L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective

Explicitation in a spiral training strategy which connects subjective real-life experience and collective experience

Alain Mouchet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2508>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2508

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 91-106

ISBN : 978-2-84788-867-6

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Alain Mouchet, « L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2508> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2508>

L'explicitation au cœur d'un dispositif de formation en spirale qui articule vécu singulier et expérience collective

> **Alain Mouchet**

Université Paris-Est (COMUE UPE), UFR SESS-STAPS (Créteil), Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313)

RÉSUMÉ : Nous présentons un « dispositif en spirale » où les études de cas individuelles en recherche et leur exploitation collective en formation se nourrissent l'une et l'autre, comme ressource pour élaborer l'expérience et favoriser la construction des compétences. La subjectivité des acteurs est au cœur de l'analyse des pratiques professionnelles et de leur transformation, ici avec des entraîneurs de rugby à propos du discours qu'ils effectuent à la mi-temps d'un match. Il s'agit d'articuler l'explicitation des savoirs d'expérience mis en œuvre en situation réelle, leur débat et leur partage au sein d'un collectif, ainsi que des nouvelles perspectives d'intervention auprès des joueurs.

MOTS-CLÉS : formateur, expérience professionnelle, éducation des adultes, méthodologie

1. Introduction

Altet et Fabre (1994) posaient la question suivante : à partir du moment où la logique de recherche, de production de savoirs, n'est pas celle de la formation, de l'appropriation des compétences, comment ces logiques peuvent-elles se rencontrer ? Pour notre part, nous rejoignons Vannier (2012) en ce qui concerne la volonté d'élaborer de réelles interactions entre les deux pôles pensés *in situ* en étroite relation d'interaction plus que d'articulation en deux temps disjoints. Nous précisons dans cet article la façon dont nous envisageons cette interaction entre l'analyse de l'activité dans une optique de recherche et son réinvestissement en formation au fil de l'eau, en plaçant l'explicitation du vécu au cœur de ce que nous nommons « un dispositif en spirale ». Ce dernier privilégie l'enrichissement mutuel entre des études de cas et des sessions de formation avec les acteurs d'un collectif de travail, en l'occurrence des entraîneurs de rugby d'un même club, en ce qui concerne la réalisation de leur discours à la mi-temps d'un match.

Notre objectif est de montrer que l'explicitation du vécu de l'action peut constituer à la fois une méthode de recherche et un tremplin pour la formation grâce au travail sur ce vécu conscientisé et mis en débat, pour favoriser le partage d'expériences et la construction des compétences.

Nous soulignerons tout d'abord les fondements épistémologiques, théoriques et pragmatiques d'un tel dispositif. Ceci nous amènera ensuite à interroger les modes de rapports instaurés à l'activité passée, notamment avec la distinction et la complémentarité possible entre les processus de réfléchissement du vécu et de réflexion sur l'action, qui sont parfois utilisés indifféremment dans les pratiques réflexives, alors qu'ils n'ont pas les mêmes effets formatifs. Enfin nous présenterons la mise en œuvre du dispositif en spirale, ainsi qu'une première analyse de cette formation expérientielle centrée sur le vécu en situation.

2. Fondements épistémologiques, théoriques et pragmatiques du dispositif

2.1. Collaborer avec les praticiens dans une dynamique d'analyse et de transformation de leur activité

Nous accordons de l'intérêt à un mode de production de connaissances qui consiste à faire de la recherche *avec* plutôt que *sur* les praticiens, ces derniers étant alors considérés comme des partenaires de la recherche. À ce titre, nous présentons ici une recherche collaborative (Desgagné, 2001), qui valorise la co-construction de savoirs autour d'un objet de préoccupation partagé. Vinatier et Morrisette (2015) soulignent, dans cette démarche compréhensive, l'importance des échanges pour conceptualiser les savoirs d'expérience, soumettre et valider ou non les analyses du chercheur, éventuellement envisager des transformations des pratiques professionnelles. Et il est important de noter avec Bednarz (2015) que cette démarche est ouverte à la compréhension de pratiques professionnelles diverses. Le travail mené avec des entraîneurs sportifs relève donc de cette démarche.

Ces recherches collaboratives sont souvent utilisées par le courant de la didactique professionnelle, qui place au cœur de ses préoccupations l'analyse de l'activité des praticiens au travail et ses incidences sur la formation (Pastré, 2002). Dans ce cadre, Pastré (2002) met en avant le fait que si on apprend beaucoup par l'action, on apprend davantage encore en analysant après coup sa propre activité. Éclairé par la distinction faite par Samurçay et Rabardel (2004) entre l'activité productive qui se termine avec l'action, et l'activité constructive qui peut se poursuivre longtemps après l'action, ce travail d'analyse de son activité est un moment essentiel dans la construction du sens de ce que le sujet a vécu. Ce postulat est un élément fondateur du dispositif en spirale où la verbalisation joue un rôle important dans le développement des compétences.

Néanmoins, Rogalski (2014, p. 147) souligne qu'en didactique professionnelle, «*la conception de formation est une question jusqu'ici mal-aimée*». De même, Tourmen

(2014) constate que les usages de l'analyse du travail en formation sont moins développés. Elle identifie malgré tout deux types d'usages, ancrés dans la théorie des schèmes de Vergnaud (1996), qui fournit un cadre pratique pour concevoir et animer la formation : utiliser au préalable l'analyse du travail pour construire la formation, ou bien former par l'analyse du travail réalisée au cours de la formation. Tout en considérant que cette dichotomie n'est pas exclusive, nous estimons que notre dispositif en spirale s'inscrit davantage dans le deuxième usage. Il s'agit selon Tourmen (2014, p. 19) de *«favoriser la prise de conscience des dimensions tacites de son activité et leur conceptualisation, qui peuvent occasionner des développements ultérieurs»*. Nous disposons avec l'explicitation (Vermersch, 2006), d'un outil particulièrement intéressant pour favoriser la prise de conscience des savoirs d'expérience mis en œuvre et l'analyse des pratiques en formation. Pour Faingold (2006, p. 91), il convient alors d'organiser un dispositif d'analyse de pratiques comme *«un espace de formation réunissant les conditions pour qu'un sujet puisse opérer un retour réflexif sur sa pratique professionnelle, et comprendre ce qui se joue dans la complexité des situations difficiles et des moments de réussite»*. C'est cette dynamique entre recherche et formation à partir du vécu explicité, thématisé et partagé, que nous voulons instaurer. L'élaboration d'expérience émerge donc à partir de l'activité mais elle se développe à partir d'actions spécifiques que nous souhaitons impulser, favoriser et organiser.

Enfin, des considérations pragmatiques inhérentes à la collaboration avec des praticiens sont aussi au fondement de notre démarche. Nous participons à une voie ouverte par Faingold (2014) avec des éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ), ou en ce qui concerne la pratique réflexive dans un collectif (Balas-Chanel, 2013). Les entraîneurs se constituent en groupe de professionnalisation pour travailler ensemble sur les aspects pointés lors de l'analyse de l'activité vécue par certains d'entre eux en match. Nous avons la volonté de mobiliser des concepts et des outils sur l'action des praticiens, qui fassent écho à des enjeux professionnels, sociaux ou personnels forts, et qui renvoient à leurs expériences, c'est-à-dire aux constructions de sens qu'ils effectuent à propos de leurs propres activités. Nous nous inspirons également des propositions de Saury (2008) à propos des recherches collaboratives en sport de haut niveau. Il propose une stratégie de présentation des résultats qui concilie les différentes temporalités inhérentes aux mondes de la recherche et de la pratique. Il préconise une régulation en «boucle courte», qui consiste à inscrire la démarche d'aide dès le début de la recherche, sans différer celle-ci à l'issue ultime de l'analyse. Elle se concrétise de diverses façons en fonction des contextes : restitution et exploitation rapide des enregistrements audiovisuels et des transcriptions d'entretiens, retours à chaud entre chercheurs et praticiens sur la base des matériaux recueillis, entretiens collectifs visant la recherche de solutions répondant à des problèmes pratiques soulevés par la recherche, etc. La «boucle longue» renvoie à la conception plus familière des relations entre la recherche et l'intervention ou la conception d'aide. Il s'agit, dans ce cadre, de produire des orientations élaborées à partir des résultats scientifiques, ainsi que des documents pédagogiques.

2.2. Du vécu au partage de l'expérience : articuler l'individu et le collectif

Vermersch (2006) s'intéresse surtout au vécu de l'action et notamment à ce qu'il nomme le procédural de l'action vécue, c'est-à-dire la succession des actions élémentaires, les opérations que le sujet met en œuvre pour atteindre un but : prises d'information, prises de décision, réalisation. De plus, Vermersch (2015)¹ considère 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 micro-temporalité. Nous considérons que cette acception psychophénoménologique du vécu est proche du concept d'expérience subjective et notamment de l'expérience épisodique (Mayen, 2013), issue d'une situation singulière considérée dans sa totalité et sa particularité.

Dès lors se pose la question de l'articulation entre l'analyse du vécu individuel et le partage d'expérience avec autrui comme vecteur de formation. Cette question est prise en compte dans plusieurs dispositifs de recherche collaborative où la dimension formatrice est importante. Par exemple, Galvani (2006) préconise d'accompagner méthodologiquement des professionnels dans la réflexion sur leur expérience, grâce à un questionnement personnel organisé souvent à l'occasion d'échanges collectifs. Concrètement, l'auteur propose des ateliers de blasons² ou encore l'exploration phénoménologique de la praxis par des ateliers d'écriture³. L'importance des rapports entre individu et collectif est mise en valeur, car la variété des points de vue et des savoirs échangés développe l'autoformation par la co-formation réciproque. Donnay et Charlier (2008, p. 65-66) soulignent « [...] *l'intérêt que le professionnel puisse effectuer un retour sur son propre savoir en actes et, dès lors, dialoguer avec d'autres pour partager, comparer, mettre en question, enrichir ses pratiques. Il met ses pratiques à distance avec des mots qui lui permettent déjà une conceptualisation facilitant la diffusion, la communication du savoir créé* ». Ces auteurs présentent plusieurs dispositifs qui articulent l'individu et le collectif, avec description puis analyse d'un problème, interprétation, recherche d'autres possibles... Ces dispositifs utilisent différents supports (synthèse écrite, vidéo, narration...) et sont toujours basés sur la réflexivité.

De même, Vacher (2011) alterne les phases individuelles et collectives pour accompagner l'apparition des postures de décentration qui ne sont pas spontanées, la transition des conseils et jugements vers la co-construction. Dans le dispositif de co-explicitation (Vinatier, 2012), le collectif devient la principale ressource, tant pour la recherche que pour la formation, à travers la dynamique des échanges entre pairs et l'émergence de controverses professionnelles offrant une occasion d'aller

1 Blog de Pierre Vermersch <<http://wp.me/p4AqKY-3z>> consulté le 7/07/15.

2 Il s'agit de proposer à des personnes ou à des groupes un support de réflexion personnelle et de dialogue collectif à propos d'un thème qui fait l'objet de leur intérêt en formation. Ce travail est, selon l'auteur, particulièrement indiqué pour explorer les dimensions existentielles (sens et valeurs) données aux pratiques et expériences.

3 Petits récits décrivant des expériences intenses au plus près de leur vécu, amorcés par l'expression « je me souviens... ».

au-delà des allant-de-soi de la compétence professionnelle. La nécessité d'un collectif est mise en avant pour co-élaborer le sens d'une activité professionnelle et susciter l'émergence d'une certaine invariance dans les pratiques mises en œuvre par les acteurs. Morrisette (2015) insiste d'ailleurs sur l'intérêt d'un cadre d'entretien ouvert dans lequel les collaboratrices s'adonnent collectivement à une sorte de mise en forme de l'expérience partagée.

3. Modes de rapport à l'activité passée dans les pratiques réflexives : réflexion, réflexivité et réfléchissement

À propos du retour réflexif sur sa pratique, Schön (1994) précise que cela consiste à aider le praticien à réfléchir sur le savoir caché dans l'agir afin d'en tirer les règles auxquelles il se conforme, les stratégies d'action dont il fait usage, ses façons de structurer les problèmes. Wenzel (2008, p. 91) met ainsi en avant à propos de la formation au métier d'enseignant que *« le paradigme réflexif semble devenu le fer-de-lance d'une rhétorique de professionnalisation du métier »*. Encore faut-il concevoir et didactiser cette aide à travers des dispositifs, car il ne s'agit pas d'un allant-de-soi. Donnay et Charlier (2008, p. 63) estiment ainsi que *« l'expérience, même si elle recèle des savoirs en actes, n'est pas en soi formatrice, si ce savoir n'est pas explicité par l'analyse des pratiques (seule ou partagée) »*. De même, Vacher (2011) conçoit des outils de formation et de construction de la professionnalité enseignante à travers des dispositifs d'Analyse de pratiques professionnelles (APP).

Toutefois, notons que pour Vacher (2011), l'apparition massive du concept de pratique réflexive n'a pas réduit la polysémie des usages ni la variété de ses déclinaisons pratiques. Un réexamen critique de ce modèle et de ses usages a également été effectué récemment par Tardif (2012). De même, Wentzel (2008) relativisait les effets possibles de formations à la réflexivité en questionnant l'articulation entre pratique effective et discours sur la pratique ; l'auteur semblait mettre en débat la singularité et l'authenticité de ce rapport. Effectivement, si une formation expérientielle est *« une formation par contact direct avec une situation de vie mais réfléchie avec soi, avec les autres et avec l'environnement »* (Courtois, 2006, p. 92), que recouvre ce *« contact direct avec une situation »* ? Il convient d'interroger le rapport à l'expérience vécue et les effets formatifs de l'analyse de l'activité déployée en situation, tels qu'ils sont engagés dans les pratiques réflexives. Nous allons évoquer à ce sujet les distinctions conceptuelles opérées entre les concepts de réflexion, de réflexivité et de réfléchissement, car elles sont importantes pour concevoir des dispositifs de formation. Cela nous permettra de situer nos propres options concernant le dispositif en spirale.

Nous trouvons une distinction intéressante entre réflexion et réflexivité dans les propositions de Donnay et Charlier (2008). La réflexion est le processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière, alors que la réflexivité englobe la réflexion, elle est à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion. La réflexivité en tant que méta-analyse, ferait adopter aux

praticiens une posture d'extériorité dont la distanciation prendrait deux formes : mise à distance de la situation pour poser un regard plus objectivant sur celle-ci, et prise de recul où l'enseignant réalise un retour sur lui-même en se prenant comme objet de réflexivité. « *Tout praticien réfléchit sur ses pratiques mais tous n'apprennent pas à partir d'une analyse réflexive de leurs pratiques. Différencier réflexion et réflexivité n'est pas une simple question de coquetterie lexicale* » (Donnay et Charlier, 2008, p. 59). Nous pointons néanmoins deux éléments de débat. D'une part, le terme de réflexivité reste ambigu car il renvoie soit au réfléchissement piagétien, première étape de la prise de conscience qui va de l'action à la représentation, soit à l'analyse réflexive qui examine ce qui a déjà fait l'objet d'une représentation. D'autre part, plusieurs auteurs rappellent les difficultés d'accès au vécu, en raison de son statut préreflexif et antéprédicatif (Barbier et Thievenaz, 2013).

Toujours dans un souci de clarification conceptuelle susceptible de donner du sens à l'organisation de notre dispositif, nous réinterrogeons les fondements du modèle du praticien réflexif. Schön (1994) différencie la réflexion dans l'action et la réflexion sur l'action. La première se développe au cours de l'action alors que la seconde se déroule *a posteriori* et se fonde, selon Saint-Arnaud (1999), sur des processus cognitifs différents. Pour ce dernier auteur, le terme de réflexif est en lui-même inducteur d'un piège épistémologique car il oriente implicitement cette capacité vers la rationalisation consciente qui ne peut pas être selon lui à l'œuvre dans l'urgence de la situation. Vacher (2011) assimile alors la réflexion sur l'action à un processus conscient et la réflexion dans l'action à un processus partiellement ou totalement inconscient. Pour notre part, nous préférons parler de conscience prérefléchie (Vermersch, 2012) pour exprimer la dimension implicite de la conscience en acte ou de la cognition en action. Nous considérons en accord avec Perrenoud (2001), que le modèle du praticien réflexif sous-estime ces dimensions provisoirement non conscientes en action comme gisement potentiel d'analyse et de transformation des pratiques, en raison de son insistance sur la composante réflexive, associée à la lucidité et à la pensée consciente. Par conséquent, le réfléchissement de l'action vécue et la réflexion sur l'action ne peuvent avoir le même statut dans un dispositif de formation. Les apports conceptuels de la psychophénoménologie (Vermersch, 2012), notamment sur les modalités de conscience et les passages d'un mode à l'autre, sur l'attention comme modulation de la conscience, permettent d'éclairer différemment les débats sur les pratiques réflexives. De plus, l'entretien d'explicitation semble offrir un potentiel pour de nouvelles perspectives de formation relatives à l'exploitation d'un savoir expérientiel verbalisé et thématiqué, ce qui n'exclut pas un travail de réflexion sur l'action qui prend une autre ampleur lorsqu'il s'effectue sur une action finement établie par son explicitation préalable.

Aussi, nous rejoignons Courtois (2006, p. 93) lorsqu'elle estime que « *tout vécu est potentiellement expérience, mais il n'est pas automatiquement et systématiquement expérience : c'est le rapport de la personne avec la situation vécue qui permettra de*

Figure 1 : processus pour apprendre de l'expérience (adapté de Balas-Chanel, 2013)

parler d'expérience». C'est bien la nature et les modalités de ce rapport à la situation vécue que nous proposons d'envisager à travers l'explicitation. Si l'examen réflexif et critique d'une pratique est tout à fait utile, nous pensons avec Dupuis (2002) qu'il est très important que ne soit pas perdu le lien avec l'expérience vivante dans l'intuition de laquelle les prises de recul et les déplacements s'opèrent, car il ne peut y avoir émergence de sens que sur la base d'une présence à soi-même, dans l'évocation d'une pratique en acte. Selon Dupuis (2002), le réfléchissement constitue ainsi la *sous-jacence* de la réflexion elle-même, et non pas seulement son préalable.

Ce postulat est d'ailleurs repris dans les dispositifs d'APP (Vacher, 2011), où réfléchissement, réflexion et méta-analyse, sont constitutivement indissociables puisque les phases de réfléchissement deviennent matière de la réflexion qui, elle-même, devient finalement matière de la méta-analyse individuelle puis collective. Nous rejoignons aussi les propositions de Balas-Chanel (2013) quand elle dit que pour qu'une pratique réflexive soit fructueuse, il faut envisager un temps de réfléchissement, suivi d'un temps de réflexion sur ce qui a été «réfléchi» par le réfléchissement, puis une mise en projet vers l'agir. Cet auteur présente un schéma de la pratique réflexive, comme processus pour apprendre de son expérience, élaboré à partir de celui de Kolb (1984) sur l'apprentissage expérientiel. Il s'agit véritablement de prendre appui sur le passé et sur son expérience concrète, pour construire de nouvelles pratiques professionnelles opérationnelles, avant de retourner sur le terrain vivre des expériences similaires.

La distinction entre réflexion et réfléchissement est pertinente pour cerner le processus cognitif engagé dans le rapport rétrospectif au vécu. Cela implique une position de parole différente, soit explicative de l'action, soit incarnée avec contact sensoriel et «revécu» de la situation. C'est cette dernière qui caractérise l'entretien d'explicitation et l'obtention d'un point de vue en première personne. Toutefois, nous considérons que les deux sont intéressantes lorsqu'on tente de prendre en compte la subjectivité des acteurs pour favoriser la construction des compétences et l'intervention pédagogique. Nous avons ainsi mis en œuvre une aide aux prises de décisions en sport, basée sur l'analyse du vécu en situation, la co-construction des projets collectifs et d'un référentiel commun, et une démarche d'intervention pour développer l'adaptation et l'intelligence

situationnelle. En effet, si l'explicitation est nécessaire dans l'émergence des savoirs d'expérience et la construction des composantes fines des compétences, une circularité et une complémentarité sont tout à fait envisageables avec une réflexion sur l'action. Reste à organiser cette complémentarité selon les objectifs prioritaires et le contexte de la formation, comme nous le proposons maintenant dans le dispositif en spirale.

4. Le discours à la mi-temps des entraîneurs

4.1. Caractéristiques de la recherche

Nous présentons une étude relative au coaching en match des entraîneurs de rugby. Ces derniers sont confrontés à des difficultés pour réguler l'activité des joueurs en match, en raison des contraintes matérielles et règlementaires (éloignement des joueurs, pas de temps morts, déplacements limités à une zone technique...). La mi-temps constitue alors une occasion privilégiée, qui permet de favoriser la transmission des consignes, les modifications éventuelles de la stratégie initiale, un bilan sur l'état des joueurs, la préparation des remplacements.

Cette étude a une visée épistémique relative à une meilleure compréhension de l'activité mise en œuvre par des experts dans une situation dynamique, complexe, avec pression temporelle et affective. Le deuxième objectif, concomitant, est de mettre en place un dispositif d'analyse des pratiques professionnelles et d'aide au développement des compétences des entraîneurs. Par conséquent, le dispositif permet d'identifier les savoirs d'expérience mis en œuvre en contexte réel, puis de partager et capitaliser les savoirs d'action. L'objet de préoccupation partagé avec les entraîneurs est l'organisation et le contenu du discours, ainsi que son influence éventuelle sur la production du jeu.

4.2. Organisation du dispositif en spirale

La recherche nourrit la formation et vice-versa, avec un ancrage sur l'expérience vécue des sujets dans des situations professionnelles. La méthodologie comprend deux phases interactives, qui alternent des études de cas avec un binôme d'entraîneurs en match et trois soirées formation avec tous les entraîneurs du club qui le souhaitent, le directeur du Centre de Formation, un entraîneur de l'équipe professionnelle et les préparateurs mentaux, soit 12 à 15 personnes. Nous retrouvons donc ici l'enchaînement de l'action, du réfléchissement des pratiques, de la réflexion partagée sur des matériaux conscientisés et un retour à l'action.

4.2.1. Études de cas

L'échantillon concerne six entraîneurs des équipes U23, U20, U19, d'un club d'élite, l'AS Montferrand. Pour chaque équipe, une étude a été menée sur deux matchs à enjeu important, à déterminer avec les entraîneurs. Nous avons combiné des méthodes pour documenter les facettes publiques et privées de l'activité : a) un bref entretien semi-dirigé juste avant le match pour identifier avec les entraîneurs la stratégie et les

Figure 2 : Dispositif en spirale recherche et formation

attentes pour le match ; b) l'enregistrement audiovisuel de l'intervention ; c) le scénario du match pour documenter le contexte de l'intervention à la mi-temps (score, rapport de force...) et l'influence des consignes sur la production du jeu lors de la deuxième mi-temps ; d) un entretien d'explicitation pour explorer le vécu de l'action.

4.2.2. Soirées de formation

La première soirée a été consacrée à la présentation et à l'exploitation par les entraîneurs des résultats partiels des études de cas, à partir de différents supports : extraits de *verbatim* des discours à la mi-temps, séquences vidéo, extraits de *verbatim* des entretiens d'explicitation. Elle a permis d'identifier et de formaliser des savoirs professionnels partagés et des savoirs d'action singuliers (Faingold, 2014), ou encore de dégager les facteurs d'efficacité et les sources de difficultés⁴.

La deuxième soirée a permis de poursuivre ce travail, à partir de la triangulation des données obtenues lors d'études de cas menées avec un autre staff technique. Des tendances communes et des styles personnels de coaching sont ainsi apparus. De plus, une nouvelle demande a émergé de la part des entraîneurs : la volonté de prendre en compte l'intersubjectivité, en étudiant aussi la façon dont les joueurs s'approprient ou non le discours à la mi-temps. Nous avons ainsi complété la méthodologie de recherche par le recueil du point de vue des joueurs. La collaboration chercheur/praticiens a porté sur la mise au point d'un mode de recueil pertinent, non intrusif dans l'activité de l'équipe, et réaliste. Nous avons retenu :

4 Face aux dénominations très diverses des savoirs liés à l'action, Wittorski (2005, p.52) propose la distinction suivante dans laquelle nous nous inscrivons. « Les savoirs d'expérience et les savoirs cachés dans l'agir professionnel sont des notions proposées pour désigner une dimension implicite et incorporée (à l'action) du savoir, alors que le savoir d'action est une notion proposée pour désigner un acte de formalisation de l'action et que le savoir professionnel est proposé par des auteurs qui s'intéressent aux stratégies de mise en reconnaissance des acteurs dans un espace professionnel ».

- trois « questions flash » posées en une minute à cinq joueurs précis, par cinq interviewers, dès la fin du discours à la mi-temps, juste avant la reprise du jeu ;

- trois entretiens d'explicitation avec des joueurs leaders le lendemain.⁵

Ces données ont été recueillies en complément des autres sources, lors des études de cas suivantes.

La dernière soirée de formation a permis d'affiner l'identification des savoirs professionnels et des savoirs d'action⁶, et de cibler sur l'analyse des résultats relatifs au point de vue des joueurs. Le vécu individuel dans une situation passée fait ainsi écho, ou encore fait l'objet d'une résonance avec les problématiques personnelles des autres participants qui ont pu vivre des situations similaires. Dupuis (2002) parle aussi de « retentissement » lorsqu'est favorisé le transfert d'une situation à une autre. L'enjeu est la création de sens partagé entre les individus à propos d'expériences passées et la question du transfert des apprentissages, qui implique toujours un ancrage, puis une réflexivité, liées à la première situation, puis un projet de transposition d'une situation à l'autre.

4.3. Résultats

4.3.1. Études de cas

Les résultats suivants ont été obtenus lors des études de cas.

D'une part, l'analyse quantitative des interventions met en avant un profil communicationnel commun : (a) adressage surtout vers l'équipe ; (b) communications unilatérales ; (c) parler (sans crier) avec une forte gestuelle d'accompagnement ; (d) contenu essentiellement centré sur la stratégie et la tactique ainsi que sur le mental ; (e) équilibre entre des rétroactions négatives et positives ; (f) intentions variées.

D'autre part, des routines de fonctionnement économiques mais peu adaptables ont été identifiées au sein des binômes d'entraîneurs, en ce qui concerne la préparation préalable de l'intervention, l'organisation et le contenu du discours. Elles constituent un facteur d'efficacité pour gérer la pression temporelle et l'incertitude relative sur la durée de la mi-temps (fluctuation autour de cinq minutes selon les arbitres). Toutefois, nous pointons aussi certaines difficultés à adapter ces routines en fonction d'événements imprévus qui perturbent leur mise en œuvre.

Enfin, des logiques personnelles d'intervention sous-jacentes aux apparences sont apparues. Elles sont relatives à la dynamique attentionnelle durant le discours, aux intentions réelles et à ce qui se joue au-delà du contenu explicite des interventions.

5 La formulation des « questions flash », le choix des joueurs pour ces questions juste après la mi-temps et pour les entretiens d'explicitation le lendemain du match, ont été définis en concertation avec les entraîneurs.

6 Un document synthétique écrit des principaux résultats est fourni aux entraîneurs, en plus de la présentation orale. Il pourra servir aussi pour la formation d'éducateurs qui est organisée au sein de ce club, par le Centre de formation et d'apprentissage (CFA) « métiers du sport et de l'animation ».

Nous pensons par exemple à l'importance prioritaire d'une confiance mutuelle et d'une estime forte au sein de l'équipe, entre un entraîneur et ses joueurs, dans un contexte local difficile.

4.3.2. Soirées de formation

Lors des soirées de formation, l'analyse réflexive des pratiques a permis de formaliser avec les acteurs eux-mêmes des savoirs professionnels partagés.

Ces savoirs concernent des étapes communes dans l'organisation des discours : (a) échanger préalablement au sein du binôme environ cinq minutes avant; (b) permettre le retour au calme pour instaurer des conditions favorables; (c) organiser spatialement le groupe en cercle plus ou moins serré selon le contexte momentané; (d) structurer le discours proprement dit avec différentes sous-étapes (e.g. commencer par une question pour capter l'attention des joueurs, organiser le discours avec quelques points clés...); (e) utiliser une gestuelle d'accompagnement des paroles et tourner pour mobiliser différentes personnes; (f) finir éventuellement par des consignes individuelles à part.

Les savoirs sont également relatifs au contenu des discours : (a) prendre en compte le contexte à l'issue de la première mi-temps (score, vent, arbitre, rapport de force); (b) structurer le bilan avec des repères récurrents (« + / - / + » ou « ce qui a marché / les menaces adverses / les propositions pour répondre efficacement »); (c) ajuster la charge informationnelle judicieuse en termes de consignes; (d) être parfois négatif mais moduler et expliquer; (e) finir par une motivation et des encouragements; (f) s'appuyer sur les principes fondamentaux du rugby; (g) gagner du temps en utilisant de l'implicite partagé dans le projet de jeu collectif.

Des savoirs d'action singuliers ont également été formalisés, exprimant des styles personnels de coaching ou des adaptations circonstanciées. Nous retenons par exemple : (a) rester debout pour apercevoir l'arbitre afin de réguler temporellement l'intervention; (b) s'accroupir au sein du cercle pour fixer l'attention des joueurs sur un point bas; (c) questionner différemment (nature, durée, destinataires) selon l'âge et l'éducation de certains joueurs leaders; (d) laisser un degré d'implication variable à certains joueurs dans le bilan et les perspectives de jeu; (e) utiliser la vitesse de resserrement du groupe comme indicateur significatif de l'attente ou pas d'informations et comme source d'adaptation du mode d'intervention dans l'instant, avec une intervention plus calme ou plus énergique; (f) répartir le contenu des interventions dans le binôme; (g) élaborer des routines efficaces personnalisées au sein de chaque binôme.

De plus, des axes de travail communs aux praticiens et d'attention accrue pour le chercheur, ont été définis pour les matchs suivants au fil de la démarche en spirale :

- optimiser l'observation et l'analyse du jeu pour préparer, structurer et accroître la pertinence du discours à la mi-temps;

- optimiser le temps de concertation préalable pour réduire l'incertitude et faciliter le déroulement du discours à venir;
- déterminer des outils et stratégies permettant de solliciter simultanément les sens auditif et visuel;
- sensibiliser les joueurs à leur implication, par une auto-évaluation lors de la minute de retour au calme, et par une participation au bilan de la première mi-temps.

Cet aspect de mise en projet et de retour vers l'action future est important. Sans cela, la réflexion collective, même à partir du réfléchissement sur des expériences vécues, risque d'avoir peu d'impact sur les praticiens. D'ailleurs, à l'issue de la dernière soirée formation, chaque entraîneur a écrit des axes de travail personnalisés.

5. Discussion et conclusion

Ce dispositif en spirale tente d'illustrer la prise en compte de la subjectivité des acteurs comme un objet d'analyse et une ressource pour la formation. Il possède une fonction heuristique et permet d'envisager un renouvellement des démarches de formation et des pratiques professionnelles, en prenant mieux en compte les logiques intrinsèques des sujets. Si pour Bednarz (2015) le développement professionnel des praticiens n'est pas la visée première de la recherche collaborative, mais la retombée, nous avons tenté de montrer les liens dynamiques et fonctionnels que nous tentons de tisser entre recherche et formation, ainsi qu'entre le vécu individuel et le partage d'expérience en collectif. Ce dispositif nous paraît constituer un support original et pertinent pour valoriser l'apprentissage expérientiel. Il permet notamment de travailler sur la conscientisation, la mise en débat et la remobilisation des aspects implicites et incorporés. Le savoir expérientiel, en tant que produit de la mise en mots opérée à partir du réfléchissement du vécu de l'action et de sa conceptualisation est construit à différents moments :

- durant les entretiens d'explicitation, au gré des prises de conscience;
- à l'issue de cet entretien si l'interviewer demande à l'interviewé de 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?»;
- *a posteriori* lors de la lecture et l'analyse du *verbatim* par le sujet;
- lors des sessions de formation en collectif, avec articulation des différentes sources de données sur l'activité passée.

Les résultats obtenus permettent de souligner les effets positifs de ce dispositif à la fois pour la compréhension de l'activité humaine en situation réelle et pour la transformation des pratiques professionnelles. Un suivi plus long des acteurs permettrait d'affiner l'évaluation de ces effets, au-delà des déclarations informelles des entraîneurs eux-mêmes et de cet enchaînement ciblé dans le temps entre études de cas et soirées de formation.

Ce dispositif exige la mise en place de conditions favorables qui rassemblent les propositions de Faingold (2006), Vacher (2011) ou Vinatier et Morrisette (2015). Nous retenons le volontariat, l'élaboration d'un contrat de confiance, la confidentialité, le statut des acteurs, la définition du rôle du groupe, des règles de parole permettant de cadrer et de réguler les échanges, la déconnexion des processus d'évaluation certificative. De plus, Faingold (2006) ajoute la nécessité de travailler sur un moment spécifié de pratique, condition *sine qua non* pour l'entretien d'explicitation. Le pilotage de ce dispositif *requiert donc des compétences sur l'animation de groupes d'analyse de pratiques*.

Nous avons des convergences avec la formalisation récente de Tourmen (2014) d'un cadre théorique et pratique en didactique professionnelle qui fournit à la fois une trame d'observation de l'activité, une trame de questionnement des professionnels et une trame d'analyse de la parole sur l'activité en cours de formation. Toutefois, notre spécificité repose sur l'articulation des points de vue comme ressource pour élaborer l'expérience. Il s'agit là d'une posture épistémologique, d'une construction théorique qualifiée de « techno-psychophénoménologique » (Mouchet, 2014) et d'une combinaison de méthodes pour éclairer l'action vécue en situation. Pour le formateur, différents modes d'entrée et focales sont possibles, car nous pouvons valoriser : la dimension temporelle de l'activité, avec articulation de moments importants et du flux de l'activité ; la logique propre des sujets à travers les buts effectifs, les valeurs incarnées et les émotions ; l'attention expérientielle et les décisions subjectives ; les savoirs d'expérience et/ou les savoirs professionnels partagés. Nous considérons à travers cet article avoir montré que le recours au cadre de l'explicitation (Vermersch, 2006, 2012) est cohérent avec une approche de didactique professionnelle, notamment en situant l'explicitation au cœur d'un dispositif englobant et en mouvement, qui prend racine sur le réfléchissement du vécu et son observation, pour favoriser la réflexion partagée sur les savoirs d'action et redynamiser les possibilités d'action.

Ce dispositif en spirale est fonctionnel et adapté au contexte particulier présenté. Pour dépasser son caractère local, il convient de formaliser encore plus finement les conditions éthiques, institutionnelles et organisationnelles, permettant d'impulser et de réguler ce dispositif. Nous pensons par exemple aux étapes de transitions entre recherche et formation, aux conditions favorables et aux obstacles, ainsi qu'aux supports pédagogiques et aux effets formatifs. Ces perspectives permettront d'envisager une transposition de ce dispositif dans des contextes différents et de contribuer au même titre que d'autres moyens de formation, aux transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales. Ces axes de travail sont en cours pour poursuivre une recherche sur les prises de décision de médecins urgentistes du SAMU et un projet se dessine avec des enseignants débutants.

Alain Mouchet
mouchet@u-pec.fr

Bibliographie

- Altet, M. et Fabre, M. (1994). Logique et problématique d'articulation formation/recherche dans les dispositifs de professionnalisation. *Recherche et formation*, 17, 77-92.
- Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Paris : Elsevier Masson.
- Barbier, J.M. et Thievenaz, J. (2013). *Le travail de l'expérience*. L'Harmattan : Paris.
- Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative, *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184.
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. In H. Bézille et B. Courtois (dir.). *Penser la relation expérience-formation* (p. 89-101). Lyon : Chronique sociale.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : nouvelle dynamique de recherche en éducation. In M. Anadon (dir.). *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Belgique : Presses universitaires de Namur.
- Dupuis, P.A. (2002). *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*, Habilitation à diriger des recherches (HDR) en sciences de l'éducation, université Nancy 2.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques, *Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Faingold, N. (2014). Réduction et résonnances en recherche et en formation : des compétences en acte à l'identité professionnelle. In A. Mouchet (dir.), *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation* (p. 39-60). Paris : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2006). La conscientisation de l'expérience vécue : ateliers pour la recherche-formation. In H. Bézille et B. Courtois (2006). *Penser la relation expérience-formation* (p. 156-170). Lyon : Chronique sociale.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. In J.M Barbier et J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience* (p.293-319). Paris : L'Harmattan.
- Morrisette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative, *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 103-118.
- Mouchet, A. (2014). *Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots*. Note d'habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil (UPEC).
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 13, 118-138.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*. Montréal, Canada : G. Morin.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactiques professionnelles* (p. 163-180). Toulouse : Octares.
- 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.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Logiques.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In : M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 47-71). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. *Savoirs*, 36(3), 9-40.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- Vannier, M.-P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier (dir.), *Développement professionnel et réflexivité* (p. 117-150). Toulouse : Octares.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action la conceptualisation. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e édition). Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vinatier, I. (2012). *Développement professionnel et réflexivité*. Toulouse : Octarès.
- Vinatier, I et Morrissette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche et formation*, 59, 89-103.

Abstract

Explicitation in a spiral training strategy which connects subjective real-life experience and collective experience

ABSTRACT: We present a “spiral strategy” in which individual case studies in research and their collective use during training reinforce each other, providing a resource for building experience and encouraging the development of skills. The subjectivity of actors is a key aspect of the analysis of professional practices and how they change. As an example of this process, we focus on rugby coaches and their half-time team talks. We link experiential knowledge implemented in real situations, the discussion surrounding it, the sharing of this knowledge in a team, and new possibilities for coaching players.

KEYWORDS: trainer, professional experience, adult education, methodology