquent, la verbalisation du vécu de l'action concerne un aspect seulement de la globalité de ce qui est vécu, sans nier les relations avec les autres facettes du vécu. Elle concerne la succession des actions élémentaires, les opérations que le sujet met en œuvre pour atteindre un but : prises d'information ou d'identification, prises de décision, réalisation ou exécution. L'interviewer axe donc son questionnement sur une des facettes de ce vécu et essaie de ne pas solliciter la personne en évocation sur plusieurs facettes simultanément.

Le programme de recherche psychophénoménologique vise à étudier les pratiques humaines dans diverses situations sociales en référence à une théorie générale de l'activité humaine. Pour Vermersch (2006), le principal objet de recherche est la conscience, appréhendée à travers sa structure tripartite qui comprend le noème ou contenu, le noèse ou acte intentionnel c'est-à-dire acte cognitif qui vise ce contenu, et l'ego ou sujet qui vise ce contenu particulier. Cela veut dire qu'on ne peut saisir la conscience autrement que relativement à une personne, relativement à un contenu visé et nécessairement saisi dans un acte cognitif particulier. Le tout porté par un contexte qui le supporte. Le lien avec l'activité en contexte réel concerne l'étude de la subjectivité en acte, ou plus précisément les actions mentales et/ou motrices mises en œuvre par un sujet, afin de rendre intelligible sa logique personnelle (ou logique propre).

Ainsi, des objets de recherche transversaux sont étudiés par Pierre Vermersch et différents membres du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX, aujourd'hui GREX 2). Ils sont éclairés par des concepts clés pour l'étude de la conscience, comme *la passivité*, *la réduction*, *le réfléchissement* (Borde, 2006 ; Dupuis, 1997, 1999 ; Maurel, 2012)¹⁶. Ils font aussi l'objet

15 Par la position de parole incarnée, le sujet est en contact avec son expérience dans une situation passée, sur un mode sensoriel. Cette saisie rétrospective sollicite une forme de rappel qui redonne le vécu dans sa dimension sensible, intuitive. Elle nécessite l'évocation qui est un acte de rappel particulier, intimement lié à la possibilité de retrouver le détail de la mémoire du vécu.

16 La *passivité* n'est pas intentionnelle, elle ne fait l'objet d'aucune forme de conscience, ni réfléchi, ni même pré-réfléchi. C'est tout ce qui est déposé en moi de manière passive, non volontaire, par un processus de rétention de mémoire ou un processus d'oubli. La *réduction* correspond au fait que pour que le sujet puisse décrire son action vécue, il faut qu'il suspende sa manière de faire habituelle pour que lui apparaisse ce qui n'existait jusqu'alors qu'en acte (mettre de côté les réactions émotionnelles, les éléments contextuels et les commentaires au profit du procédural). Le *réfléchissement* consiste à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore ; il désigne le passage du pré-réfléchi au réfléchi.

d'expérimentations pratiques lors des séminaires et des universités d'été du GREX. De plus, des stages de formation à l'entretien d'explicitation permettent de se familiariser avec cette méthode. Il est par exemple possible de trouver des dossiers thématiques qui proposent une synthèse des publications¹⁷ sur les effets perlocutoires ou sur l'attention au sens de la phénoménologie husserlienne de modulation de la conscience¹⁸. En liaison avec ces objets génériques, il est possible d'identifier des objets de recherche plus spécifiques partagés par des praticiens, chercheurs et enseignants-chercheurs issus de plusieurs laboratoires de Sciences de l'Éducation, STAPS, ergonomie... Nous les regroupons dans quelques catégories sans chercher à être exhaustif.

Premièrement, des travaux s'intéressent à la dimension du sensible et du sensoriel. Nous pensons par exemple à l'impact du contexte culturel dans la conscience corporelle et les gestes dans les relations à l'autre (Maître de Pembroke, 2013), à l'expérience intuitive dans l'anticipation des crises d'épilepsie (Petitmengin, 2001, 2011), à l'expérience humaine en milieu de pleine nature (Legault, 2009), ou encore à l'expérience artistique comme pratique de soi en formation (Morais, 2012).

Deuxièmement, un objet qui nous concerne plus fortement est celui de l'activité décisionnelle en situation dynamique, à la fois dans une perspective d'analyse de l'activité et de formation aux prises de décision. Nous avons récemment développé le concept d'*attention expérientielle*, c'est-à-dire l'attention du sujet en train d'agir (Mouchet, 2013) et nous nous intéressons à la subjectivité dans les décisions ainsi qu'aux décisions intuitives (Mouchet, 2008, 2014b). Des pistes sont également ouvertes en ce qui concerne l'analyse de l'activité collective dans le domaine sportif, avec la question de la coordination des décisions et la co-construction d'un référentiel commun (Gesbert, 2013 ; Mouchet, 2010, 2014a).

Troisièmement, la psychophénoménologie a également été utilisée pour caractériser et rendre intelligibles les gestes professionnels (Bucheton, 2009). Nous pensons à l'observation des conduites motrices, avec le phénomène de l'œil du maquignon¹⁹ des enseignants d'EPS (Gouju, 2006) ou d'entraîneurs sportifs (Mouchet, 2014c), aux communications des entraîneurs de

17 <http://www.grex2.com>

18 Nous développerons plus loin les modalités de conscience, notamment pré-réfléchie et réfléchie.

19 Cette compétence experte et révélatrice d'une grande expérience, à observer finement à l'œil nu, sans outil supplémentaire, à évaluer et analyser les phénomènes.

rugby en match (Mouchet, Harvey et Light, 2013) ou à la compréhension du geste instrumental et de l'écoute du son dans les pratiques enseignantes spécifiques au monde musical (Montandon, 2014). Enfin, c'est davantage la question du développement de ces gestes professionnels chez les enseignants qui intéresse Bonnelle (2014), Boutrais (2013), Maître de Pembroke (2014). De plus, cette approche est mobilisée en ce qui concerne les interactions pédagogiques en EPS (Lémonie, Gouju et David, 2007).

Enfin, la prise en compte de l'expérience subjective est également au cœur des réflexions sur la formation d'adultes et des enjeux de professionnalisation relatifs à différents secteurs sociaux. C'est ainsi que Barrette (2010) s'intéresse à l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise, Balas-Chanel (2013, 2014a) témoigne de l'usage de l'explicitation pour mettre à jour les compétences dans le domaine de la santé ou dans le cadre de la Validation des Acquis d'Expérience (VAE). Cazemajou (2014) propose quant à elle une formation novatrice de chorégraphes en danse. Nous pouvons également citer les travaux issus de l'ergonomie qui s'intéressent à la compréhension de l'expérience des utilisateurs comme le vécu émotionnel de l'usage des TIC et leurs impacts sur l'activité (Cahour, 2012 ; Cahour *et al.*, 2007). Ou encore les travaux qui se centrent sur la compréhension de l'expérience subjective des interactions médiatisées et des phénomènes de masquage des émotions (Prost, Cahour et Détienne, 2013). De plus, une perspective de travail originale et intéressante se développe en ce qui concerne l'exploitation des données recueillies lors d'études de cas individuelles au sein d'un collectif de travail, afin de favoriser le partage d'expériences subjectives et la construction des compétences. Cette voie ouverte par Nadine Faingold (2008) avec des éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse est en phase de développement, que ce soit par ce même auteur à propos des ateliers de professionnalisation (Faingold, 2014), par Crozier (2013) et Balas-Chanel (2014b) en ce qui concerne la pratique réflexive en collectif, ou encore Mouchet (2012a) à propos du discours à la mi-temps d'entraîneurs d'un même club de rugby d'élite.

2.2. Décrire le flux de l'activité et reconstituer le cours d'expérience

Le programme de recherche relatif à l'Observatoire du cours d'action (Theureau, 2004, 2006), est utilisé dans une perspective de description et de compréhension de l'activité humaine en situation de travail. Ayant ses origines dans la tradition de l'ergonomie et la psychologie du travail de langue française (Amalberti, de Montmollin et Theureau, 1991 ; Leplat et Hoc, 1983), ce programme prend l'activité comme objet central de l'analyse. L'activité est considérée comme une intervention de la part de l'acteur dans

le but de modifier un état du monde. Cette intervention consiste, soit à initier une transformation, soit à arrêter une transformation en cours, soit à empêcher une transformation qui risquerait de se produire si on n'intervenait pas (Montmollin, 1995). Cette approche vise à investiguer le niveau de l'activité significatif pour l'acteur, en étudiant plusieurs objets théoriques (Theureau, 2000, 2004, 2006). L'objet théorique principal est le cours d'action, initialement défini par Pinsky et Theureau (1987) et amélioré dans Theureau (2004). Plus récemment la définition du cours d'action est stabilisée comme « l'activité d'un acteur dans un état déterminé, engagé activement dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, qui est significative pour l'acteur, ou encore montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2006, p. 46). Selon Theureau (2006), le cours d'action est donc constitué par l'activité telle qu'elle ressort de la description systématique de l'expérience de l'acteur dans sa relation avec le corps, la situation, et la culture. À cet objet théorique principal, sont associés d'autres objets théoriques. Le cours d'expérience est « la construction du sens pour l'acteur de son activité au fur et à mesure de celle-ci, ou encore l'histoire de la conscience pré-réflexive de l'acteur, ou encore l'histoire de ce « montrable, racontable et commentable » qui accompagne son activité à chaque instant » (*ibid.*, p. 48). Le cours d'information est la dynamique du couplage structurel, c'est-à-dire des interactions asymétriques entre le sujet et l'environnement. Enfin le cours de vie est relatif à une pratique, qui constitue « une extension du cours d'action à des périodes d'activité discontinues s'étendant sur des empan temporels plus larges » (*ibid.*, p. 48). Nous constatons que ces objets soulignent l'importance de la dimension diachronique dans l'analyse de l'activité humaine, ainsi que son caractère récurrent et organisé dans le temps. De manière cohérente, les méthodes utilisées dans les recherches conduites dans le programme du cours d'action sont principalement la combinaison d'un enregistrement audiovisuel des comportements des sujets et d'entretiens d'autoconfrontation. Les premiers permettent de documenter la dimension « montrable et observable », c'est-à-dire les traces de l'activité, les seconds permettant *a posteriori* la documentation de la dimension « racontable » du cours d'action²⁰.

20 Notons que la même méthodologie est utilisée (enregistrements audiovisuels et entretiens d'autoconfrontation) pour analyser le cours d'action mais aussi la dynamique des histoires collectives et le cours d'expérience, en la complétant parfois de notes ethnographiques sur une temporalité plus longue. Citons par exemple l'étude sur l'intégralité de cycles d'Éducation Physique et Sportive (EPS), au sein de dyades ou de groupes relativement stables (Evin, Sève et Saury, 2013).

D'un point de vue ontologique, la définition des objets théoriques du programme du cours d'action est en phase avec une sensibilité phénoménologique, en posant comme présupposés que l'analyse de toute activité humaine s'accompagne en permanence d'une construction de sens pour l'acteur, et qu'il convient alors de prendre en considération le point de vue de cet acteur. Sève, Theureau, Saury et Haradji (2012) rappellent de manière synthétique, que le programme de recherche « cours d'action » repose sur la conjonction de plusieurs hypothèses ontologiques : (1) l'hypothèse de l'énaction²¹, (2) l'hypothèse de la conscience pré-réflexive²², (3) l'hypothèse de l'articulation collective des activités individuelles-sociales, et (4) l'hypothèse de la multiplicité et de la complexité des contraintes et effets de l'activité humaine dans les corps, situations et cultures. Ce programme vise donc à étudier les pratiques humaines dans diverses situations sociales, en référence à une théorie générale de l'activité humaine, tout en générant divers programmes de recherche spécifiques, centrés sur les enjeux d'analyse et de conception propres à des domaines particuliers de pratique.

Par exemple, des recherches relatives à l'intervention sont menées en Éducation Physique et Sportive sur l'activité collective et les interactions en classe, comme contribution originale à l'apprentissage coopératif (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève et Trohel, 2013), ou bien sur le rôle des objets dans la formation (Adé et De Saint-Georges, 2010 ; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres et Durand, 2008 ; Vors et Gal-Petitfaux, 2014). Des travaux en ergonomie cognitive, à la convergence entre des problématiques scientifiques et professionnelles sur la formation continue d'adultes, se concrétisent également par la création de la plate-forme Néopass@ction (Ria et Leblanc, 2011).

Il en est de même en sport, avec l'enjeu de développer un (ou des) programme(s) original(aux) d'ergonomie des situations sportives, susceptible(s) d'enrichir conjointement le domaine des sciences du sport et celui de l'analyse du travail humain (Bourbousson, Poizat, Saury et Sève, 2008 ; Saury, 2008 ; Sève, Poizat, Saury et Durand, 2006). Il s'agit de « recherches collaboratives » finalisées par des visées de transformation et d'optimisation de l'intervention et de la formation d'adultes (Sève *et al.*, 2012).

21 En référence à Varela (1996), l'acteur interagit à chaque instant avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué.

22 Dans la partie 3, nous précisons les différences entre ces modes de conscience selon les trois courants, notamment sur la différence entre conscience préréfléchie chez Vermersch et préréflexive chez Theureau.

Ces recherches prennent en compte le point de vue de l'acteur et effectuent une analyse détaillée des situations, pour comprendre les organisations significatives des actions en contexte et l'expérience subjective des sportifs (Durand, Hauw, Leblanc, Saury et Sève, 2005). Il est possible d'identifier quelques catégories organisatrices de cet ensemble de recherches.

Tout d'abord, l'analyse de l'activité experte d'entraîneurs de haut niveau, qui a été guidée par un triple objectif : formalisation des pratiques des intervenants, optimisation de la performance et aide aux entraîneurs, conception de dispositifs ou d'environnements de formation pertinents (Saury, 2008 ; Sève *et al.*, 2012). De même, plusieurs recherches ont donné lieu à la création de connaissances originales et utiles en formation, se concrétisant par la construction de modèles empiriques de l'activité sportive : par exemple sur les aspects stratégiques de l'activité des pongistes de haut niveau en mach (Sève *et al.*, 2006) ou sur les processus mentaux en trampoline (Hauw, 2007). Enfin, la question des interactions entre acteurs et des phénomènes de coopération et d'opposition en action, est investiguée en voile (Saury, Durand et Theureau, 1997), en basket-ball (Bourbousson *et al.*, 2008), en tennis de table (Poizat, Bourbousson, Saury et Sève, 2009), en aviron (Saury, Nordez et Sève, 2010). De même, des travaux centrés sur l'analyse des interactions entre les acteurs et leur environnement spatial et matériel ont été effectués dans le secteur de l'éducation (Durand *et al.*, 2006 ; Veyrunes *et al.*, 2007 ; Vors et Gal-Petitfaux, 2011).

Notons que des enjeux principaux communs semblent orienter l'ensemble des travaux en ergonomie cognitive, visant l'articulation d'un programme empirique de recherche avec un programme technologique qui correspond à la conception plus systématique d'une technologie des formations (Durand, 2008 ; Durand *et al.*, 2010)²³.

2.3. Comprendre et transformer l'activité

Le courant de clinique de l'activité s'intéresse spécifiquement à l'activité des sujets au travail. L'objectif est moins l'analyse de l'activité que le développement des activités du sujet et ses empêchements, ou encore le développement du *pouvoir d'agir* des sujets en situation de travail. Le développement en question est un développement alterné des pouvoirs de

23 « Ce programme qui répond à une double visée articulant la construction de savoirs scientifiques sur l'activité des enseignants et la conception de dispositifs de formation s'est développé et transformé. Il est passé de la juxtaposition initiale de ces visées à une intégration étroite et plus complexe ayant des effets en retour sur elles » (Durand, Ria et Veyrunes, 2010, p. 14).

l'action. Car celle-ci a bien une double vie (Clot, 1999a). D'un côté, elle vit dans l'activité, elle s'y re-mobilise en régénérant les échanges avec l'activité des autres et les autres activités du sujet. Mais quand elle prend place dans de nouvelles activités et y renouvelle son sens, elle bute ensuite sur un obstacle : la recherche d'autres moyens pour se réaliser. Dans sa deuxième vie, l'action prospère, notamment grâce à l'usage de techniques. Elle s'y économise en se ré-instrumentant et va plus vite et plus sobrement au but. De ses raccourcis sort une disponibilité subjective pour d'autres préoccupations possibles, pour d'autres destinataires. Il s'agit alors, grâce aux méthodes d'entretien de l'instruction au sosie ou des autoconfrontations simples (sujet/chercheur/images) puis surtout croisées (deux sujets/chercheur/images), de développer le pouvoir d'agir, avec un renouvellement du sens de l'action pour le sujet, éventuellement la renaissance de l'activité par l'émergence de préoccupations nouvelles du sujet, grâce au recul de son horizon subjectif sous l'effet d'une re-mobilisation (Clot, 2008). L'instruction au sosie était tout d'abord une pratique des ouvriers de la Fiat avant d'être systématisée par le courant de la clinique de l'activité. Elle démarre par la question suivante : « Que dois-tu me dire pour que je puisse te remplacer demain matin au travail sans que personne ne s'aperçoive de la supercherie ? » Cette méthode offre une opportunité de réflexivité sur les situations professionnelles, ce qui permet d'envisager d'autres stratégies dans ce genre de situations. La situation d'autoconfrontation croisée est celle où « les opérateurs, exposés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots, à l'usage du partenaire-spectateur, ce qu'ils pensent en être les constantes. Ils dialoguent ainsi avec l'autre et avec eux-mêmes, se découvrant à l'écran et verbalisant les conduites qu'ils observent [...] » (Clot, 2008, p. 120). La tâche présentée aux sujets consiste à élucider pour l'autre et pour soi-même les questions qui surgissent dans le déroulement de séquences d'activités présentées sur des documents vidéo. « [...] Le regard du pair sur son activité conduit chaque sujet à s'extraire du rapport dichotomique de type "moi" et/ou contre "les autres". Dans ces nouvelles circonstances, il se trouve conduit à retourner sur lui-même l'activité de redécouverte qu'il a bornée jusqu'alors à distinguer ce qui le rapproche et le distingue d'autrui » (*ibid.* p. 124). Clot (2008) a matérialisé l'idée de Bakhtine (1984), selon qui le dialogue associe toujours la troisième voix, celle des autres, contenue par les mots que nous utilisons²⁴.

24 En fait la méthodologie complète comprend plusieurs phases : choix avec un collectif de professionnels des situations qui font l'objet de l'analyse, autoconfrontations simples puis croisées, retour devant le milieu de travail.

Cette dynamique entre les visées de compréhension et de développement est ainsi à l'œuvre en ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Saujat, 2008 ; Yvon et Saussez, 2010), il s'agit donc aussi bien pour le chercheur-intervenant que pour les professionnels concernés, de transformer le travail pour le comprendre, que de comprendre le travail pour le transformer. C'est la perspective historico-culturelle, héritée de Vygotski, qui est ici à l'œuvre car il faut provoquer le développement de l'activité pour mieux la comprendre : la transformation de l'activité est posée comme une des conditions de l'intelligibilité de celle-ci (Faïta et Saujat, 2010 ; Saujat, 2008). « L'épistémique et le transformatif, la compréhension et la transformation, se soutiennent ainsi mutuellement dans le processus de recherche-intervention, dont ils sont réciproquement l'un et l'autre le moyen et l'objectif » (Saujat, 2009, p. 247). Les dispositifs méthodologiques mobilisés, instructions au sosie et autoconfrontations croisées, permettent aux professionnels de penser collectivement leur travail. Le travail « ordinaire » peut devenir un objet de pensée et d'interlocution permettant aux participants de produire des significations nouvelles à propos de leur activité. Il s'agit en effet d'entrôler l'activité initiale, objet de la co-analyse via les controverses créées par les autoconfrontations croisées, dans de nouvelles activités, adressées au chercheur et/ou au(x) pair(s) et instrumentées par le cadre méthodologique de l'autoconfrontation. Dans ce cadre, les professionnels vont agir avec et sur l'activité qu'ils ont réalisée. Selon Faïta et Saujat (2010, p. 250), qui étudient les tensions entre efficacité et santé dans le travail enseignant, « la situation initiale, objet de la co-analyse, n'est pas seulement "prétexte" à commentaires ou explications dirigés vers autrui, mais constitue le contexte et l'objet d'une nouvelle activité nourrissant le dialogue composite mentionné ci-dessus ». C'est la même démarche qui est mobilisée pour analyser le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés (Laurent et Charpentier, 2013), pour étudier le travail collaboratif dans la formation professionnelle des enseignants (Chaliès, Escalié et Bertone, 2012), ou pour cerner le lien étroit entre travail et santé (Clot, 2010) lorsque le travail est générateur de souffrance parce qu'il y a une impossibilité de mettre en débat son travail et qu'il y a trop d'activités empêchées.

2.4. Synthèse provisoire

Pour terminer cette partie, il convient de souligner pour chacun des trois courants, la cohérence entre l'objectif principal, les objets centraux d'analyse et les méthodes utilisées. Ainsi, en psychophénoménologie (Vermersch,

2012) la logique et la méthode de l'entretien d'explicitation sont tournées vers la documentation du vécu subjectif dans une action finalisée et productive, au niveau des opérations, sur une échelle temporelle courte et des moments importants pour le sujet interviewé. Dans le courant du cours d'action (Theureau, 2006), le flux de l'activité est étudié dans ce qui fait sens pour l'acteur, sur une échelle plus longue, avec une méthodologie caractérisée par l'indispensable articulation entre les traces de l'activité et ses aspects cachés mais verbalisables à partir du visionnage de ces traces. Enfin, c'est davantage le développement du pouvoir d'agir de l'individu et du collectif de travail qui intéresse le courant de la clinique de l'activité (Clot, 2008). L'activité réelle et l'activité réalisée, mais surtout leur mise en tension à travers les empêchements et les ouvertures vers d'autres possibles, sont alors documentées par des méthodes de verbalisation qui valorisent la dialogique et la dialectique entre l'individu et le collectif. Les traces de l'activité, en l'occurrence les enregistrements audiovisuels, jouent ici le rôle de déclencheur des controverses professionnelles sur l'activité et de catalyseur du développement des personnes. Cette cohérence interne à chaque courant semble aujourd'hui accompagnée d'une spécificité marquée, distinctive dans le champ de l'analyse de l'activité en contexte réel.

Un autre aspect relatif à la verbalisation de l'activité passée, mérite d'être développé maintenant : la question de la conscience et des moyens méthodologiques pour la documenter, car subjectivité et conscience sont au cœur des rapports entre activité mise en œuvre et verbalisation rétrospective de l'activité. Or Theureau (2006) souligne que, durant près d'un siècle, la conscience a été exclue de la recherche scientifique en psychologie, malgré quelques exceptions comme Gendlin (1962) ou Ricœur (1950). Vermersch (2012) critique les positions de neutralité, de rejet ou d'incompréhension à l'égard de l'introspection au cours du XX^e siècle, au prétexte que l'essentiel du fonctionnement de la pensée n'était pas accessible à la conscience. Avec un autre éclairage, Vygotski (1925-1994, p. 63) écrivait également : « En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'investigation des problèmes tant soit peu complexes du comportement humain. » Aujourd'hui, l'étude de la conscience bénéficie d'un écho beaucoup plus favorable, à tel point que certains parlent de « boom du marché universitaire de la conscience » (Theureau, 2006, p. 67) ou d'explosion du thème de la conscience comme « problème scientifique crucial et légitime » (Depraz, Varela et Vermersch, 2011, p. 34)²⁵. On peut donc affirmer que

25 Pour un aperçu historique, cf. J.-P. Dupuy (1993), *Aux sources des sciences cognitives*, Paris, la Découverte. Pour une bibliographie exhaustive, cf. <http://www.phil.vt.edu/ASSC/>.

« la conscience apparaît aujourd'hui à la fois comme un objet de recherche scientifiquement légitime, un concept incontournable, une réalité qu'il est urgent de cerner rigoureusement » (Pachoud et Zalla, 2000, p. 9). Il convient alors de voir comment les trois courants appréhendent les théories de la conscience et les implications sur la verbalisation de l'activité/action.

3. Rapport subjectifs à l'activité/action²⁶

S'intéresser à la subjectivité, au sens de « point de vue du sujet sur son activité », nécessite de mobiliser une théorie de la conscience. Néanmoins, au-delà d'un intérêt partagé pour l'étude de la conscience et sa prise en compte pour rendre intelligibles les logiques personnelles des acteurs en situation, des différences existent dans les trois principaux courants. Elles portent sur les acceptions de la conscience, les liens avec l'activité passée et les modes de verbalisation de cette dernière.

3.1. Conscience pré-réfléchie et prise de conscience de l'implicite du vécu pour Vermersch

3.1.1. Modes de conscience

La phénoménologie comme prise en compte de l'apparaître, repose sur la possibilité de saisir les vécus et de les décrire. Or les concepts de conscience « irréfléchie » (Sartre, 1936), de conscience « pré-réfléchie » (Husserl, 1950), ou de « précatégoriel » ou d'« antéprédicatif » (Garelli, 1991), ont un point commun. Ils attirent l'attention sur le fait qu'une personne n'est pas consciente de tout ce qui constitue son vécu, qu'il la déborde de toutes parts, en permanence... Selon Vermersch (2012), on a affaire au paradoxe d'une espèce de conscience momentanément invisible et qui se révèle, après ressouvenir, comme une conscience ayant existé dans le vécu passé.

Vermersch (2012) présente alors en psychophénoménologie un modèle trichotomique de la conscience, à partir des travaux de Piaget (1974a) et de Husserl (1950), en distinguant trois modes principaux de conscience et les passages d'un mode à l'autre :

- Un mode actif *non conscient* (champ de prédonation), dont l'existence ne présuppose pas un mécanisme de censure comme c'est le cas de

26 Au regard de la dynamique sémantique relative à l'emploi de ces deux concepts d'activité et d'action chez les différents auteurs étudiés et des relations fortes entre ces deux termes, mais aussi des nuances précisées dans le chapitre 2, nous choisissons d'utiliser dans ce titre cette présentation avec un / entre les deux mots.

l'inconscient freudien sans pour autant nier l'existence de ce dernier. Cet inconscient phénoménologique pourrait être qualifié d'inconscient naturel, habituel, fonctionnel et qui est difficile à étudier autrement que de façon indirecte, par inférence ;

- Un mode de *conscience vécue*, que l'on peut aussi qualifier de conscience directe ou de conscience en acte (Piaget, 1974a et b), ou encore *conscience pré-réfléchie* (Husserl, 1950, 1991)²⁷, donc antérieure à toute mise en mots. Elle se caractérise bien comme une conscience, une saisie intentionnelle, mais qui n'est pas en même temps elle-même saisie dans une conscience réfléchie ;
- Un mode de *conscience réfléchie*, mobilisé lorsque nous réfléchissons au sens classique du terme « réfléchir à ou sur quelque chose » et que nous échangeons avec autrui à propos de quelque chose qui est déjà conscientisé.

La distinction et les passages possibles entre conscience pré-réfléchie et conscience réfléchie est fonctionnelle car elle sous-entend une dynamique évolutive propre à la cognition. Il y a en effet du conscientisable, des informations dont le sujet est conscient en acte et qu'il ne peut pas encore verbaliser, mais qui peuvent faire l'objet d'une prise de conscience, en devenant réflexivement²⁸ conscientes et donc verbalisables. Ce passage nommé acte réfléchissant ou réfléchissement, constitue un acte essentiel d'accès à l'expérience subjective. L'entretien d'explicitation qui caractérise le moyen de mettre en œuvre ce réfléchissement, a pour vocation de saisir ce qui est de l'ordre de la conscience pré-réfléchie, par un accès spécifique à travers un point de vue en première personne²⁹. Il s'agit d'accompagner l'interviewé pour l'aider à se tourner vers son vécu subjectif dans la situation passée, singulière et spécifiée.

3.1.2. Hypothèse ontologique de la conscience pré-réfléchie

Le concept de prise de conscience développé par Piaget (1974a, 1974b) désigne le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre. Le point à souligner est qu'il s'agit

27 Les termes de « conscience en acte » ou « conscience directe » viennent plutôt des travaux de Piaget. Il a montré, dans l'étude de l'ontogenèse de l'intelligence, un stade où l'enfant prend en compte une propriété dans ses actions, mais ne sait pas la nommer ; il y a alors conscience en acte, ce qui changera au stade suivant.

28 Cet adverbe doit être entendu comme « après effectuation d'un réfléchissement ».

29 Rappelons qu'il s'agit de ce qui apparaît au sujet lui-même de son propre vécu en situation passée.

bien d'une reconstruction sur un nouveau plan, de connaissances déjà existantes. Piaget a montré le décalage entre réussir et comprendre, ou encore la possibilité de réussite sans conceptualisation explicite. Ce décalage fait partie des processus à la fois premiers, dans le développement génétique de l'intelligence chez les enfants, et en même temps toujours présents, c'est-à-dire qui restent toujours à l'œuvre, la vie durant, en toute situation.

Il convient alors de distinguer la *réflexion au sens de « réfléchir à ou sur quelque chose »*, qui repose sur la saisie d'informations dont on dispose déjà sous le mode de la conscience réfléchie et sur lesquelles on peut raisonner, opérer des rapprochements, thématiser ou formaliser leur organisation, etc., et l'*activité réfléchissante* comme opération de *réfléchissement* dans le langage piagétien, qui consiste à conduire à la conscience réflexive ce qui ne l'était pas encore. Autrement dit, la réflexion ne peut s'opérer que sur des objets de la pensée déjà représentés, alors que le réfléchissement est, selon Piaget (1974b), l'acte par lequel une représentation jusque-là absente se crée à partir de la « connaissance en acte » immanente à l'action. Ainsi, réfléchir *sur* le vécu est à distinguer fondamentalement de la conduite qui consiste à réfléchir le vécu. « Ce qui est donc posé, c'est le fait que vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu, ni d'un fonctionnement fondé en totalité et en permanence sur le mode de la conscience réfléchie. Mais ce flux de vécu, ou cette partie de vécu dénuée de saisie réflexive, n'est pas pour autant un sommeil, n'est pas une absence au monde. Ce vécu pré-réfléchi est le mode normal, habituel de notre vie... » (Vermersch, 2012, p. 145).

L'apport de la phénoménologie husserlienne est important pour préciser le processus engagé dans l'acte de devenir conscient. L'accent est ici porté sur l'expérience à même sa praxis. Ce qui donne sens aux informations issues de l'introspection se situe dans les pratiques, en tant qu'elles sont des révélateurs de leur fonctionnalité, de leur pertinence. Depraz *et al.* (2011) insistent sur le double mouvement caractéristique de ce processus du devenir-conscient qu'est l'acte réfléchissant, à savoir les deux versants de l'épochè que sont la conversion réflexive/redirection et l'accueil/lâcher-prise. En d'autres termes, un retour sur soi puis une ouverture à soi-même. Autrement dit, il est un mouvement actif d'attention soutenue mais, en même temps, il suppose l'attente puisque, ce qu'il y a à réfléchir appartient par définition au domaine du tacite, du pré-réfléchi.

Néanmoins, à la différence de Husserl, le projet de Vermersch est guidé par un souci pragmatique relatif aux moyens permettant de saisir la conscience pré-réfléchie. Il a donc identifié des difficultés relatives à l'accès

à cette modalité de conscience et des conditions préalables nécessaires à la verbalisation du vécu.

D'une part, il s'agit de créer un temps et un lieu autorisant une vraie disponibilité pour être attentif à l'activité de conscience. Cela suppose d'interrompre l'activité habituelle pour initier une nouvelle activité dont la temporalité est différente, puisqu'elle est tout entière consacrée à la saisie du passé, juste passé ou plus lointain. Cet acte de suspension de l'engagement dans l'action immédiate pour dégager un temps et un espace autres, afin de consacrer son activité à faire retour sur le vécu passé, est le cœur de la possibilité de l'explicitation³⁰.

D'autre part, on rencontre une seconde difficulté, relative au fait de viser un élément particulier du vécu, provisoirement non connu. Aussi, l'attribution de ses difficultés, par le sujet interviewé, à un problème de mémoire, repose sur deux confusions possibles : croire qu'un vécu a été inconscient alors qu'en fait il a été préréfléchi et croire qu'il n'y a pas de souvenirs alors qu'il n'y a qu'une absence provisoire de réfléchissement. Dans tous les cas, il s'agit de mettre en place un acte de rappel appelé l'évocation, qui redonne le vécu dans son déroulement temporel et sa dimension sensorielle (Husserl, 1950) ; cet acte sollicite la mémoire affective ou concrète (Gusdorf, 1951), pour créer au niveau de la conscience réfléchie, un savoir expérientiel, verbalisé et thématisé. Cela nécessite de mettre en place les conditions méthodologiques en situation d'entretien pour que le sujet soit en contact avec son expérience dans une situation passée (cf. Vermersch, 2006). Depraz *et al.* (2011) évoquent à ce sujet en phénoménologie les deux versants de l'épochè que sont la conversion réflexive/redirection et l'accueil/lâcher-prise. En d'autres termes un retour sur soi puis une ouverture à soi-même.

En conclusion, il est possible de souligner la mise en valeur de la conscience comme mode de conscience vécue, préréfléchie, non loquace, anonyme, invisible au sujet qui la vit, mais accessible *a posteriori* par une saisie

30 Le caractère familier et incorporé de l'activité pour le sujet lui-même entraîne une grande difficulté à décrire spontanément cette activité sans accompagnement par un interviewer ou une tierce personne. Pour Le Van Quyen (2011, p. 249) : « These first-person methods suppose a departure from the naive belief that becoming conscious of one's lived experience is immediate and easy. A large part of our cognitive processes is preconscious, prereflexive – that is, it unfolds belows the threshold of consciousness. This explains the paucity of initial verbal self-reports on any subjective experience. But it is possible to gain access to this prereflective experience thanks to very specific “interior gestures” (as the “phenomenological reduction”) that may be trained (Depraz, Varela et Vermersch, 2003), and/or prompted in the context of an interview, thanks to specific techniques (Petitmengin, 2006) ».

rétrospective, une saisie permettant la prise de conscience, le passage à la conscience réfléchie du vécu, sa représentation, son expression langagière, la présence du « Je »... Cette théorie de la conscience a des conséquences pour l'analyse des actions et nous nous trouvons devant une grande dichotomie :

- d'une part, les connaissances déjà conscientisées : savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs pratiques qui ne posent pas de problèmes de verbalisation à l'élève ou au professionnel parce qu'il les connaît et les a déjà verbalisés ;
- d'autre part, des savoirs en acte, pré-réfléchis³¹, n'ayant pas fait l'objet d'une prise de conscience et que le sujet croit ne pas posséder ou, en tout cas, ne sait pas qu'il possède et donc ne sait pas verbaliser tout seul.

Il convient alors de souligner l'utilisation sociale du concept de conscience pré-réfléchie et de la verbalisation du vécu subjectif à des fins professionnelles compréhensibles et utiles, ainsi qu'à des fins de recherche sur l'intelligibilité des actions effectives et du vécu subjectif. Pour les praticiens, « l'enjeu de la mise à jour de ce pré-réfléchi est qu'il doit permettre de perfectionner le professionnel, de repérer les sources d'erreur, de décrire ce qui fait l'essentiel d'une expertise » (Vermersch, 2006, p. 85). Pour les chercheurs, cela permet ainsi d'envisager de nouvelles perspectives d'investigation, avec la possibilité de dépasser en partie les limites de l'impénétrabilité cognitive, souvent mentionnée dans les travaux portant sur des experts (Leplat, 1997 ; Richard, 1990 ; Sébillote, 1988). Pour tous les chercheurs en sciences humaines, « il y a là une révolution potentielle dans l'élargissement de ce qui est connaissable de la subjectivité » (Vermersch, 2012, p. 158).

3.2. Conscience « pré-réflexive » et description du cours d'expérience chez Theureau

Theureau (2006) distingue trois sortes de consciences de statuts très différents et donc trois sortes de « récits » auxquels ces diverses sortes de consciences donnent lieu.

D'une part, la « conscience pré-réflexive » ou encore l'*expérience* qui accompagne l'activité humaine à tout instant. Elle inclut en elle ce qu'on entend usuellement par conscience mais aussi tout un implicite de l'activité à chaque instant. Le contenu d'ensemble de cet implicite est la description dans l'activité, de « ce qui est montrable, racontable et commentable

31 Malglaive (1990) dans son ouvrage *Enseigner à des adultes*, Paris : PUF, parle des savoirs d'usage qui se sont construits à partir de l'action, dans l'action et qui ne sont pas ou peu formalisés.

par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur moyennant des conditions favorables » (Theureau, 2006, p. 46). Cette conscience « pré-réflexive » constitue un effet de surface de l'activité de l'acteur, c'est-à-dire de la dynamique du couplage structurel de l'acteur avec son environnement (y compris social). Sève *et al.* (2012) précisent que cet effet de surface concerne les interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et leur organisation temporelle complexe.

La deuxième sorte de conscience est la « conscience réflexive », comme « pratique au cours de laquelle un acteur à un instant donné, dans une situation donnée, revient sur son activité à un instant antérieur en relation avec son engagement dans cette situation, ou comme produit d'une telle pratique » (Theureau, 2006, p. 59).

Enfin, la troisième est la « conscience historique », « comme pratique au cours de laquelle un acteur ne se contente pas de faire son autobiographie située, mais construit de surcroît une histoire collective de son point de vue et toujours en relation avec son engagement dans sa situation, ou comme produit d'une telle pratique » (*ibid.*, p. 59).

De plus, Theureau (2006, p. 60) considère que ces diverses sortes de « consciences » (et ces divers textes de récits qui peuvent en être les expressions) sont constitutifs de l'action mais de diverses façons. La « conscience pré-réflexive », accompagnant tout comportement humain, est constitutive de toute activité humaine de façon organique. Les deux autres sortes de consciences, réflexive et historique, constituent des périodes ou moments d'activité parmi d'autres ou des produits de telles périodes ou moments d'activité, avec leur propre conscience pré-réflexive. Dès lors il peut être intéressant d'examiner empiriquement les effets en retour que ces deux dernières sortes de consciences d'un même acteur peuvent avoir sur l'activité que cet acteur développe par la suite et, en particulier, sur la conscience pré-réflexive accompagnant cette dernière. De plus, c'est la description de la conscience pré-réflexive qui contribue en premier chef à l'analyse de l'activité.

Ainsi, la cognition est une « conscience » (ou expérience) et une « cognition incarnée » (ou énaction). En référence au renouvellement de l'approche phénoménologique dans l'étude de la cognition humaine et à ce que Merleau-Ponty (1964) appelle « cogito tacite », la cognition est ici considérée comme étant fondamentalement vécue, s'accompagnant d'une expérience subjective, même tacite pour l'acteur, et comme une propriété émergente de la dynamique du couplage structurel entre l'acteur et son environnement. Pour Varela, Thompson et Rosch (1993, p. 234), « la cognition dépend des types d'expérience qui découlent du fait d'avoir un corps doté de diverses

capacités sensori-motrices », et « ces capacités individuelles sensori-motrices s'inscrivent elles-mêmes dans un contexte biologique, psychologique et culturel plus large ». Ainsi, la cognition, c'est-à-dire la conscience pré-réflexive (Theureau, 2006) ou domaine cognitif (Varela, 1989), est enactée de l'activité corporelle et de son fonctionnement biologique.

Il convient de souligner que cette conscience pré-réflexive est différente, quant au mode d'accès, de ce que Vermersch a appelé « pensée privée » ou « conscience pré-réfléchie », concept permettant en psychophénoménologie, de désigner le statut des connaissances en acte également définies comme « antéprédicatives ». En effet l'accès au pré-réfléchi nécessite une prise de conscience supplémentaire, ce qui n'est pas le cas du pré-réflexif, portant sur l'activité montrable, racontable et commentable à tout instant. De plus, Theureau a une conception du pré-réflexif comme ce qui est latent, ce qui « va de soi », notamment parce que c'est devenu habituel ou familier, et qui est repérable par tout un chacun sans qu'on y réfléchisse. La description de la conscience pré-réflexive se distingue ainsi pour Theureau (2006, p. 49) de ce qui fait l'objet d'une « prise de conscience » selon Piaget : « Remarquons aussi que l'expérience ou conscience pré-réflexive à un instant donné dont la description du cours d'expérience écrit l'histoire n'est pas ce que Piaget entend par "prise de conscience" (Piaget, 1974a). Cette prise de conscience est un événement qui se produit à certains moments d'une activité et dans certaines conditions. La conscience pré-réflexive est censée accompagner tout moment de l'activité, y compris ces moments de "prise de conscience". Pour l'acteur, exprimer cette conscience pré-réflexive est censé ne rien ajouter d'autre à son activité qu'une expression en gestes et discours ».

Ces hypothèses différentes ont des incidences sur le choix des méthodes d'analyse de l'activité et Theureau (2011) se positionne par différence avec d'autres approches. Il considère que les entretiens de premier niveau ou autoconfrontation proprement dite³², quels qu'ils soient (verbalisations simultanées, interruptives, décalées en autoconfrontation ou en entretien en remise en situation par les traces) ne visent pas de nouvelles prises de conscience, mais au contraire, cherchent à les éviter ou si elles se produisent, à les distinguer de l'expression de la conscience pré-réflexive elle-même. Pour Theureau (2006 p. 181), « les traces du comportement et de son environnement ont deux visées essentielles, à la fois différentes et

32 Dans l'autoconfrontation proprement dite il est demandé au sujet qui visionne la vidéo de son activité passée de se contenter d'exprimer sa conscience pré-réflexive au moment de la réalisation de son activité, sans analyse (Theureau, 2006).

complémentaires ». Elles visent d'une part à constituer les données comportementales et contextuelles nécessaires à la documentation des contraintes et effets de l'activité qui donnent lieu à expérience et des données comportementales dont l'analyste a besoin pour l'analyse des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et des cours d'information. Deuxièmement, elles sont aussi nécessaires aux rétrodictions que doit effectuer l'analyste lors de l'étude des cours d'expérience, pour dépasser les limites de recouvrement des aspects observables de l'activité et favoriser l'expression par l'acteur de sa conscience pré-réflexive à chaque instant. Les enregistrements fournissent ainsi des points d'appui pour la remise de l'acteur dans son contexte passé d'activité et favorisent le guidage de l'interviewer.

3.3. Conscience sociale à la source du développement de l'activité pour Clot

Clot (1999b, 2008) s'inscrit dans l'acception de la conscience mise en avant par Vygotski (1934-1997) qui propose « une théorie de la conscience reliant dans l'activité, la pensée, le langage et les émotions du sujet » (Clot, 1999, p. 15). Pour ce dernier, il y a une unité fonctionnelle de la conscience et une liaison indissoluble des différents aspects de son activité comme l'attention, la perception, la mémoire, la compréhension. Ainsi, les liaisons ne sont pas constantes et les modifications de la structure fonctionnelle au cours du développement forment la substance principale et centrale de tout le processus de développement psychique. Deux idées principales sont mises en avant dans cette théorie de la conscience.

Tout d'abord en ce qui concerne la prise de conscience, Vygotski (1934-1997) définit la conscience comme l'expérience vécue d'une expérience vécue. C'est une expérience redoublée, un dédoublement du vécu, car la conscience de ses expériences vécues n'est rien d'autre que le fait de les avoir à sa disposition à titre d'objet pour d'autres expériences vécues. Autrement dit, pour Vygotski (1934-1997), ce qui a déjà été fait et vécu est un savoir, une ressource « déjà là », et c'est la prise de conscience qui permet de mobiliser cette ressource pour une autre action semblable, mais néanmoins inédite. Selon Clot (2008, p. 208), « c'est bien à une déliaison et à une reliaison de l'expérience que nous assistons ici. D'objet vécu hier, il est promu au rang de moyen pour vivre la situation présente ou future. C'est dans ce transit entre deux situations, dans ce déplacement du vécu qui, d'objet, devient moyen, que ce même vécu se détache de l'activité, devient disponible pour la conscience, s'enrichit des propriétés du nouveau contexte³³. » Dans cette

33 Ici le vécu est donc beaucoup plus large que l'activité qui a constitué son premier contexte.

dynamique, « la prise de conscience n'est donc pas la découverte d'un objet mental inaccessible auparavant mais la redécouverte – la re-création – de cet objet psychique dans un nouveau contexte qui le “fait voir autrement” » (Clot, 2008, p. 128). En effet, pour Vygotski la prise de conscience est précédée d'un stade où le fonctionnement d'une forme donnée d'activité de la conscience est non conscient et involontaire. La prise de conscience est un acte de la conscience dont l'objet est l'activité même de la conscience. « Pour prendre conscience, il faut posséder ce dont on doit prendre conscience. Pour maîtriser, il faut disposer de ce qui doit être soumis à notre volonté » (Vygotski, 1934-1997, *op. cit.*).

Ainsi, la prise de conscience n'est pas la saisie d'un objet mental fini mais son développement : une reconversion qui l'inscrit dans une histoire inaccomplie. La prise de conscience n'est pas retrouvaille avec le passé mais métamorphose du passé. Prendre conscience ne consiste donc pas à retrouver un passé intact par la pensée mais plutôt à le re-vivre et à le faire revivre dans l'action présente, pour l'action présente. C'est redécouvrir ce qu'il fut comme une possibilité finalement réalisée parmi d'autres possibilités non réalisées mais qui n'ont pas cessé d'agir pour autant. Clot (2008) considère ainsi que prendre conscience, ce n'est pas retrouver une activité en jachère, mais redécouvrir cette activité comme moyen d'en réaliser une autre.

Ensuite, en plus de cette dimension transformatrice, la théorie de la conscience développée par Vygotski (1934-1997) repose sur une dimension sociale. Il réhabilite le rôle du social dans le développement, les ressources fournies par les relations avec les autres, actuelles et dans l'histoire lointaine, grâce aux outils et au langage. Pour lui, il n'y a pas de pensée sans destinataire et, dans l'action conjointe des sujets sur le monde, cette pensée est toujours médiatisée par le langage et la culture. « D'abord source de l'activité individuelle, la situation sociale devient ressource pour cette activité individuelle. Dans ce mouvement des sources et des ressources, l'activité individuelle se développe dans l'activité sociale » (Clot, 2008, p. 52). L'intériorisation ne va pas du dehors au dedans, c'est aussi une recreation du dehors par le dedans, ou encore l'histoire et le développement de la société en chaque sujet ; avec la société, contre elle, au-delà d'elle.

Par conséquent, le développement de l'expérience s'accompagne d'une conscientisation de l'activité passée, autorisant des perspectives nouvelles. Cette reprise de l'activité passe par le langage et par les interactions avec autrui. C'est une dimension sociale et développementale de la conscience qui est à l'œuvre dans cette perspective.

3.4. Synthèse provisoire

Nous pointons ici des points de divergence entre les acteurs qui incarnent les trois principaux courants étudiés, à la fois théoriques en ce qui concerne les modes de conscience, méthodologiques à propos des moyens de documentation de la dimension momentanément non consciente de l'activité mise en œuvre en situation passée, et en termes de visée dominante dans l'usage de la verbalisation.

Theureau (2006) considère que la notion de « pré-réflexif », portant sur l'activité montrable, racontable et commentable à tout instant, est différente de la notion de « préréfléchi » chez Vermersch, portant sur cette modalité de conscience en acte, verbalisable moyennant une prise de conscience supplémentaire en entretien d'explicitation. Il considère que la compréhension de la conscience pré-réflexive à un instant donné, s'appuie sur la considération du cours d'expérience au-delà d'un instant donné, qu'elle déborde largement la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant. Mais nous pensons que ces considérations peuvent aujourd'hui être débattues, au regard de l'affinement de la construction des données théoriques sur la conscience et la mémoire dans le cadre du programme de recherche psychophénoménologique. En effet les phénomènes de mémorisation passive liés à l'inconscient phénoménologique, de rétention de mémoire (cf. partie 2), et l'amélioration incessante des techniques de l'entretien d'explicitation avec un déplacement possible du rayon attentionnel, permettent d'envisager à la fois des remémorations des moments ciblés du vécu de l'action passée et la dimension sédimentée de l'expérience, ou encore des couches imbriquées de vécu.

Pour Clot (2008), c'est bien l'usage social de la verbalisation comme moyen de développement de l'expérience et des individus eux-mêmes qui prime. « Penser » son action demande de « la réfléchir » par contraste avec d'autres possibles. Dans l'autoconfrontation croisée notamment, l'acteur est amené à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par l'observateur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elles ne sont pas retenues. Il ne s'agit pas de revisiter les actions d'une expérience passée, mais bien de réaliser une nouvelle expérience, discursive et dialogique, à propos d'une activité soumise à l'analyse. Néanmoins, avec l'éclairage des modes de conscience (Vermersch, 2012) présentés plus haut, nous pouvons noter dans l'approche de Clot (2008) une absence de distinction entre deux actes cognitifs très différents : le « réfléchissement de... » et la « réflexion sur... ». L'entretien d'explicitation repose quant à lui sur un mode différent de rapport au vécu qui vise à éviter la

position de parole habituelle, explicative, justificative, où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication, au profit d'une position de parole incarnée ou position d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments préréfléchis (c'est-à-dire non encore conscientisés) de son expérience. L'entretien d'explicitation est avant tout une méthode de recherche, visant l'élucidation d'une action vécue par sa description précise et détaillée, même si nous verrons dans la partie 4 que cette méthode est également utilisée dans une logique de formation et de transformation de l'activité.

Ainsi, les débats et divergences concernent également les méthodes mobilisées. Theureau (2011) se différencie de la méthode du sosie développée par Oddone *et al.* (1981) car cette dernière, d'une part prétendait atteindre directement les savoirs pratiques des acteurs sans passer par leur activité en situation, d'autre part, cherchait à documenter des catégories issues d'un modèle cybernétique de l'activité humaine (Miller, Galanter et Pribram 1960) auquel s'oppose aussi l'hypothèse de l'énaction. Mais Theureau (2011) rapproche les entretiens dits « de second niveau » ou analytiques³⁴, des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006) et des autoconfrontations croisées (Clot, 1999a). Dans les débats, explicites ou implicites, relatifs aux méthodes, nous pointons la question des traces de l'activité : d'une part son statut dans la compréhension de cette dernière, d'autre part sa fonction dans la verbalisation rétrospective. Selon les cas, le chercheur favorisera une relation à son activité passée, médiée par la vidéo et/ou par autrui, ou bien la recherche d'un contact sensoriel favorisé par un retour sur soi-même. Les points de vue divergent dans les trois courants sur la possibilité de documenter toute la richesse de l'activité passée après coup, dans sa dimension visible et invisible, observable et verbalisable. Est-il envisageable après coup, sans aide matérielle comme un enregistrement audiovisuel de l'activité passée, de remettre l'acteur dans la situation vécue antérieurement ? Inversement, les tenants de l'entretien d'explicitation pointent le biais possible d'un support vidéo préalable comme aide à la prise de conscience des actions passées, en raison d'un risque de confusion entre les deux niveaux d'activité : celle de visionnage de la vidéo et celle vécue dans la situation de référence. Pour Vermersch (2012), il y a deux couches d'activité, celle de l'activité actuelle de se rappeler d'expériences passées et celle de l'activité passée. Ce qui

34 L'autoconfrontation dite de second niveau produit des énoncés en deuxième personne qui, eux, sont analytiques-réflexifs et constituent une contribution des acteurs à l'analyse de leur activité, l'acteur est mis, grâce à l'enregistrement vidéo, en position de développer sa réflexion située sur son activité.

différencie notamment Vermersch et Theureau concerne alors les moyens permettant d'obtenir l'authenticité et la complétude du rapport à l'expérience subjective mise en œuvre dans la situation passée, afin de permettre d'accéder à la dimension implicite de cette expérience vécue. Il nous paraît ici important de pointer deux aspects :

- D'une part, Vermersch (2012) réaffirme qu'il n'a jamais éliminé l'intérêt de documenter l'action d'un point de vue extérieur, en troisième personne, notamment lorsque l'activité est riche en observables et traces. Mais ce n'est pas toujours le cas par exemple dans des activités mentales qui ne se traduisent pas forcément par des comportements visibles et restent donc inaccessibles au chercheur en ce qui concerne le détail des étapes de la pensée³⁵ ;
- D'autre part, c'est bien la valorisation du point de vue en première personne comme moyen essentiel de verbalisation de l'action passée qui distingue l'entretien d'explicitation des autres méthodes de verbalisation de l'activité passée.

Mais cela n'empêche pas de mettre en place une méthodologie d'articulation des points de vue, comme nous avons pu le faire moyennant une identification claire du statut de chaque méthode dans le dispositif de recueil et de traitement des données, ainsi que l'identification précise des conditions et des biais possibles dans l'usage de la vidéo comme source de réactivation de la mémoire et de focalisation de l'explicitation sur les moments clés repérés par l'interviewé lui-même (Mouchet, 2014b ; Mouchet, Vermersch et Bouthier, 2011).

Il convient de souligner que des nuances méthodologiques existent également en ce qui concerne la nature des traces de l'activité et la façon de les obtenir et les présenter aux acteurs. Ainsi, si les enregistrements audiovisuels restent majoritairement le type de traces présentées ensuite aux sujets dans les différents types d'autoconfrontation, d'autres formes de traces existent et peuvent d'ailleurs être combinées à différentes méthodes d'entretien. C'est le cas de l'écriture, utilisée par Champy-Remoussenard (2009) ou Snoeckx (2014). De plus en ce qui concerne les traces audiovisuelles, la question des avantages et inconvénients des divers modes d'enregistrement vidéo a été notamment mise

35 Vermersch et Theureau ont d'ailleurs collaboré à propos d'études sur les opérateurs dans les centrales nucléaires, avec des enregistrements vidéo sans verbalisations (Jeffroy, Theureau et Vermersch, 1999), avant de prendre leurs distances pour des divergences théoriques et méthodologiques, notamment sur la place des traces de l'activité dans la remémoration.

en avant par Rix (2010) entre des caméras extérieures à l'acteur et des caméras dites subjectives³⁶. Les débats sont ouverts en ce qui concerne la tendance à découvrir des aspects nouveaux de l'activité au moment du visionnage ou à développer l'analyse, ou encore à obtenir des données issues de différentes sources d'attention impliquées au moment des actions passées. Qu'en est-il par exemple des aspects kinesthésiques, du ressenti corporel et parfois des aspects auditifs pas forcément « visibles » sur la vidéo³⁷ ? Il est alors déterminant que le dispositif méthodologique retenu par le chercheur soit pertinent pour exploiter différentes traces et différents supports, adaptés aux spécificités de l'activité étudiée et aux caractéristiques des situations.

4. Production et communication de l'expérience à partir du vécu

Dans cette quatrième partie, nous mobilisons les travaux d'auteurs qui développent des considérations épistémologiques et théoriques sur les relations dynamiques entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience, sans pour autant s'inscrire spécifiquement dans une des trois approches développées durant cette note de synthèse. Cela nous amènera à réinterroger les trois courants principaux en ce qui concerne leur positionnement sur ces relations, puis leurs usages de la verbalisation dans l'élaboration de l'expérience au travers des méthodologies spécifiques mises en place.

4.1. Relations dynamiques entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience

Il est très difficile et sans doute vain de vouloir proposer une définition précise et synthétique du concept d'expérience. En effet, ce concept est polysémique, il varie selon les champs disciplinaires et les ancrages théoriques mobilisés par les auteurs qui s'y réfèrent. Toutefois, nous mettons en avant des éléments qui prennent du sens par rapport à notre réflexion depuis le début de cette note de synthèse.

Premièrement, il est possible de repérer chez plusieurs auteurs en philosophie (Dewey, 1968-2011 ; Husserl, 1991 ; Depraz *et al.*, 2011) et en didactique professionnelle (Rogalski et Leplat, 2011 ; Mayen, 2013), une même idée sur l'existence de deux facettes complémentaires de l'expérience. D'une

36 On qualifie de « subjective » une microcaméra dont l'objectif est placé sur l'acteur lui-même (sur des lunettes, au moyen d'un bandeau, etc.) et relié à un magnétoscope porté lui aussi par l'acteur ou à un dispositif de télétransmission.

37 Nous pensons par exemple à la thèse de Kellin (2012) sur l'activité des joueurs de première ligne dans une mêlée en rugby, avec un entretien en re-situ subjectif.

part des vécus particuliers ou expériences épisodiques, issues de situations singulières considérées dans leur totalité et leur particularité ; d'autre part des expériences sédimentées qui résultent de la répétition et de la transposition d'une même activité, avec réorganisation et adaptation des anciennes expériences. Ainsi, pour Depraz *et al.* (2011)³⁸, l'expérience d'un sujet donné est tout à la fois précise, concrète et individuée, centrée sur ses paramètres spatio-temporels particuliers, à chaque fois nouvelle et singulière. En même temps, elle couvre l'ensemble de la vie déjà vécue et sédimentée de ce même sujet. C'est pourquoi il est très difficile de parler d'expérience subjective sans s'intéresser aussitôt à la vie et à l'activité consciente dans toute son amplitude, rapportée au monde et aux objets externes, perceptive, affective mais aussi aperceptive, réfléchissante. L'enjeu de l'introspection est d'aller vers ce royaume d'habitus incarnés que le processus de la prise de conscience a pour tâche de révéler, pré-conscients, pré-réfléchis, anté-prédicatifs.

De plus, Mialaret (1998, p. 104) définit l'expérience comme « un ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité ». Cette expérience acquise de façon presque inconsciente varie d'un sujet à l'autre et dépend de la personnalité, s'inscrivant dans les comportements, les habitudes, les façons de penser et faire. Tout cela constitue une compréhension d'arrière-plan tant du monde que de nous-mêmes et de nos relations aux autres. Il y a là une proximité avec l'idée de Goffman (1974-1991), pour qui l'action se situe dans un cadre d'expérience qui structure la manière dont nous percevons la situation et la façon d'agir.

Il convient de noter enfin la dimension d'altérité que comporte toute expérience (Dupuis, 2002). Il est donc possible de considérer l'expérience partagée comme un ensemble d'éléments tels que les normes et valeurs, les croyances, les attitudes, les savoirs, le référentiel commun qui permettent aux sujets d'un même groupe de vivre une même situation, avec une interprétation en partie commune des signes.

Par conséquent, des relations dynamiques existent entre les expériences épisodiques et les expériences sédimentées et nous voudrions souligner le rôle structurant des expériences passées pour les actions à venir. Dewey évoque à cet égard l'habitude entendue comme « une manière d'agir et non une action particulière » (1933, p. 70). Cette intégration est quelquefois décrite en termes

38 En tant que philosophe phénoménologue et sa mobilisation de l'époché, Depraz est plus proche du courant de Vermersch.

d'« incorporation de l'environnement » (Dewey, 1968-2011), d'« habitus fait corps » à propos de l'*hexis* (Bourdieu, 1980), de « compétences incorporées » (Leplat, 1997), de construction dans l'histoire du sujet, qui incorpore les rapports que le sujet entretient avec son environnement et qui se transforme avec cette activité (Barbier, 2011). Les notions de *schème*, de *culture d'activité*³⁹ quand il s'agit de plusieurs sujets, peuvent y être en partie assimilées, comme le mentionne Barbier (2011, p. 75) à propos de l'habitude : « À bien des égards, elle présente les caractéristiques dynamiques attribuées aux schèmes ou aux habitus ». Pour Andrieu (2010), l'habitude est le sédiment de l'activité passé qui reste actif dans le présent sous la forme de structures du schéma corporel d'un sujet.

Cette dynamique est également mise en avant par Rix (2012), pour qui l'expérience est un processus historique qui dépasse le moment événementiel d'une expérience particulière éprouvée, pour recouvrir la sédimentation, la condensation, l'agencement dynamique dans ce que l'acteur vit, de ce qu'il a déjà vécu (Biache, 2008). L'expérience particulière éprouvée est alors envisagée comme le produit momentané du processus historique. Ce que vit un acteur condense et reconstruit ce qu'il a déjà vécu et dessine ainsi les contours des futurs possibles, de la continuation du processus historique. James soulignait que « l'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (2007, pp. 191-192).

Deuxièmement, en lien avec le caractère social, culturel, historique de l'expérience, ainsi que des relations entre le caractère épisodique et sédimenté, la dynamique concerne aussi la temporalité de l'expérience et le flux de conscience. Selon Biache et Gal-Petitfaux (2012), la perspective phénoménologique s'intéresse aussi à la dimension temporelle de l'expérience considérant celle-ci comme un rapport dynamique du sujet au monde (Merleau-Ponty, 1945). Premièrement, l'expérience est marquée par les contingences situationnelles. Une situation est déterminée par la perception que le sujet en a et l'action qu'il y déploie. Simultanément, la situation, telle qu'elle est perçue et agie, est modifiée par l'action elle-même. De ce fait, il existe un cours d'action, un flux d'expérience, un flux de vécus. Cette multiplicité de temps vécus participe à la façon dont les acteurs donnent un sens à leurs actions. L'expérience a une trame historique, au sens où son déroulement peut s'inscrire dans une histoire de vie : les expériences vécues à un moment donné participent à la genèse des expériences et des événements actuels et

39 On peut définir la culture d'activité comme un mode partagé, commun à plusieurs sujets, d'organisation des activités.

futurs, ainsi qu'à l'interprétation des événements passés. Ces considérations conduisent à penser l'expérience comme un flux de conscience ou décours temporel subjectif, perçu et explicitable en partie par l'acteur. Le procédural de l'action est aussi marqué par un phénomène de résonance par rapport à la mémoire, à ce qui a été antérieurement vécu et sédimenté. La dimension temporelle de l'expérience peut donc être appréhendée en termes d'anticipation et rétroaction pour l'analyse d'actions certes ponctuelles (Mouchet, 2009) mais en même temps imprégnées de 'l'arrière-plan décisionnel' (Mouchet, 2012b), ou en croisant l'approche psychophénoménologique et celle des histoires de vie, telle que celle développée par Lesourd (2007) sur une longue temporalité.

Troisièmement, l'expérience a pour caractéristique d'être multi-facettes comme le soulignent Barbier et Thievenaz (2013) : l'expérience n'est pas une entité uniforme, elle est à la fois indissociablement vécue, activité mentale et activité discursive. Les distinctions que l'on peut opérer en son sein sont des distinctions pour l'analyse, et non des entités ontologiques distinctes. Aussi, tout en prônant une approche holiste de l'expérience vécue en situation, nous présentons une définition *in extenso*, qui valorise successivement l'une de ces facettes. Pour Barbier (2011) ou Barbier et Thievenaz (2013), ce qui est communément appelé « expérience », dans la langue française, peut recouvrir en fait trois types d'espaces psychiques/sociaux différents et complémentaires :

- Le *vécu* de l'activité, impliquant le rapport direct qu'un sujet entretient avec l'environnement physique et social dans lequel il agit, au moment même où il agit : préréfléchi, monde perçu, interactions réelles, réel vécu, réalité historico-empirique. Il comporte fréquemment des activités mentales et discursives en rapport avec l'environnement physique et social de l'activité. *Le vécu est ce qui advient aux sujets*⁴⁰ ;
- Les représentations « pour soi » qu'un sujet se fait de son activité en situation, de lui-même dans son activité, et de l'environnement en rapport avec son activité. Ces représentations sont solidaires et toujours en transformation⁴¹. C'est de cet espace que relève l'expérience, définie

40 Le vécu de l'activité correspond assez bien au sens du mot allemand *Erlebnis*, au sens des mots espagnol et portugais *vivido* et *vivencia*, ou encore au sens premier du mot anglais *expérience*.

41 Pour Barbier (2011) ou Barbier et Thiévenaz (2013, p. 70), cet espace de représentation pour soi est assez bien décrit par la notion française de « for intérieur », par la notion de retentissement intérieur ou encore par la notion allemande d'*Erfahrung*. C'est à l'occasion de ces représentations pour soi que s'organisent les constructions de sens.

comme suit : *l'expérience, c'est ce que les sujets font de ce qui leur advient*. Dans le *Vocabulaire* de Lalande (1997), l'expérience est ce qui lie vécu et retentissement du vécu ;

– La communication sur l'expérience, impliquant le rapport qu'un sujet entretient avec d'autres sujets à propos de son activité : compte rendu, récit, histoire, narration. *C'est ce que les sujets disent de ce qui leur advient*.

Nous retenons de cette définition les relations dynamiques entre les notions d'activité, de vécu et d'expérience : le vécu est inhérent à l'activité déployée par un sujet, mais il nécessite un travail pour être transformé en expérience et pour être communiqué.

4.2. Caractériser cette dynamique entre le vécu et l'expérience dans les trois courants

Pour Barbier et Thievenaz (2013, p. 15), « le vécu n'est pas dissociable du cours même de l'activité ; il survient dans et par l'activité. Il peut être défini comme les transformations immédiates qui s'opèrent chez un sujet à l'occasion de son activité. Il constitue la trace, provisoire ou durable, chez les sujets de leurs interactions avec leur(s) environnement(s) par l'intermédiaire de leur activité. » Il comporte des composantes larges : vécus de gestes, de mouvements, d'émotions, de perceptions, de pensées, de communications, mais ces vécus ne donnent pas lieu, en tant que tels, à une action spécifique de mise en représentation ou de mise en discours de la part du sujet concerné. Ceci n'exclut pas la présence de représentations au sein même de l'activité. Par conséquent, pour Barbier et Thievenaz (2013), le vécu présente notamment les caractéristiques suivantes : a) il est situé *hic* et *nunc* ; b) il est évolutif et cumulatif ; c) il est doté de continuité et contribue à la constitution d'un « soi » lié au parcours d'un même sujet ; d) il est un mode de connaissance propre au sujet, il est toujours le vécu d'un sujet particulier ; e) il est intégré par les sujets, sous forme de routines, d'habitudes, de tours de main ou de tournures de pensée lesquels sont en perpétuelle transformation. Mais pour ces auteurs, la principale caractéristique du vécu est d'avoir en tant que tel un statut pré-réflexif ou antéprédicatif : il peut n'être ni reconnu ni identifié par le sujet.

Cette définition et ces caractéristiques sont proches de l'acception psychophénoménologique du vécu (Vermersch, 2006, 2012), même si pour Pierre Vermersch l'activité et plus exactement l'action, est un aspect particulier, un moment du vécu, comme indiqué précédemment. Vermersch (2015)⁴²,

42 Blog de Pierre Vermersch <http://wp.me/p4AqKY-3z> consulté le 7 juillet 2015.

considère en effet que le vécu est défini par trois propriétés principales : il appartient à un seul sujet, il se réfère à un moment singulier, il est inscrit dans une microtemporalité. Le fait de vivre ne s'accompagne pas automatiquement d'une saisie réflexive de ce qui est vécu. Ce vécu irréfléchi est le mode normal, habituel de notre vie ; il s'organise dans une conscience associée aux actes. « Le terme même de vécu désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit effectivement et l'éprouve dans tous ses aspects. [...] Ainsi le vécu ne présuppose pas que j'en fasse l'expérience, si l'on veut conserver à ce terme la connotation de la conscience. Ou, de manière complémentaire, on peut dire qu'il ne suffit pas d'avoir vécu une situation pour en avoir fait l'expérience » (Vermersch 2006, p. 220). Ainsi, tout vécu est composé à la fois de connaissances théoriques, de savoirs procéduraux déjà conceptualisés et conscientisés et de connaissances pré-réfléchies ou connaissances en actes.

Dans la pratique de l'acte réfléchissant mobilisé par l'entretien d'explicitation, ce dont le sujet parle est le vécu de référence V1. Mais au moment où le sujet décrit son vécu de référence V1, il est en train de vivre un autre vécu V2 qui consiste à évoquer V1. Ce vécu V2 qui se déroule à un autre moment que V1, peut lui-même faire l'objet d'une explicitation pour étudier, par exemple, la manière dont je m'y prends pour évoquer une situation passée, cela crée un troisième vécu V3. « Le vécu au moment même où il est vécu n'est pas nécessairement expérience. Par contre, le seul fait d'avoir vécu une ou plusieurs situations, même s'il n'y a pas eu retour réflexif, alimente les capacités de transfert dans une proportion qui dépend essentiellement du nombre de répétitions. Cette seule répétition permet de développer des connaissances pré-réfléchies plus adaptées. En ce sens, on peut voir si quelqu'un a déjà fait l'expérience de, ou a de l'expérience. Pour autant, il n'a pas nécessairement construit un savoir expérientiel dont le critère serait la mise en mots et donc une prise de conscience conceptualisée » (Vermersch, 2006, p. 83). Par conséquent, le savoir expérientiel, en tant que produit de la mise en mots opérée à partir du réfléchissement du vécu et de sa conceptualisation, est à distinguer du concept d'expérience. Il apparaît durant les entretiens d'explicitation, au gré des prises de conscience et à l'issue de l'entretien si l'interviewer aide l'interviewé à verbaliser ce qu'il retient comme important pour lui en termes de ressources, par exemple en lui posant une question du type « qu'est-ce que tu as su faire ? ». Ce savoir expérientiel peut aussi se construire *a posteriori* lors de la lecture et l'analyse du *verbatim* par le sujet ou lors de sessions d'apprentissage réflexif comme nous le préciserons dans la section suivante.

Par ailleurs, dans la théorie du cours d'action (Theureau, 2006), la notion d'expérience ou conscience pré-réflexive est proche de la « compréhension du vécu », proposée par Sartre (1972). Néanmoins, à la différence de Sartre, Theureau (2006) considère que la compréhension du vécu, c'est-à-dire la conscience pré-réflexive, est susceptible d'une certaine connaissance à condition de la réduire à quelque chose de documentable. Autrement dit, cette connaissance est nécessairement compréhensive, c'est-à-dire qu'elle passe par une activité interprétative de la part de l'observateur-interlocuteur. De plus, Theureau (2006, p. 55) souligne la dynamique temporelle englobante, notamment en abordant la compréhension du vécu, ou encore de la conscience pré-réflexive à un instant donné, à travers un flux temporel à long terme et au cours d'expérience. Notons que si Theureau est sensible à cette dimension temporelle à travers le cours d'expérience, il en est de même pour Vermersch, car le vécu n'est pas que l'instantané, le ponctuel mais le « moment présent », ce avec quoi on est « en présence ». Ce vécu en situation retient quelque chose du passé et permet d'envisager l'avenir.

Enfin, une autre acception, plus développementale, est valorisée en clinique de l'activité où le vécu est envisagé comme moyen d'agir (Clot, 2008). Dans ce cadre, l'analyse du travail se révèle comme un instrument de développement de la conscience du sujet quand la possibilité lui est offerte de changer le statut du vécu : d'objet d'analyse, le vécu peut devenir moyen pour vivre d'autres vies. Mais il est impossible d'être en dehors de tout contexte, en contact direct avec mon vécu, face à face avec lui. L'expérience vécue n'est accessible aux sujets que lorsqu'elle est renouvelée par la traversée des contextes où elle est revécue. Cette dynamique est soulignée par Clot et Faïta (2000, p. 17) : « Le sujet est aussi prémédité par ses propres scripts : instruments opératoires, perceptifs, corporels, émotionnels ou encore relationnels et subjectifs, sédimentés au cours de sa vie, qu'on peut voir également comme un stock de prêts à agir en fonction de l'évaluation de la situation, sorte de genre intérieur qui contraint, facilite et éventuellement fourvoie son action. C'est là son expérience. » C'est bien l'histoire du genre comme possibilité d'actions à venir qui préoccupe Oddone *et al.* (1981) : l'expérience formalisée, élaborée, transmissible, renouvelable...

Par conséquent, chez ces auteurs, les différences de conception de la conscience et du langage impliquent des différences marquées sur la façon d'envisager le développement de l'expérience et du sujet. Alors que chez Theureau, dans sa conception de la conscience pré-réflexive, le langage ne semble pas constituer un vecteur de développement et de transformation de la personne, mais seulement la manifestation de son activité, il constitue

bien pour Clot, dans la lignée des travaux de Bakhtine (1984) et Vygotski (1934-1997), un puissant moyen de développement du pouvoir d'agir. En ce qui concerne Vermersch, nous pourrions envisager la logique développementale à travers le processus de sémiose, car un même épisode d'activité peut ainsi faire l'objet d'incessantes resémiotisations : « Les moments de vécu de l'expérience, de mise en représentation de cette expérience, de mise en mémoire et de mise en discours, de ce point de vue, sont autant de moments différents » (Vermersch, 2012, p. 19). De plus, même si l'entretien d'explicitation n'est pas avant tout conçu comme un moyen de transformation de l'activité d'autrui, force est de constater son usage diversifié dans une logique de formation à travers l'analyse et la transformation des pratiques professionnelles (Faingold, 2011 ; Mouchet, 2014b).

4.3. Usages de la verbalisation : accès à l'activité et élaboration de l'expérience

De nombreux auteurs partagent la préoccupation de prendre en compte la subjectivité des acteurs et d'exploiter la verbalisation rétrospective en entretien, comme source importante d'analyse et d'élaboration de l'expérience. Néanmoins, si l'expérience vécue apparaît au premier abord familière, elle n'en reste pas moins délicate à décrire et difficile à communiquer spontanément à autrui, car cela implique de surmonter des difficultés liées au caractère implicite ou non conscient des connaissances pratiques (Cuvillier, Canesi et Pastré, 2010 ; Dreyfus, 1986 ; Kretchmar, 2000 ; Polanyi, 1969).⁴³ Ainsi, pour Mialaret (1998), le savoir empirique ou praxéologique lié à l'expérience est souvent perdu car il reste personnel et non communiqué. Schön (1998) considère que l'acteur est habituellement incapable de décrire son expérience parce qu'il n'en est pas conscient. De même, Vergnaud, (1996) stipule qu'il y a dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire ou savoirs d'action, résultant principalement de l'expérience et des situations rencontrées, et qu'il est souvent incapable de restituer à autrui de façon explicite. Cette même difficulté est mentionnée par Vermersch (1999, p. 13) pour qui « la thématization descriptive [de l'expérience], et même en amont de tout cela, son réfléchissement délibéré, ne sont ni spontanés, ni immédiats, ni directs, ni faciles ! ». Enfin, « l'expérience peut très difficilement faire l'objet d'un témoignage. Elle n'est pas transparente et se signale même

43 Des exemples variés sont présentés par exemple dans les travaux de Martinez (1997) en ce qui concerne la pratique sportive d'étudiants, Dupuis (2002) en recherche et formation, Faingold (2011) à propos des gestes comme voie d'accès au sens, ou encore Crozier (2013) sur l'usage de l'EdE au sein d'un groupe.

par une opacité qui pourrait la faire regarder comme définitivement énigmatique » (Clot, 2000, p. 53).

En plus de cette opacité, nous voulons souligner un point de débat méthodologique entre les principales approches étudiées, qui exprime en fait les différences pointées au fil des parties précédentes sur le grain d'analyse de l'activité ainsi que sur la théorie de la conscience mobilisée. Ces différences ont des incidences sur le rapport instauré au vécu en situation, tel qu'il est mis en œuvre par le dispositif de verbalisation *a posteriori*, en entretien. Selon les cas, le chercheur favorisera une relation à son activité passée, médiée par la vidéo et/ou par autrui, ou bien la recherche d'un contact sensoriel favorisé par un retour sur soi-même.

Theureau (2006) considère ainsi qu'en entretien d'autoconfrontation, l'un des rôles des traces est de fournir des points d'appui pour permettre à l'acteur de se remettre dans son contexte passé d'activité. Dans cette conception, l'individu est susceptible de « revivre » une situation passée avec d'autant plus de précision que celle-ci lui est présentée avec un nombre important de traces issues de la situation originale.

Clot (2008) quant à lui met en avant l'impossibilité d'un accès direct à l'expérience, pour deux raisons : d'une part l'action qu'on exerce sur elle pour y accéder l'affecte en retour⁴⁴, d'autre part on ne peut accéder directement aux activités rivales, aux possibilités empêchées et non vécues. D'où la nécessité de méthodes indirectes consistant à organiser le redoublement de l'expérience vécue (Vygotski, 2003). « En fait, pas plus que dans l'approche "objective", dans l'approche "subjective", on ne peut espérer être en contact immédiat avec l'expérience du sujet. On ne peut pas table sur un sujet en contact direct avec lui-même » (Clot, 2008, p. 182). De plus, pour Clot « penser » son action demande de « la réfléchir » par contraste avec d'autres possibles. Dans l'autoconfrontation croisée notamment, l'acteur est amené à expliquer et à justifier ses manières de procéder, ainsi qu'à considérer d'autres actions potentielles proposées par ses pairs ou par le chercheur et à justifier, le cas échéant, pourquoi elles ne sont pas retenues.

Au contraire, l'entretien d'explicitation repose sur un mode différent de rapport au vécu qui vise à éviter la position de parole habituelle, explicative, justificative, où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication. Sera recherchée une position de parole incarnée ou position

44 Pour Clot (2008), les dimensions empêchées et conflictuelles de l'activité passée sont réveillées par la réflexion sur l'action qui, du coup, n'apparaît pas de la même façon. Le « réel » de l'activité, c'est la « réalité » de l'activité réenvisagée selon le potentiel qu'elle recèle.

d'évocation, où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis de son expérience (Faingold, 2011). Cela suppose des compétences d'interviewer pour discriminer ces deux positions de parole, car il est très différent de se souvenir globalement d'une situation passée et de rendre à nouveau présente (présentifier) une expérience passée de manière à en avoir une pleine évocation⁴⁵ (Vermersch, 1996). C'est bien le contact le plus direct avec le vécu de référence, sur un mode sensoriel, qui est recherché dans l'entretien d'explicitation. Ainsi, des critères valident le fait que le sujet, quand il parle de son expérience, se sent subjectivement en contact avec elle : singularité⁴⁶, présentification du vécu⁴⁷, remplissement mémoriel⁴⁸ (Vermersch, 2003). Pour Vermersch (2012, p. 125), « la qualité de la verbalisation est donc essentielle, à la fois par sa précision (granularité de la description), par sa complétude relativement à un objet de recherche donné, par son caractère descriptif, c'est-à-dire aussi peu interprétatif que possible ». Ces critères fonctionnent en cours d'entretien et lors de la retranscription, permettant ainsi une validation immédiate et une validation différée.

Malgré ces difficultés d'accès aux aspects tacites et cachés de l'activité et quel que soit le moyen privilégié pour y parvenir, en fonction de l'inscription dans tel ou tel courant, l'usage de la verbalisation comme point de départ pour l'élaboration de l'expérience est une voie privilégiée. Ce postulat était déjà présent à travers l'idée centrale du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001) : le retour réflexif sur sa pratique est une source de perfectionnement de cette dernière. Plusieurs propositions dans le champ de la didactique professionnelle⁴⁹ mettent en avant l'intérêt de l'analyse

45 L'acte d'évocation appartient aux actes de mémoire, c'est une forme de rappel qui s'appuie sur un laisser-venir, un accueillir de ce qui va revenir par le contact avec le passé.

46 Le sujet était-il en évocation d'une situation déterminée de manière unique thématiquement, temporellement, spatialement ? La réponse sera graduelle et peut renvoyer à des modes qualitativement très variés de singularité.

47 La présentification consiste à recontacter le site temporel de la situation, à rendre à nouveau présente une expérience passée de manière à en avoir une évocation aussi pleine que possible.

48 Nombre de modalités sensorielles qui sont retrouvées, revécues : visuel, auditif, sensations corporelles, odeurs, goût, tonalité émotionnelle.

49 La Didactique professionnelle vise à analyser l'activité au travail, avec la volonté d'identifier les compétences pour les intégrer dans les programmes d'apprentissage et de développement. www.didactiqueprofessionnelle.org

réflexive rétrospective, dans une optique de transformation de sa pratique (Pastré, 1999, 2002 ; Rabardel, 2005 ; Samurçay et Pastré, 2010). Il est en effet important de travailler sur les traces de l'expérience pour les transformer en ressources, compétences, instruments. Pastré (2009) ou Vinatier (2011, 2012) soulignent l'intérêt, pour la formation, de la relation entre réflexivité et développement personnel. Éclairée par la distinction faite par Samurçay et Rabardel (2004) entre l'activité productive (transformer le réel) qui se termine avec l'action, et l'activité constructive (se transformer soi en transformant le réel) qui peut se poursuivre longtemps après l'action⁵⁰, ce travail d'analyse de son activité est un moment essentiel dans la construction du sens de ce que le sujet a vécu.

Par ailleurs, ce lien possible entre la façon dont on parle du vécu dans une situation passée et le développement de l'expérience est souligné dans d'autres cadres théoriques : Schwartz (2004), initiateur du courant de l'ergologie⁵¹, indique que cela permet « d'abonder le patrimoine », c'est-à-dire l'expérience en tant que stock. Giddens (1984) pointe la distinction et les liens entre « conscience pratique » et « conscience discursive », ou encore Mezirow (2001) met en avant l'apprentissage transformateur et la réorganisation de l'expérience chaque fois que l'on revisite une situation.

Par conséquent, nous approuvons Pastré (1999, p. 26) quant au rôle de la verbalisation dans le développement des compétences, en mettant en place « une formation qui combine apprentissage par l'activité et apprentissage par l'analyse de l'activité ». Reste malgré tout à contribuer à la mise en œuvre et la formalisation de dispositifs ancrés sur l'apprentissage expérientiel. Nous tentons ici de participer aux débats sur les stratégies de formation, en mettant en avant des usages de l'explicitation comme ressource en formation, sans ignorer l'existence de dispositifs existant, évoqués précédemment.

50 Quand on travaille, plus généralement quand on agit, on transforme le réel et on se transforme soi-même en transformant le réel. L'expérience a un double statut : d'une part, elle est un produit de l'activité productive, d'autre part, elle constitue un matériau, un objet travaillé par l'activité constructive.

51 L'ergologie est une démarche d'appréhension et d'analyse de l'activité humaine définie comme un élan de vie, de santé. Ce regard sur l'activité, principalement au travail, a pour but de produire des connaissances sur ce que vivent les personnes, en saisissant au plus près les entrecroisements de savoirs et de valeurs générés dans les situations réelles vécues. Il souligne que l'activité est un lieu de débats de normes et d'une renormalisation qui s'opère dans l'ici et maintenant et s'exprime dans le sujet agissant. Cela permet d'éclairer la relation entre expérience sédimentée et le vécu en situation, en mettant la focale sur le poids de la dimension socio-historique et sur la dimension axiologique des normes et valeurs.

La distinction conceptuelle fondamentale entre réflexion et réfléchissement définis plus haut, a des incidences méthodologiques sur la nature du rapport au vécu sollicité lors des verbalisations rétrospectives. En effet, si dans les différentes méthodes d'entretien, la médiation permet à l'interviewé de verbaliser davantage qu'il ne le ferait seul, cette distinction entre les deux types d'acte est au cœur de la démarche d'explicitation. En entretien d'explicitation, l'interviewer facilite la mise en œuvre de l'acte réfléchissant, en régulant les moments où le réfléchi prend le pas sur le préréfléchi, en détectant l'implicite pour aider à la production d'une action plus précise et plus complète, enfin en orientant l'attention du sujet vers des aspects de son vécu qu'il aurait ignorés (Vermersch, 2001). Sans prétendre épuiser toute la richesse dans la description du vécu, l'entretien d'explicitation permet donc de repousser les limites du conscientisable et de prendre en compte la subjectivité des acteurs en investiguant l'implicite. Nous avons vu précédemment que la répétition des entretiens d'explicitation est une voie à explorer dans une logique développementale. Mais il faut bien voir que l'entretien d'explicitation n'est qu'une facette de l'analyse des pratiques, c'est-à-dire qu'elle correspond au fait de documenter finement le déroulement des actions. L'analyse des pratiques comporte souvent un second volet, en mettant en œuvre d'autres techniques d'aide au changement (Balas-Chanel, 2014b ; Faingold, 2011, 2014 ; Maître de Pembroke, 2014). Nous considérons que l'entretien d'explicitation apporte un moyen concret pour exercer une pédagogie de la réflexivité, en permettant d'envisager des modalités de circulation et d'articulation entre action passée, réfléchissement de l'action, réflexion sur l'action y compris au sein d'un collectif sur la base des matériaux recueillis, puis projection vers de nouvelles pistes d'action. Nous proposons ainsi un dispositif en spirale qui articule recherche et formation, individu et collectif (Mouchet, soumis). La réflexivité ancrée sur l'apprentissage expérientiel, où le vécu, réfléchi, et capitalisé en expérience partagée, est alors une ressource pour transformer les pratiques professionnelles.

Conclusion

Au-delà des définitions parfois différentes, les concepts d'activité, d'action, d'expérience et de vécu, sont surtout caractérisés par leurs relations et l'idée d'avoir une focale dominante dans l'analyse effectuée par le chercheur. Nous avons pointé au fur et à mesure, les points communs et les spécificités entre les trois courants majeurs de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), de l'observatoire du cours d'action (Theureau, 2006) et de la clinique

de l'activité (Clot, 2008), ainsi que les débats épistémologiques et méthodologiques sur l'analyse de l'activité et l'accès à l'expérience subjective. Tous se retrouvent sur la nécessité de prendre en compte l'expérience subjective et d'étudier l'activité effective, mise en œuvre en situation ou en contexte réel. Mais chaque courant propose des fondements théoriques et des méthodes différentes pour analyser l'activité humaine. Ces éléments de rapprochement et de différenciation sont résumés ci-dessous.

Tout d'abord des objectifs prioritaires de description et de compréhension des actions pour le cours d'action et la psychophénoménologie, alors que la visée dominante de transformation et de développement anime la clinique de l'activité. Cela n'exclut pas bien évidemment l'usage des deux premières approches pour s'engager dans l'amélioration des conduites des sujets et la construction de compétences.

Ensuite l'objet principal d'analyse est assez différencié. Il s'agit avant tout des aspects procéduraux de l'action vécue pour la psychophénoménologie et l'entretien d'explicitation ; des régularités signifiantes dans le déroulement de l'activité pour le cours d'action et l'entretien d'autoconfrontation ; de l'activité réalisée et des activités contrariées pour la clinique de l'activité, avec l'instruction au sosie ou l'autoconfrontation croisée.

D'autre part des différences existent en ce qui concerne la théorie de la conscience mobilisée pour étudier la subjectivité, exprimant ainsi des hypothèses variées sur l'activité humaine. Une conscience pré-réflexive, documentable et verbalisable, chez Theureau (2006) ; une conscience pré-réfléchie, implicite et pouvant faire l'objet de prises de conscience chez Vermersch (2006, 2012) ; une conscience sociale, à l'œuvre dans le développement de l'expérience chez Clot (2008). Mais au-delà des aspects terminologiques, la différence entre ces auteurs concerne alors l'utilisation du point de vue en première personne ou non, quant au mode d'accès à ces connaissances en acte. Il s'agit là d'une spécificité de l'entretien d'explicitation pour accéder aux savoirs d'expérience, implicites et difficiles à verbaliser.

Au bout du compte, nous avons présenté un panorama relatif, car ciblé sur les rapports entre l'activité mise en œuvre en situation et verbalisée *a posteriori*. Cette note de synthèse s'inscrit dans des enjeux scientifiques, notamment à deux niveaux.

Tout d'abord au niveau épistémologique relatif au mode de production de connaissances sur l'agir en situation, c'est-à-dire quand il s'agit de décrire et de comprendre l'activité et les actions en contexte réel, ou de développer l'expérience subjective. Selon Barbier (2011), un projet d'intelligibilité des

activités suppose probablement de penser leur intrication, et l'enjeu d'une approche holiste est alors d'articuler les différentes faces de l'activité : une face « incarnée » ou « corporelle », relative au monde physique et à sa transformation ; une face « subjective », relative au monde interne des sujets et à sa transformation ; une face « sociale », relative au monde social et à sa transformation.

Ensuite en ce qui concerne les méthodologies utilisées, qui sont l'occasion de débats vifs entre les auteurs. Nous rejoignons Wittorski (2005) sur la difficulté de rendre compte à la fois des régularités et de la contingence et la singularité dans l'organisation des actions, ou encore de la valorisation d'une analyse en extériorité qui risque de séparer l'action de l'acteur ou d'une analyse valorisant le point de vue des acteurs concernés. Mais, dans tous les cas, la qualité et l'authenticité des liens tissés entre le faire (ou le fait) et le dire sur le faire (ou sur le fait), peuvent être questionnées sur le mode de l'argumentation théorique et de l'efficacité des pratiques méthodologiques. Les questions de validité touchent toutes les méthodes d'entretien qui permettent d'obtenir des données subjectives (Biache et Gal-Petitfaux, 2012), que ce soit lors du recueil ou du traitement des données.

Cette note s'inscrit aussi dans des enjeux sociaux, car elle participe aux réflexions sur les dispositifs de formation existant, qui véhiculent des rapports différents instaurés entre l'activité en situation, son analyse et les effets transformatifs qui s'opèrent. Nous partageons l'idée centrale que l'on apprend des situations, pendant et après l'action elle-même ; ou encore que la verbalisation joue un rôle important dans le développement des compétences. Et nous avons montré comment les trois principales approches appréhendent cette idée, avec des objectifs différents, ainsi que des théories et des méthodes cohérentes avec ces objectifs. Nous espérons avoir apporté des éléments de réponse à une interrogation récente de Tourmen (2014) à propos du statut de la parole sur l'activité, à distance de l'activité en situation passée, et sur la nature des relations entre le faire et le dire. La verbalisation de l'expérience subjective possède une fonction heuristique pour les praticiens impliqués dans l'enseignement, la formation, l'entraînement, la supervision, la VAE, la santé... Elle constitue une nécessité et un atout pour une intervention pertinente dans différents secteurs ; elle contribue à l'analyse et la transformation de sa pratique, et constitue un outil de développement des compétences.

Bibliographie

- Adé, D., De Saint-Georges, I. (2010). *Les objets dans la formation. Usages, rôles et significations dans des situations variées*. Toulouse : Octarès.
- Amalberti, R., Montmollin (de), M., Theureau, J. (1991). *Modèles d'analyse du travail*. Bruxelles : Mardaga.
- Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57, 41-44.
- Andrieu, B. (2010). *Le monde corporel, de la constitution interactive du soi*. Lausanne : L'Âge d'Homme.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Balas-Chanel, A. (2013). *La Pratique réflexive en formation*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier et Masson.
- Balas-Chanel, A (2014a). « Mettre à jour les compétences issues de l'expérience, pour la Validation des Acquis de l'Expérience ». In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 169-187). Paris : L'Harmattan.
- Balas-Chanel, A. (2014b). La pratique réflexive dans un collectif, de type analyse de pratique ou débriefing d'équipe. *Explicititer*, 101, 1-13.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.-M., Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Barrette, J. (2010). Étude de l'explicitation de l'apprentissage informel chez des adultes dans le contexte d'une entreprise : un processus dialectique de construction située de la connaissance. *Recherches qualitatives*, 29(3), 227-255.
- Biache, J.-M. (2008). La construction de l'expérience corporelle : de l'expérience subjective à l'expérience transcendante. In M. Chenault, M. Zicola (dir.), *Corps, culture et différence : du handicap au développement corporel* (pp. 53-60). Orléans : Presses universitaires d'Orléans.
- Biache, J.-M., Gal-Petitfaux, N. (2012) « Nature et mode de recours à la phénoménologie en STAPS et en Sciences de l'Éducation ». In M. Quidu (dir.), *Les sciences du sport en mouvement. Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 133-149). Paris : L'Harmattan.
- Bonnelle, S. (2014). « Entretiens post-leçon des professeurs stagiaires d'EPS : analyser l'expérience vécue et contribuer à la construction des compétences ». In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 189-210). Paris : L'Harmattan.
- Borde, F. (2006), « La passivité en un minimum de lignes ». *Explicititer*, 65, 11-13.

- Bourbousson, J., Poizat, G., Saury, J., Sève, C. (2008). « Caractérisation des modes de coordination interpersonnelle au sein d'une équipe de basket-ball ». *@ctivités*, 5(1), 21-39.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boutrais, M. (2013). Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants. In R. Etienne (président du comité de pilotage), *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*, Université de Montpellier, août 2013, <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>.
- Bronckart, J.-P. (2004). « Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? » *Cahier de la section des sciences de l'Éducation*, 103, 11-143.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Cahour, B. (2012). *Les émotions vécues, constitutives de l'activité. Cas des interactions de travail et des usages situés*. Habilitation à Diriger des Recherches, Amiens.
- Cahour, B., Brassac, C., Vermersch, P., Bouraoui, J.-L., Pachoud, B., Salembier, P. (2007). « Étude de l'expérience du sujet pour l'évaluation de nouvelles technologies : l'exemple d'une communication médiée ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(1), 85-120.
- Casalfiore, S. (2002). « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe : vers une analyse en termes d'action située ». *Revue française de pédagogie*, 138, 75-84.
- Cazemajou, A. (2014). « L'explicitation comme pédagogie phénoménologique et support de créativité en danse ». In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 233-251). Paris : L'Harmattan.
- Chaliès, S., Escalié, G., Bertone, S. (2012). « Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions ». *Savoirs*, 29, 35-49.
- Champy-Remoussenard, P. (2009). « Caractéristiques et fonctions de l'écriture sur l'activité professionnelle : l'éclairage des pratiques de VAE en France ». In F. Cros, L. Lafortune, M. Morisse (dir.), *Les écritures en situations professionnelles* (pp. 73-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Champy-Remoussenard, P. (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse : Octarès.
- Cesari Lusso V., Iannaccone A., et Mollo, M. (2015). Tacit knowledge and opaque action in the processes of learning and teaching. In G. Marsico, R. Andrisano Ruggieri, S. Salvatore (dir.), *The Yearbook Of Idiographic Science* (vol. 6, pp. 273-290). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Clot, Y. (1999a). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (1999b). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.

- Clot, Y. (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action. In collectif, séminaire du CRF du CNAM (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 53-69). Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y, Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyses du travail : concepts et méthodes ». *Travailler*, 4, 7-43.
- Crozier, J. (2013). « Utiliser les techniques d'explicitation au sein d'un groupe ». *Explicititer*, 99, 1-9.
- Cuvillier, B., Canesi, G., Pastré, P. (2010). « Modélisation, faire et dire du faire pour des informaticiens engagés dans une démarche de VAE ». *@activités*, 7(1), 75-94.
- Depraz, N., Varela, F., Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience. Pour une pratique phénoménologique*. Bucarest : ZETA Books.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Regnery.
- Dewey, J. (1968-2011). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin, 2^e éd. pour la trad. fr.
- Dupuis, P.A. (1997). « Réfléchissement, réflexion et surréflexion dans le registre de l'expérientiel ». *Explicititer*, 22, 22-23.
- Dupuis, P.A. (1999). « Nouveautés de la psychophénoménologie ». *Explicititer*, 32, 1-6.
- Dupuis, P.A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Université Nancy 2.
- Durand, M (2008). « Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche éactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement ». *Éducation et Didactique*, 2(3), 97-121.
- Durand, M. (2009). « La conception d'environnement de formation sous le postulat de l'enaction ». In M. Durand, L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (pp. 191-225). Paris : PUF.
- Durand, M., Saury, J., Sève C. (2006). « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements ». In J.-M. Barbier, M. Durand (dir.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (pp. 61-84). Paris : PUF.
- Durand, M., Ria, L., Veyrunes, P. (2010). « Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité de l'enseignant ». In F. Yvon, F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17-40). Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Durand, M., Hauw, D., Leblanc, S., Saury, S., Sève, C. (2005). « Analyse de pratiques et entraînement en sport de haut niveau ». *Éducation permanente*, 161, 54-68.
- Evin, A., Sève, C., Saury, J. (2013). « Activité de l'enseignant et dynamique coopérative au sein de dyades d'élèves. Une étude de cas dans des tâches d'escalade en Éducation physique ». *Recherches en Éducation*, 15, 109-119.
- Faingold N. (2008). « Études sur l'analyse de l'activité des Éducateurs de la Protection Judiciaire de la Jeunesse dans les services de milieu ouvert. Méthodologie de présentation des exemples ». *Explicititer*, 74, 1-14.
- Faingold N. (2011). « Explicitation des pratiques, décryptage du sens ». In M. Hatano, G. Le Meur (dir.), *Approches pour l'analyse de l'activité* (pp. 111-155). Paris : L'Harmattan.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 39-59). Paris : L'Harmattan.
- Faïta, D., Saujat, F. (2010). « Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique ». In F. Saussez, F. Yvon (dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 41-71). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Gal-Petitfaux, N. (2011). *La leçon d'Éducation physique et sportive : formes de travail scolaire, expérience et configurations d'activité collective dans la classe. Contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand II.
- Garelli, J. (1991). *Rythmes et mondes*. Million : Grenoble.
- Gendlin, E. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning: A philosophical and psychological approach to the subjective*. Glencoe: Free Press.
- Gesbert, V. (2013). « Le programme de recherche de la psycho phénoménologie décrit selon la perspective d'un doctorant ». *Explicititer*, 99, 15-25.
- Giddens, A. (1984). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Trad. par Michel Audet. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1974-1991 trad.). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gouju, J.-L. (2006). « L'œil de maquignon comme compétence professionnelle des enseignants d'éducation physique et sportive ». In G. Carlier, D. Bouthier, G. Bui-Xuân (dir.), *Intervenir en éducation physique et en sport. Recherches actuelles* (pp. 481-486). Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Greeno J. G. (1998). « The situativity of knowing, learning and research ». *American Psychologist*, 53(1), 5-26.
- Gusdorf, G. (1951). *Mémoire et personne*. Paris : PUF.

- Hauw, D. (2007). *Une modélisation de l'activité acrobatique élite. Contribution à un programme de recherche « activité » en psychologie du sport*. Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches, Université de Montpellier.
- Husserl, E. (1913/1950 trad. P. Ricœur). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Husserl, E. (1970/1991). *Expérience et jugement*. Paris : PUF.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- James, W. (1909/trad. 2007). *Philosophie de l'expérience : un univers pluraliste*. Paris : Les Empêcheurs de tourner en rond.
- Jeffroy, F., Theureau, J., Vermersch, P. (1999). *Quel guidage des opérateurs en situation incidentelle/accidentelle ? Analyse ergonomique de l'activité avec procédures*. SEFH/IPSN/CEA, 250 p., Clamart : France.
- Kellin, M. (2012). *Santé et performance au cœur de la mêlée dans le rugby à XV. Expériences corporelles, normes propres et sensibilités des joueurs de première ligne*. Thèse de doctorat, Université Blaise Pascal à Clermont-Ferrand.
- Kirshner, D., Whitson, J.A. (1997). *Situated cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Kretchmar, R. S. (2000). « Moving and Being Moved: Implications for Practice ». *Quest*, 52, 260-283.
- Lalande, A. (1997). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : PUF.
- Laurent, Y., Charpentier, P. (2013). « Le poids du genre professionnel comme source possible d'activité empêchée chez les enseignants expérimentés : deux études de cas ». In R. Etienne (président du comité de pilotage), *Actes du congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation (AREF)*, Université de Montpellier, août 2013, <http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/actes-du-congr%C3%A8s>.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: University Park Press.
- Legault, M. (2009). « Les symbolisations non verbales en recherche qualitative. Une méthodologie de l'indicible ». *Expliciter*, 80, 34-42.
- Lémonie, Y., Gouju, J.-L., David, B. (2007). « Les interactions comme construction d'un espace d'intercompréhension partagée. Le cas de l'enseignement de la natation sportive ». *eJRIEPS*, 11, 89-105.
- Leonard, D. A., Sensiper, S. (1998). « The Role of Tacit Knowledge in Group Innovation ». *California Management Review*, 40(3), 112-132.
- Leontiev, A. N. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès.

- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lesourd, F. (2007). « Éléments d'une approche psychophénoménologique du temps imaginé ». *Expliciter*, 68, 1-21.
- Le Van Quyen, M. (2011). « Neurodynamics and phenomenology in mutual enlightenment: The example of the epileptic aura ». In J. Stewart, O. Gapenne, E. A. Di Paolo (dir.), *Enaction: Toward a new paradigm for cognitive science* (pp. 245-266). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Maitre de Pembroke, E. (2013). « L'impact des contextes culturels dans la conscience corporelle. Le geste dans la relation à l'autre ». In B. Andrieu, J. Morlot, G. Richard (dir.), *L'expérience corporelle* (pp. 181-191). Paris : Éditions AFRAPS.
- Maitre de Pembroke E. (2014). « Analyser les gestes professionnels des enseignants ». In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 61-79). Paris : L'Harmattan.
- Martinez, C. (1997). « Mettre en mots sa pratique sportive ». In P. Vermersch, M. Maurel (dir.), *Pratiques de l'entretien d'explicitation* (pp. 45-66). Paris : ESF.
- Maurel, M. (1999), « Phénoménologie, psychophénoménologie, (et mathématiques) ». *Expliciter*, 32, 7-26.
- Maurel, M. (2012), « Saint Eble 2012. Aller plus loin dans l'explicitation. Exploration des techniques de décentration et de leurs effets ». *Expliciter*, 96, 8-18.
- Mayen, P. (2008) « Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement ». In Y. Lenoir, P. Pastré (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (pp. 109-125). Toulouse : Octarès.
- Mayen, P. (2013). « Les limites de l'expérience ». In J.-M. Barbier, J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (pp. 293-319). Paris : L'Harmattan.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Paris : Chronique sociale.
- Mialaret, G. (1998). « Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 161-188). Paris : PUF.
- Miller, G. A., Galanter, E., Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Henry Holt.
- Montandon, F. (2014). « Le développement de l'écoute musicale dans le cadre de l'enseignement spécialisé en conservatoire. Décrire et transmettre un geste intérieur ». In A. Mouchet (dir.), *L'explicitation de l'expérience subjective. Usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 81-95). Paris : L'Harmattan.

- Montmollin (de), M. (1995). *Vocabulaire de l'ergonomie*. Toulouse : Octarès.
- Morais, S. (2012). *L'expérience de l'artistique comme pratique de soi en formation*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 13 Nord.
- Mouchet A. (2008). « La subjectivité dans les décisions tactiques des joueurs experts en rugby ». *eJRIEPS*, 14, 96-116.
- Mouchet, A. (2009). « Jouer avec le temps en rugby ». In J.-F. Gréhaigne (dir.), *Autour du temps. Apprentissages, espaces, projets dans les sports collectifs* (pp. 41-58). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Mouchet, A. (2010). « Co construire un référentiel commun en rugby. Approche coopérative de l'entraînement en sport de haut niveau ». In F. Darnis (dir.), *L'apprentissage coopératif* (pp. 67-82). Paris : EPS.
- Mouchet A. (2012a). *Compétences des entraîneurs de rugby en match : les discours à la mi-temps*. Actes du 2^e colloque international de Didactique professionnelle. *Apprentissage et développement professionnel*, Nantes, 7-8 juin.
- Mouchet, A. (2012b). « Modélisation de la complexité des décisions tactiques en rugby ». In M. Quidu (dir.), *Les STAPS face aux renouvellements théoriques contemporains* (pp. 243-268). Nancy : PUN.
- Mouchet, A. (2013). « L'expérience subjective en sport : éclairage psychophénoménologique de l'attention ». *Sciences et Motricité*, 81, 5-15.
- Mouchet, A., (2014a). « Implications pédagogiques de l'approche psychophénoménologique en STAPS ». In M. Quidu (dir.), *Les sciences du sport en mouvement, tome II, innovations théoriques et implications pratiques* (pp. 243-268). Paris : L'Harmattan.
- Mouchet, A. (2014b). *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Mouchet, A. (2014c). « L'observation du jeu comme geste professionnel des entraîneurs ». *Recherches et Éducation*, 12, 43-56.
- Mouchet, A. (soumis). « L'explicitation au cœur d'un dispositif en spirale qui articule vécu subjectif et expérience collective ». *Recherche et formation*.
- Mouchet, A., Vermersch, P., Bouthier, D. (2011). « Méthodologie d'accès à l'expérience subjective : entretien composite et video ». *Savoirs*, 27, 85-108.
- Mouchet, A., Harvey, S., Light, R. (2013). « Match coaching: communications with players during the game ». *Physical Education and Sport Pedagogy*. doi: 10.1080/17408989.2012.761683.
- Oddone, I., Rey, A., Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une psychologie du travail*. Paris : Éditions sociales.
- Pachou, B., Zalla, T. (2000). « Enjeux et signification du "retour à la conscience" en sciences cognitives ». *Intellectica*, 2(31), 9-34.

- Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Éducation permanente*, 139(2), 13-35.
- Pastré, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2006). « La deuxième vie de la didactique professionnelle ». *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2009). « Le but de l'analyse du travail en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? ». In M. Durand, L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation d'adultes* (pp. 159-190). Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- Petitmengin, C. (2011). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter - Revue de Phénoménologie*, 18, 165-182.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : PUF.
- Pinsky L., Theureau J. (1987). *L'étude du Cours d'Action. Analyse du travail et conception ergonomique*. Paris, CNAM, coll. d'Ergonomie et Neurophysiologie du Travail, n° 88.
- Poizat, G., Bourbousson, J. Saury, J., Sève., C. (2009). « Analysis of contextual information sharing during table tennis matches: An empirical study on coordination in sports ». *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 7, 465-487.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. Chicago, IL:University of Chicago Press.
- Prost, M., Cahour, B., Détienne, F. (2013). « Masquage des émotions et des attentes de soutien psychologique sur des forums d'entraide professionnelle ». *@ctivités*, 10(2), 20-38.
- Rabardel P. (2005). « Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir ». In P. Rabardel, P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement* (pp. 11-30). Toulouse : Octarès.
- Ria, L. (2009). « De l'analyse de l'activité des enseignants débutants en milieu difficile à la conception de dispositifs de formation ». In M. Durand, L. Filliettaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 217-243). Paris : PUF.
- Ria, L., Leblanc, S. (2011). « Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus ». *@ctivités*, 8(2), 150-172.
- Richard, J.-F. (1990). *Les activités mentales*. Paris : Armand-Colin.
- Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté I. Le volontaire et l'involontaire*. Paris : Aubier.

- Rix-Lièvre, G. (2010). « Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358-379.
- Rix, G. (2012). *L'expérience arbitrale : des actes de jugement à la co-construction de la performance. Pour le développement d'une anthropologie cognitive de terrain en STAPS*. Note de synthèse en vue de l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches. Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand.
- Rogalski, J., Leplat, J. (2011). « L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques ». *@ctivités*, 8(2), 4-31.
- Rosch, E. (1978). « Principles of Categorisation ». In E. Rosch, B. Lloyd (dir.), *Cognition and Categorisation* (pp. 27-48). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Salembier, P. (1999), « Ergonomie cognitive et anthropologie cognitive ». *Performances humaines & techniques*, 10, 50.
- Samurçay, R., Pastré, P. (2010). *Recherches en Didactique professionnelle* (2^e éd.), Toulouse : Octarès.
- Sartre, J.-P. (1936). *La transcendance de l'Ego*. Paris : Vrin.
- Saujat, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant : questions de méthodes. *Recherche et Formation*, 57, 89-101.
- Saujat, F. (2009). « L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège ». In M. Durand, L. Fillietaz (dir.), *La place du travail dans la formation des adultes* (pp. 245-274). Paris : PUF.
- Saury, J. (2008). *La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif*. Note d'Habilitation pour Diriger des Recherches, Université de Nantes.
- Saury, J., Durand, M., Theureau, J. (1997). « L'action d'un entraîneur expert en voile en situation de compétition : étude de cas. Contribution à une analyse ergonomique de l'entraînement ». *Science et motricité*, 31, 21-35.
- Saury, J., Nordez, A, Sève, C. (2010). Coordination interindividuelle et performance en aviron : apports d'une analyse conjointe du cours d'expérience des rameurs et de paramètres mécaniques. *@ctivités*, 7(1), 2-27.
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris : Éditions Revue EPS.
- Schwartz, Y. (2004). « L'expérience est-elle formatrice ? ». *Éducation permanente*, 158, 1-20.
- Schwartz, Y. (2007). « Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité ». *@ctivités*, 4, 122-133.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Logiques.

- Schön, D. A. (1998). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-225). Paris : PUF.
- Sébillotte, S (1988). Hierarchical planning as method for Task Analysis, *Behaviour and Information Technology*, 7(3), 275-293.
- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., Durand, M (2006). Un programme de recherche articulant l'analyse de l'activité en situation et la conception d'aides à la performance : un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3, 46-64.
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J., Haradji, Y. (2012). « Drôles d'endroits pour une rencontre : STAPS, Ergonomie & Cours d'action ». In M. Quidu (dir.), *Les Sciences du sport en mouvement – Innovations et traditions théoriques en STAPS* (pp. 39-64). L'Harmattan : Paris.
- Snoeckx , M. (2014). « Intégrer les pratiques d'explicitation dans la formation par l'écriture ». In A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et formation* (pp. 251-272). Paris : L'Harmattan.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human/machine communication*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2000). « Anthropologie cognitive et analyse des compétences ». In J.-M. Barbier (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 171-212). Paris : PUF.
- Theureau J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse, Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2011). « L'observatoire des cours d'action, des cours de vie relatifs à une pratique et de leurs articulations collectives ». In G. Le Meur, M. Hatano (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 23-76). Paris : L'Harmattan.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela, F., Thompson, E., Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Vergnaud, G. (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation ». *Psychologie française*, 30, 245-252.
- Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action la conceptualisation ». In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (1996). « Pour une psychophénoménologie: problèmes de validation ». *Explicititer*, 14, 1-11.
- Vermersch P. (1999). « Pour une psychologie phénoménologique ». *Revue Française de Psychologie*, 44(1), 7-18.
- Vermersch, P. (2001). « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Explicititer*, 39, 10-31.
- Vermersch, P (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e éd.). Paris : ESF.

- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2015). *Définir le concept de vécu dans l'entretien d'explicitation*, Blog de Pierre Vermersch <http://wp.me/p4AqKY-3z> consulté le 7/07/15.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M (2007). « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. Recherches en didactique du français langue maternelle ». *Repères*, 36, 59-76.
- Vinatier, I. (2011). « Analyse des échanges verbaux en situation comme élucidation de l'expérience professionnelle des enseignants ». In G. Le Meur, M. Hatano (dir.), *Approches pour l'analyse des activités* (pp. 157-182). Paris : L'Harmattan.
- Vinatier, I. (2012). *Développement professionnel et réflexivité*. Toulouse : Octarès.
- Von Cranach, M. (1982). « The psychological study of goal directed action : basic ». In M. von Cranach, R. Harre (dir.), *The analysis of action* (pp. 35-73). Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Vors, O., Gal-Petitfaux, N. (2014). « Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile ». *Recherches & Éducatives*, 12, 25-42.
- Vygotski, L. S. (1925, tr. fr. 1994). « La conscience comme problème de la psychologie du comportement ». *Société française*, 50, 35-50.
- Vygotski, L. S. (1934, rééd. 1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions* (F. Sève et G. Fernandez, trad.). Paris : La Dispute.
- Wittorski, R. (2005). *Entre travail et formation : la professionnalisation*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des recherches, CNAM.
- Yvon, F., Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.