

## **Du corps vécu au corps décrit chez des élèves en difficulté scolaire : Proposition méthodologique d'une co-construction de l'accès à leur expérience lors d'entretien d'autoconfrontation**

Olivier Vors, MCF FSSEP Lille 2, ER3S, EA 4110

Isabelle Joing-Maroye, MCF FSSEP Lille 2, ER3S, EA 4110

### **Un accès problématique à l'expérience**

L'accès à l'expérience telle qu'elle a été subjectivement vécue par l'acteur est problématique) scientifiquement et b) face à des élèves en difficulté.

Tout d'abord, scientifiquement différentes approches méthodologiques proposent quatre accès différents à l'expérience comme l'approche conative (Bui-Xuân, 1998), la clinique de l'activité (Clot, 1999), la psycho-phénoménologie (Vermersch, 1997) et le cours d'action (Theureau, 1992, 2010). Pour les tenants de l'approche conative la mesure objective et l'interprétation du chercheur sont prônés car l'accès à l'expérience est illusoire et fait face à de nombreux biais liés à la prise de conscience, à l'interrogation directe,... (Bui-Xuân, 2012). Pour les défenseurs de la clinique de l'activité l'accès à l'expérience passée est impossible à cause des effets structurants du langage (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001). Ainsi ce qui est étudié ce n'est pas l'expérience ou l'activité mais le développement de cette expérience au travers le concept d'activité. Les principaux outils utilisés sont l'autoconfrontation croisée et l'instruction au sosie qui permettent de transformer l'expérience pour générer un développement. Il s'agit de transformer l'activité pour la comprendre. Pour l'approche psycho phénoménologique, il est possible d'accéder à l'expérience par des entretiens d'explicitation (Vermersch, 1997). Ces entretiens par des relances directives et cadrées permettent de faire opérer un réfléchissement amenant la prise de conscience du préréfléchi au réfléchi. L'accès au préréfléchi passe par une position de parole incarnée de l'acteur sans utiliser la vidéo qui pourrait provoquer une position d'extériorité.

Enfin, le postulat du cours d'action, sur lequel se fonde cette recherche, considère qu'il est possible de revivre une nouvelle expérience proche de l'expérience passée via la conscience pré-réflexive. L'accès à l'expérience se fait par des entretiens d'autoconfrontation de l'acteur à son vécu à partir des traces audio-visuelles de son activité passée et à partir du questionnement directif « serré » du chercheur visant à maintenir l'acteur dans le *montrable, racontable, commentable et mimable* et à l'écarter de toute réflexion (explication, justification). Les séances d'autoconfrontation provoquent un engagement mimétique de l'acteur le plus proche possible de son expérience passée grâce à une remise en situation dynamique.

Ensuite, l'accès à l'expérience subjectivement vécue par l'acteur est problématique avec des élèves en difficulté scolaire. Les entretiens avec des enfants sont souvent difficiles vu leur attention labile et leur capacité langagière limitée ; c'est encore plus vrai avec les élèves en difficulté (Bertucci & Houdart-Merot, 2005; Bonnéry, 2003; Charlot, Bautier, & Rochex, 1992; Lahire, 2004).

Cette présente recherche étudie justement comment se co-construit l'accès à l'expérience d'élèves en difficulté lors d'entretiens d'autoconfrontation propres au cours d'action.

### **Le cours d'action comme cadre théorique et méthodologique permettant l'accès à l'expérience corporelle**

Pour étudier l'expérience corporelle d'élèves en difficulté, cette étude s'appuie sur le cadre théorique et méthodologique du cours d'action (Theureau, 1992, 2006). Ce cadre considère l'activité de l'acteur comme située, signifiante et incarnée. Il s'appuie sur deux postulats théoriques : celui de *l'enaction* (Varela, Thompson, & Rosch, 1993) et celui de la conscience pré-réflexive (issue de la phénoménologie). Le premier postulat considère l'action et la cognition comme incarnées, c'est-à-dire en lien avec les capacités sensori-motrices, émotionnelles, sensorielles de l'individu. Autrement dit, l'action, et la cognition qu'elle renferme, sont fondamentalement inséparables de processus sensoriels, moteurs, affectifs et perceptifs à partir desquels elles s'actualisent, se construisent et se développent (Varela et al., 1993). Le deuxième postulat théorique est celui de la conscience pré-réflexive. Il considère que cette action incarnée a du sens pour l'acteur. Toute activité s'accompagne d'un vécu significatif ; elle donne lieu à une expérience correspondant à sa conscience pré-réflexive (Theureau, 2006). La conscience pré-réflexive est considérée comme une « composante de l'activité qui est exprimable, continue (l'acteur y accède potentiellement à chaque instant), concomitante (elle n'interrompt pas le flux de l'activité) et partielle (toute l'activité ne fait pas expérience) » (Durand, 2008, p. 101-102).

Le recueil des matériaux s'est fait en deux temps, par des enregistrements audio-visuels de 12 leçons dans trois disciplines (éducation physique et sportive, mathématiques et Français) suivies de séances d'entretien

d'autoconfrontation. La validité des propos recueillis a été mise à l'épreuve a) des traces objectives de l'activité telles que la vidéo, b) de la controverse et c) d'un tri ne conservant uniquement que ce qui appartient à la conscience préreflexive et en éliminant tout discours réflexif ou explicatif. Le traitement des matériaux s'est fait par une démarche itérative visant à mettre à jour les éléments de généralité (Vors & Gal-Petitfaux, in press). L'analyse a consisté à comparer et faire résonner entre elles les occurrences de signification et à les configurer sous forme de catégories conceptuelles abstraites. Cette focalisation sur les similitudes entre les différents élèves a permis d'identifier les étapes de la co-construction de l'accès à l'expérience d'élèves en difficulté lors d'entretiens d'autoconfrontation.

### **Résultats : une co-construction progressive de l'accès à l'expérience**

Les résultats montrent que le partenariat acteur/chercheur avec ces élèves en difficulté ne se fait pas spontanément, il nécessite une co-construction de l'accès à l'expérience qui s'est opérée en quatre étapes : (1) défiance, (2) extériorité, (3) engagement hétérogène, (4) engagement mimétique.

La première étape est celle de défiance, les élèves ne livrent pas l'intimité de leur expérience et sont suspicieux vis-à-vis du chercheur. Ils re-questionnent l'objet de la recherche et testent les limites du contrat. De plus, leurs réponses sont courtes et lacunaires « je ne m'en souviens plus », « je sais pas »... Cette étape finit lorsque les élèves prennent confiance et comprennent que leurs propos restent confidentiels en particulier vis-à-vis de leur enseignant.

La deuxième étape est celle de l'extériorité, les élèves sont plus dans l'explicatif que dans le descriptif. Ils répondent aux questions en se mettant à distance par rapport à son expérience passée par une analyse de leurs actions ou celles de leurs camarades. Cette étape correspond aussi aux comportements spontanés d'inhibition ou d'extraversion face aux matériels de recueil de données (caméra, micro et vidéo). Elle se termine lorsque les élèves intègrent le dispositif méthodologique de recherche en comprenant qu'ils ne sont pas jugés et qu'ils sont détenteur du savoir.

Dans la troisième étape repérée, les élèves s'engagent dans la description de leur expérience, mais cet engagement demeure hétérogène. Ici les élèves ont compris ce qui était attendu par rapport à la description de leur expérience passée, ils essaient de se remettre en situation mais leurs propos dévient rapidement sur des éléments de généralité ou des commentaires sortant des images présentées.

Enfin la quatrième étape identifiée correspond à un engagement mimétique authentique des élèves face à leurs expériences passées. Les élèves ont intégré ce qui est attendu d'eux, ils expriment sans généralisation leurs ressentis actuels sur leurs expériences passées à partir de la vidéo. Ils n'hésitent pas à invalider certaines reformulations du chercheur lorsqu'ils les jugent non fidèles à leurs expériences.

### **Discussion**

Ces résultats nous invitent à discuter : (1) des étapes nécessaires à la mise en place de séances d'autoconfrontation pour accéder à l'expérience d'élèves et aux conditions de validité de ces entretiens (Guérin, Riff, & Testevuide, 2004) ; (2) des limites de la conscience pré-reflexive pour rendre compte de certaines composantes ineffables de l'expérience corporelle (Theureau, 2009) ; (3) des limites des données en première personne qui ont besoin d'être complétées par d'autres données en deuxième et troisième personne (Varela & Shear, 1999).

### **Bibliographie**

- Bertucci, M. M., & Houdart-Merot, V. (Éd.). (2005). *Situations de banlieues. Enseignement, langues, cultures*. Lyon: INRP.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15–26.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287–322.
- Varela, F. J., & Shear, J. (1999). First-person methodologies: What, why, how? *Journal of Consciousness Studies*, 6(2-3), 1–14.
- Vors, O., & Gal-Petitfaux, N. (in press). Formes d'expériences sensorielles structurant les stratégies d'intervention en classe difficile. *Recherches et Éducatives*.