

Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation

Jérôme Guérin, Jacques Riff, Serge Testevuide

Cet article examine le potentiel heuristique de la méthode de l'autoconfrontation dans le cadre de l'étude de l'activité d'élèves dans une perspective d'anthropologie cognitive située. L'autoconfrontation est un entretien qui présente la double particularité de porter sur l'explicitation de séquences d'activité passée des participants, et de s'appuyer sur l'enregistrement audiovisuel de ces séquences. Dans un premier temps nous présentons le cadre théorique, le contexte de l'étude ainsi que les conditions qui ont été réunies pour favoriser la qualité des autoconfrontations. Dans un second temps, à partir d'observations réalisées pendant quatre mois, nous mettons en évidence les trois étapes qui ont marqué la construction progressive d'une position réflexive des élèves pour expliciter la signification de leur expérience vécue en classe. La dernière partie propose une synthèse qui défend la viabilité et le potentiel méthodologique des autoconfrontations menées avec des élèves.

Mots-clés : autoconfrontation, adolescents, action située, anthropologie cognitive, éducation physique.

L'objectif de cette étude (1) était d'étudier l'activité d'une classe en éducation physique et sportive (EPS), dans une perspective d'anthropologie cognitive située (Theureau, 1992). Celle-ci s'est déroulée dans un collège de la région parisienne, classé en zone de violence et inscrit depuis 1998 au plan gouvernemental de lutte contre la violence scolaire. Il accueillait 1200 élèves au lieu des 800 légalement prévus. Les deux chercheurs qui ont conduit cette étude ont partagé pendant quatre mois, à raison d'une demi-journée par semaine, la vie d'une classe de quatrième et de leur enseignante d'EPS. La 4^e (2)

regroupait vingt-cinq élèves, dont une majorité était considérée par leurs enseignants et le personnel d'encadrement comme particulièrement difficile. Tous étaient repérés comme étant en difficulté scolaire. L'objectif de cette recherche était double. Il s'agissait, d'une part, de rendre compte de l'activité des élèves et de l'enseignante dans cette classe, et d'autre part, de comprendre à quelles conditions et comment, dans cet environnement particulier, il était possible de recourir à des entretiens d'autoconfrontation pour documenter l'activité des différents acteurs. Benjamin Bloom (1953) est habituellement

considéré comme le pionnier de ce type de méthode, dont l'intérêt repose, selon lui, sur l'hypothèse qu'un 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. La recherche en éducation a vu se développer l'usage de ce type d'entretiens, principalement au cours des années 80 avec l'essor des études portant sur les cognitions des enseignants (décision, résolution de problèmes). De nombreuses variantes de cette méthode ont été proposées, regroupées généralement sous deux vocables. Celui de *rappel stimulé* (stimulated recall) initié par Bloom, et celui d'*autoconfrontation* (self-confrontation) utilisé par Nielsen (1962). Cet article porte sur cette seconde modalité. Il vise à examiner, à partir d'une étude particulière, l'intérêt des autoconfrontations comme procédures de recueil de données de verbalisation, dans la perspective d'une anthropologie cognitive située de l'expérience scolaire. Nous utiliserons donc dans cet article le terme d'autoconfrontation (3) dans l'acception qui lui a été donnée par Theureau (1983) (4), dans le cadre du programme de recherche du « cours d'action » (Theureau 1992).

LA MÉTHODE DE L'AUTOCONFRONTATION

L'autoconfrontation est une des méthodes de l'observatoire (Milner, 1989) des objets théoriques de la famille « cours d'action » (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). Elle vise à documenter l'expérience pré-réflexive de l'acteur (ce qui est significatif du point de vue de l'acteur) en référence à des notions issues d'un cadre théorique particulier : le cadre sémiologique (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). En présence de traces les plus riches possible (ici audiovisuelles) de son comportement, le chercheur demande à l'acteur d'explicitier son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement. Celui-ci incite l'acteur à décrire ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation. Les questions portent sur la description des actions et événements vécus, évitant les demandes d'interprétation et les généralités (Theureau, 1992 ; Vermersch, 1994). Lorsqu'il explicite son activité, l'acteur fournit des éléments indispensables à l'identification des unités significatives de son point de vue, qui traduisent son expérience pré-réflexive à chaque instant de cette activité.

Les autoconfrontations des élèves et de l'enseignante ont été menées séparément par deux chercheurs. Des règles de circulations des données ont été présentées aux acteurs au début de l'étude. Le contenu des verbalisations du chercheur et des élèves lors des entretiens était inaccessible à l'enseignante, et symétriquement, les élèves n'avaient pas accès aux échanges de l'enseignante avec l'autre chercheur. Lorsque des données étaient partagées entre les deux chercheurs ou utilisées dans le cadre d'un rapport de recherche, les élèves ont maîtrisé ces ré-adressages. En effet, ce qu'exprime un élève au cours des autoconfrontations ne constitue pas seulement un effort réflexif tourné vers son action passée, l'expression est « adressée » (Riff, Pérez, Guérin, 1999) ou dirigée (Clot, 1999) à un chercheur particulier, dans la dynamique de leur collaboration et de leur expérience partagée. Les propos de l'acteur sont à la fois tournés vers le cours d'action passé, objet de l'analyse, et adressés à l'observateur interlocuteur : « l'activité de travail analysée manifeste non seulement son rapport à l'objet immédiat de l'action mais aussi le rapport du sujet à l'activité de l'ergonome ou du psychologue du travail » (Clot, 1999, p. 141). En conséquence, l'autorisation a systématiquement été demandée aux participants pour que d'autres personnes puissent accéder aux données.

Conditions de réalisation des autoconfrontations

La réalisation des autoconfrontations implique de réunir trois types de conditions favorables (Theureau et Jeffroy, 1994) : 1) des conditions langagières et culturelles de consensus, 2) des conditions de confiance mutuelle entre acteur et chercheur, et 3) des conditions matérielles d'interrogation.

Conditions langagières et culturelles du consensus

Les conditions langagières et culturelles qui assurent le consensus entre l'acteur et le chercheur sont le partage à un certain degré d'une même langue et d'une même culture, ou une familiarisation préalable de la part des chercheurs.

Dans le cadre de notre étude, le partage d'une même langue et d'une même culture était assuré par le fait que le chercheur partenaire des élèves travaillait comme enseignant d'EPS depuis 5 ans dans un collège proche situé en ZEP et avec une population scolaire comparable. De ce fait, il « connaissait » bien cette population, il était familier de ces élèves, de leur langage, de leur comportement. Mais cette familiarité était celle qu'un enseignant peut avoir avec

son « public », dans le cadre de sa fonction d'enseignant. Les observations et discussions informelles avec les élèves, en dehors des cours, puis pendant les cours d'EPS, visaient ainsi pour le chercheur à s'imprégner plus finement de la culture de ces élèves, et des significations que les élèves attribuaient à leurs comportements. Pour les élèves, il s'agissait de s'habituer à la présence du chercheur « partenaire », et de s'informer sur les objectifs et les modalités concrètes de l'étude.

Conditions de confiance mutuelle entre acteurs et observateurs-interlocuteur

Les conditions qui participent à l'instauration entre le chercheur et les participants d'une relation de confiance mutuelle sont déterminées par un cadre contractuel qui règle la collaboration.

Le cadre contractuel qui liait les élèves au chercheur était constitué de cinq points : 1) une information complète des élèves sur les objectifs de l'étude et les conditions de leur participation ; 2) la possibilité permanente de refuser la présence des observateurs en cours ou de leurs outils d'enregistrement, une participation libre aux séquences d'autoconfrontation ; 3) l'accès libre et permanent à toutes les données les concernant ; 4) la protection de l'anonymat des participants et la confidentialité des données ; 5) une restriction stricte de la circulation des données.

Conditions matérielles de l'interrogation

Les conditions matérielles de l'interrogation visent à fournir une aide à l'acteur, à travers les points d'appui et l'ancrage qu'il peut trouver grâce aux traces enregistrées de son activité. Trois séries de conditions sont distinguées par Theureau et Jeffroy (1994) qui concernent : la richesse des données de comportements soumises à la réflexivité et à l'évocation, et la proximité du lieu et de l'instant du cours d'action considéré.

Concernant la richesse des données soumises à l'évocation

Les traces audiovisuelles de l'activité étudiée ont été recueillies en *continu*, afin de restituer le caractère dynamique du cours d'action. Douze leçons d'EPS ont été enregistrées au moyen d'une caméra vidéo et d'un micro émetteur HF porté par l'enseignante. Les plans choisis tentaient de saisir l'activité de la classe, en se focalisant à la fois sur l'activité de l'enseignante et sur celle de sous-groupes d'élèves, progressivement choisis au cours de l'étude sur la base de leur volonté de participer aux autoconfrontations.

La proximité dans le temps des autoconfrontations et des séquences d'actions visait à garantir une mémoire plus riche de l'expérience de l'acteur. Les autoconfrontations ont été menées dans la salle vidéo et, lorsqu'elle était disponible, dans une salle de classe équipée d'un magnétoscope et d'un téléviseur. Elles ont été réalisées dans un délai ne dépassant pas deux jours, sur le temps libre des élèves ou pendant une heure de permanence.

Traitement et analyse des données

Les verbalisations recueillies lors des autoconfrontations participent à la réalisation de « protocole à deux volets » (Theureau et Jeffroy, 1994). La confection de ces protocoles consiste à coder, transcrire et synchroniser dans le cadre de chroniques d'activités, d'une part, les données d'observation (« volet 1 »), et d'autre part, les verbalisations en autoconfrontation (« volet 2 »).

À partir du protocole à deux volets, le flux de l'activité est découpé en unités significatives élémentaires (USE). Les USE ont été classées chronologiquement afin d'obtenir un résumé du cours d'action de l'élève : le récit réduit. Par hypothèse, chaque unité significative élémentaire (USE) a pour structure sous-jacente un signe triadique, articulant une composante spécifiant l'engagement de l'acteur dans la situation (Objet du signe), une composante perceptive ou mnémotique (Représentamen) et une composante de mobilisation et de construction de connaissances (Interprétant) (Theureau, 1992 ; Theureau et Jeffroy, 1994). L'identification des ces composantes permet de reconstruire la dynamique d'engagement pas à pas de ces unités significatives élémentaires, c'est-à-dire l'organisation intrinsèque du cours d'action de l'élève.

Dans le cadre de cet article, les résultats ne concernent pas précisément l'analyse de l'activité des élèves en EPS, mais décrivent le processus qui a progressivement amené les élèves à expliciter la signification de leur expérience vécue en cours d'EPS. Trois étapes retracent ce processus dynamique : a) l'étape de prise de contact avec le dispositif de recherche, b) l'étape d'exploration des règles contractuelles, c) l'étape d'engagement dans l'étude.

RÉSULTATS

Alors que les conditions de confiance mutuelle et de consensus culturel semblaient assurées par la

nature du contrat de collaboration et les périodes d'échanges et d'observation des activités en classe, l'introduction des autoconfrontations nous a confrontés à des événements inattendus. En effet, avant de se consacrer à l'explicitation de leur expérience en cours d'EPS, les élèves ont exploité ce moment à des fins personnelles. L'analyse de l'activité des élèves et du chercheur lors des autoconfrontations montre que l'explicitation de plus en plus précise et documentée de l'activité passée est dépendante d'une construction très progressive d'une relation de confiance à l'égard du chercheur.

Étape de prise de contact

Les premières autoconfrontations ont débuté lors de la sixième semaine de présence des chercheurs dans la classe. Les premières semaines ont été consacrées à une observation participante pendant les cours d'EPS mais aussi à des rencontres et échanges informels avec les élèves dans l'enceinte du collège. Lors de la troisième semaine les observations ont été complétées par l'introduction de caméras vidéo et de micro émetteurs pendant les cours, sans incidents particuliers. Cette progressivité s'appuyait sur des expériences antérieures et d'autres travaux de type ethnographique qui ont montré que lorsque des dispositifs d'enregistrement sont prématurément intégrés, les participants ont à s'accommoder à la fois des perturbations causées par la présence des chercheurs et de celles induites par leurs dispositifs technologiques (Corsaro, 1982).

Trouver des participants

Trois élèves de la classe, qui se montraient à la fois assez réflexifs sur leur activité et qui étaient actifs pendant le cours d'EPS, ont été sollicités. Leur attitude fut relativement peu coopérative. Après avoir tenté de négocier sans succès avec le chercheur de réaliser l'entretien pendant l'heure de français de l'après-midi et s'affranchir ainsi d'un cours « *reloud* », ils se sont déclarés indisponibles pendant l'heure d'étude et ont évoqué une éventuelle participation ultérieure. Yacine a interrogé le chercheur « *Pourquoi vous me demandez à moi, on est trente ?* » [Note du 28-01-00]. Ils ont ensuite invité le chercheur à solliciter la participation d'autres élèves. Finalement, quatre élèves ont accepté sans enthousiasme, à condition qu'ils puissent réaliser collectivement l'autoconfrontation. Cette réticence contraste avec l'empressement et l'intérêt qu'ils avaient manifesté dans les échanges initiaux avec le chercheur.

Position de parole des élèves et usage des données vidéo

Deux formes d'engagement ont été identifiées lors des entretiens : se voir en classe, voir les autres élèves et l'enseignante.

En dépit d'une présentation par le chercheur de l'exercice les invitant à décrire leurs actions passées face à l'enregistrement vidéo, les commentaires des élèves ont d'abord eu trait à la façon dont ils « passaient » à l'image, à leur tenue vestimentaire, leur aspect physique, ou leur allure.

« *Monsieur je suis sur la cassette, oh là j'aime pas quand vous faites des gros plans, j'aime pas on me voit trop.. [...]. Il faut aller vers la fin de la cassette vers les poutres par là c'était mieux on a fait un combat avec Mourad* » [Rachid, 26-01-00]. Ces réactions s'apparentaient à un usage assez développé des caméscopes, utilisés pour filmer des événements de type familial.

Être spectateur de son image, prendre connaissance de sa voix dans une position d'extériorité, c'est d'ailleurs ce qui est à l'origine du terme d'autoconfrontation (Nielsen, 1962) et qui constitue un puissant moyen non seulement de mode d'accès au sujet mais de formation voire de traitement (5).

Les élèves ne se sont pas seulement centrés sur leurs actions, mais aussi sur celles des autres. Ils ont commenté avec une insistance particulière l'action de l'enseignante. « *Regarde la professeur, jamais elle rigole comme ça avec nous, de toute façon on voit bien qu'elle préfère être avec les filles ...quand elle vient c'est jamais pour nous dire un truc bien quand on voit sa tête là on le voit bien qu'elle nous aime pas* » [Karim, 03-02-00].

Ils se sont aussi intéressés aux aspects techniques de l'enregistrement, à la qualité des images et du son. Le souci dominant du chercheur était de conserver une relation positive avec les élèves. Il a laissé se développer les commentaires des élèves en favorisant leur expression, y compris lorsqu'ils étaient très éloignés de ses attentes. Le chercheur était à l'écoute des élèves et évitait de trop contraindre leurs propos, ou d'interrompre une discussion engagée entre deux élèves. Dans les situations d'entretien avec des jeunes enfants, Tammivaara et Enright (1986) ont montré qu'une attitude directive de l'interlocuteur et des contraintes trop importantes rendaient difficile l'obtention d'informations. Parallèlement, le chercheur a influencé les commentaires des élèves dans le sens d'une plus grande réflexivité, d'une part, en

rappelant le sens des autoconfrontations, et ce qu'il attendait des élèves, d'autre part, en centrant le questionnement sur l'activité passée de chacun individuellement.

À cette étape, la mise en place des autoconfrontations s'est inscrite dans un climat de méfiance vis-à-vis du chercheur, qui ne s'était pas manifesté au début de l'étude. Ce dernier était confronté à une situation nouvelle : l'obligation de réaliser des autoconfrontations avec des élèves non initialement prévus. De leur côté, les élèves ont découvert les enregistrements réalisés en EPS. S'ils se sont montrés relativement prolixes, le contenu des entretiens était hétérogène, peu précis sur leur activité passée, et contenait peu de discours à la première personne (l'usage du pronom « on » était souvent préféré au « je »).

Étape d'exploration du cadre de travail

Les participants ont néanmoins manifesté un intérêt croissant pour les autoconfrontations, tout en manifestant progressivement une insatisfaction liée à leur forme collective. Les élèves estimaient ne pas disposer de suffisamment de temps pour s'exprimer, se reprochant mutuellement de monopoliser la parole et de se gêner. D'un commun accord, le chercheur et les élèves ont décidé de programmer des autoconfrontations comprenant une séquence collective suivie de séquences individuelles. Après un essai selon cette organisation, il n'y eut plus que des entretiens individuels. L'individualisation des entretiens s'est accompagnée d'un changement dans le contenu des commentaires.

Quatre formes d'engagement des élèves ont été identifiées : tester le chercheur, utiliser les traces audio visuelles pour contrôler *a posteriori* l'activité de l'enseignante, vérifier le caractère dangereux des traces audiovisuelles, et expliciter des « épisodes » de l'activité en cours.

Les élèves ont régulièrement questionné le chercheur sur les relations entre les différents acteurs de la recherche. Ces questions touchaient par exemple à la proximité que « leur » chercheur entretenait avec l'enseignante. « *Vous la connaissez bien la prof ? Vous êtes déjà allé chez elle ?* » [Mounia, 03-02-00]. De même, ils se sont montrés curieux des commentaires de l'enseignante à leur égard, recueillis par le second chercheur et auxquels ils n'avaient pas accès, par convention : « *Qu'est-ce qu'elle dit sur nous la prof ?* » [Rachid, 31-01-00]. « *Qu'est ce qu'elle raconte* » [Yacine, 24-02-00]. Ces propos ont

été interprétés comme l'expression d'une curiosité des élèves à l'égard de l'enseignante. Mais plus vraisemblablement, ils avaient pour fonction de vérifier avec qui « tenait » réellement le chercheur (« *Whose side he is on ?* » selon l'expression de Hammersley et Atkinson, 1983, p. 84). Une trop grande proximité de « leur » chercheur avec l'enseignante aurait pu menacer les règles fixées de non-circulation des données. De même, si leur chercheur partenaire acceptait de leur fournir des informations *a priori* confidentielles sur l'enseignante, ceci pourrait montrer que les règles de la collaboration n'étaient pas respectées. Ces questions ont été considérées comme des moyens détournés d'éprouver « l'étanchéité » du dispositif. Les élèves ont aussi tenté activement de rallier le chercheur à leur cause, et de l'amener à s'engager personnellement en leur faveur. Ainsi, à l'occasion d'une décision d'exclusion du cours d'un petit groupe d'élèves qu'ils jugeaient injuste, Yacine a demandé explicitement et avec insistance au chercheur (qui a accédé à cette demande) son appréciation de la situation. « *Monsieur, là vous voyez bien qu'elle [l'enseignante] me lâche pas Vous le voyez vous-même Monsieur... vous êtes d'accord ? ... elle me fait la prof : "ouais tu m'agaces..."* ». Franchement Monsieur, ça va rester entre nous, vous êtes d'accord qu'elle m'a viré pour rien ? [Yacine, 25-02-00]. Certains participants ont exigé une forme d'engagement du chercheur à leurs côtés, ce qu'ont déjà montré Phtiaka et Furlong (1989) ainsi que Zajano et Edelsberg (1993) dans d'autres recherches menées en milieu scolaire. Ces « tests sociaux » du chercheur (Corsaro et Molinari, 2000 ; Zajano et Edelsberg 1993), ont joué un rôle déterminant dans la construction d'une relation de confiance entre les partenaires.

Les élèves ont été très attentifs à ce que faisait et disait l'enseignante. Les enregistrements apportaient des informations nouvelles aux élèves par rapport à leur expérience vécue en classe. Grâce aux enregistrements, ils ont découvert des aspects de l'action de l'enseignante qui leur avaient échappé dans la situation initiale. Le micro émetteur porté par l'enseignante a permis aux élèves de prendre connaissance, lors de la séquence d'autoconfrontation, des soliloques (Berk, 1995 ; Vygotski, 1934/1997) de l'enseignante, de son langage égocentrique ou privé, qui dans le contexte sonore initial du gymnase étaient inaudibles. Ils se sont montrés particulièrement intéressés par les moments où l'enseignante « dérapait » verbalement, se trompait de prénom, perdait le contrôle de la classe, etc. « *J'aime bien écouter ce qu'elle dit, vous pouvez mettre plus fort. Il faut monter*

le son elle parle.. ah ouais j'avais pas entendu, elle parle de ma rume [mère] . On peut remettre en arrière j'ai pas bien compris.. » [Yacine, 02-03-00].

Les élèves se sont inquiétés de la possibilité offerte à l'enseignante, grâce aux autoconfrontations auxquelles elle participait, de prendre connaissance a posteriori de conduites d'élèves qui lui auraient échappé dans le contexte initial du cours en vue de les surveiller et/ou de les sanctionner (6). Ils ont pris conscience des performances des enregistreurs : la qualité du zoom de la caméra permettait de les filmer clairement lorsqu'ils étaient éloignés, le micro émetteur porté par l'enseignante était performant et enregistrait des échanges qu'ils ont été surpris de voir restituer. Ils ont identifié ainsi des séquences vidéo où ils étaient vulnérables, où ils étaient « grillés » selon leurs termes « *oh là là comment on me voit bien en train de lui coller le poisson d'avril dans le dos, il faut pas qu'elle voit ça la prof sinon elle va montrer ça à mon Daron. Comment vous nous grillez avec la caméra, ..on se rend pas compte de ça pendant le cours* » [Samir, 09-03-00].

D'autres traces audiovisuelles mettaient en évidence soit des comportements de transgression, soit plus simplement des séquences dévalorisantes en termes d'image (une chute dans un exercice assez facile à la poutre par exemple). La richesse des traces audiovisuelles et leur caractère *permanent* (Grimshaw, 1982b ; Theureau, 1992) leur conféraient un statut dangereux aux yeux des élèves en cas de détournement de l'exercice. Elles étaient des preuves susceptibles d'être partagées avec des collègues ou des parents.

Parallèlement à cette instrumentalisation des traces audiovisuelles, les élèves se sont centrés sur des « épisodes » de leur activité. Ces derniers représentaient des empan temporels plus restreints que le cours d'EPS. Par exemple, Samuel a décrit avec précision son activité lors de l'exécution de son enchaînement aux barres parallèles « *Quand je me lève pour aller aux barres, j'essaie d'oublier qu'il y a les autres... je pense à mon enchaînement. Là je me retourne [vers l'enseignante] pour voir si je peux commencer* » [Samuel, 03-03-00]. La principale difficulté face à l'exigence de précision dans le questionnement du chercheur était de trouver les mots justes pour exprimer la signification de leur activité passée. Cette réflexivité a été facilitée par les enregistrements vidéo. Ils ont permis aux élèves de s'exprimer à partir de traces concrètes de leur activité, et ont favorisé une contextualisation plus fine de l'action. Les enre-

gistrements ont permis d'intérioriser l'exigence de précision, mais ont aussi considérablement allégé les efforts de l'élève pour se faire comprendre par son interlocuteur. La séquence renseignée étant présente à l'écran, tous les efforts de « localisation temporelle » (vonCranach, Kalbermatten, Indermühle, Gugler, 1982), efforts qui peuvent se révéler à la fois coûteux et source de confusion, étaient épargnés à l'élève et à son interlocuteur.

Dans la conduite des entretiens, le chercheur a accompagné l'élève dans ses efforts d'évocation, et fait preuve de patience, d'écoute et d'aide. De ce point de vue, les enregistrements audiovisuels ont joué un rôle majeur. Les traces enregistrées ont permis de poser des questions concrètes relatives à des moments bien repérés. Le principal effort du chercheur a été d'encourager l'élève à la précision. Le chercheur a fait l'expérience de la difficulté à être attentif à la fois à ce qui se passait dans la séquence d'activité enregistrée et à ce qui était exprimé par l'élève au cours de l'entretien. Cette situation d'attention partagée nuisait à la qualité d'écoute et de disponibilité du chercheur vis-à-vis de l'interlocuteur. Du fait de l'importance accordée aux traces dans l'exercice, la configuration spatiale des situations d'autoconfrontation a été modifiée en privilégiant l'attention portée à l'élève. Le chercheur et l'élève étaient face à face, le téléviseur étant placé de façon perpendiculaire.

Étape d'engagement dans la collaboration

Lors de cette étape les élèves ont manifesté une double attitude de confiance dans le chercheur et de vigilance dans le dispositif d'enregistrement. La collaboration avec les élèves était faite d'une relation de confiance avec le chercheur et d'une relation suspicieuse à l'égard du dispositif dont ils ont compris les caractéristiques et les limites.

Confiance dans le chercheur et vigilance et adaptation aux dispositifs d'enregistrements

Entre le chercheur et les élèves, s'est installée une relation de confiance. Plus que les contrats de collaboration ou les explications fournies aux élèves, il semble que c'est le comportement du chercheur qui a joué un rôle central dans ce processus. Sa capacité à tenir ses engagements, particulièrement dans les situations de test, la cohérence de son comportement par rapport à son rôle de chercheur (écoute, organisation sérieuse des entretiens, comportement pendant les cours, etc.) éléments sur lesquels la vigilance

des élèves s'est exercée, ont donné un socle stable à la relation de recherche. Les élèves ont cessé leur exploration systématique de ce que faisait « vraiment » le chercheur et se sont engagés plus authentiquement dans la collaboration (7). Ils accordaient leur confiance au chercheur pour « tenir » le cadre de la collaboration.

Le chercheur ne constituait plus une source de danger pour eux, mais il n'en était pas de même pour ce qui concernait plus largement le dispositif méthodologique. Les élèves savaient que les chercheurs ne pouvaient éviter que l'enseignante ait accès aux enregistrements, et puisse plus ou moins directement les utiliser contre eux (8). Ils ont été attentifs pendant les cours aux enregistrements audiovisuels. Ils ont appris à jouer des caractéristiques des enregistreurs en évitant que leurs échanges verbaux ne soient enregistrés, en se cachant de l'objectif de la caméra.

Position de parole des élèves et usage des données vidéo

L'engagement des élèves a consisté à se focaliser presque exclusivement sur leur activité en cours d'EPS. La centration des élèves sur l'activité de l'enseignante a progressivement disparu.

Les élèves ont fait preuve d'une plus grande précision dans leurs propos, ce qui a abouti à une documentation plus détaillée de l'activité passée. Par exemple, un conflit aigu entre l'enseignante et Salem a donné lieu à vingt minutes d'entretien pour moins de deux minutes d'enregistrement. Cet élève a exprimé de manière précise la signification de son activité lors du conflit l'opposant à son enseignante. Il s'est appuyé sur le caractère concret des enregistrements mais aussi sur les possibilités techniques offertes par le magnétoscope (arrêt sur image, retour en arrière etc.). Le fait que les autoconfrontations étaient constituées de moments alternés où l'élève était silencieux (principalement lors du visionnement) et où il s'exprimait le plus fréquemment après avoir stoppé le défilement de la bande a favorisé un rythme d'entretien plus lent, autorisant de longs moments de silence. Ceux-ci ont permis une qualité de réflexivité et d'évocation qui s'intégrait en toute logique à l'exercice d'autoconfrontation. La situation autorisait les silences sans qu'ils soient pesants ou gênants.

Au cours de cette étape, les élèves ont fait un usage différent de la télécommande, n'hésitant pas à aller d'un moment à un autre, si bien que les entretiens n'ont pas respecté la forme linéaire qu'ils avaient auparavant, quand les enregistrements étaient propo-

sés en continu de façon à respecter la dynamique du cours d'action et à favoriser sa reconstruction en différé. À de nombreuses reprises l'élève trouvait matière à susciter ou enrichir sa réflexivité, à préciser ses réévocations par des allées et venues entre différentes séquences. Ces observations ont conduit à envisager la dynamique de l'évocation comme en partie indépendante de la linéarité du cours d'action, ce qu'une conduite linéaire de l'autoconfrontation ne permet pas d'exprimer. Les élèves ont mis à profit la capacité technique du magnétoscope pour « jongler » avec le temps. De plus, les élèves se sont détournés parfois volontairement des enregistrements pour mieux se concentrer sur leur réévocation. Les images amorçaient les processus de réflexivité qui se poursuivaient sans les enregistrements.

Les questions étaient moins nombreuses, les élèves ayant pour une large part intégré ce questionnement et adoptant assez systématiquement une « position » de parole (Vermersch, 2000) adaptée. Mais les interventions du chercheur au cours de cette étape ont intégré une nouvelle dimension : la contestation. Cette dernière est intervenue lorsque le chercheur identifiait des décalages entre ce qu'exprimait l'élève et ce qui apparaissait dans les comportements enregistrés.

DISCUSSION

Cette étude visait à évaluer et à décrire la pertinence de la méthode de l'entretien d'autoconfrontation pour documenter la signification de l'expérience vécue par des élèves en cours d'EPS. La discussion est organisée en trois points : l'apprentissage progressif de l'explicitation de l'expérience, la co-construction des conditions favorables à l'explicitation de l'activité passée et l'intérêt de l'autoconfrontation comme moyen de mettre en œuvre le « primat de l'expérience ».

L'apprentissage progressif de l'explicitation de l'expérience

Dans quelle mesure les autoconfrontations ont-elles contribué à la documentation de la signification de l'expérience vécue en cours d'EPS ? Parmi les conditions favorables nécessaires à une explicitation sincère de la signification de son expérience en cours d'EPS, ce sont les traces et leur capacité à mettre en position de réflexivité et d'évocation de l'activité passée, et la conduite de l'entretien qui déterminent la

qualité de la documentation de la signification de l'expérience vécue de l'élève. Nos résultats ont montré qu'il ne suffisait pas de placer l'élève face à des traces audiovisuelles de son activité pour obtenir une documentation précise de sa conscience pré-réflexive, y compris lorsqu'il était volontaire et qu'il acceptait d'évoquer la signification de son activité passée. En conséquence, l'usage de traces enregistrées de l'activité et de son contexte dynamique ne leur confère aucune vertu de principe pour favoriser la réflexivité et la ré-évoquer. La participation des élèves aux autoconfrontations a suscité des réactions, des comportements, ou des modes de relation aux traces variés, dont certains sont éloignés de ceux qui étaient attendus et encouragés par les chercheurs : la « confrontation » à son image dans une position de spectateur, l'usage des enregistrements comme source d'informations nouvelles pour prendre connaissance d'aspects qui ont échappé en contexte, etc.

Cependant, nous avons mis en évidence que les élèves, guidés par le chercheur, ont progressivement tiré parti des situations d'autoconfrontation comme d'un outil efficace de réflexivité. Prendre en compte la question du temps semble être incontournable. Le potentiel de l'autoconfrontation a été assuré dans le cadre d'un processus d'apprentissage de la mise en mots de la signification de son expérience par l'élève. Les enregistrements audiovisuels n'ont été des ressources intéressantes utilisées par les élèves en matière d'évocation et de réflexivité que progressivement, de façon retardée dans le processus de l'étude. Les autoconfrontations constituent des situations artificielles, construites pour les besoins de la recherche, qui ne deviennent intéressantes que dans le temps et moyennant un apprentissage et un effort particulier de ceux qui s'y livrent. On peut reprendre à notre compte ce qu'exprime Vermersch dans le cadre de l'explicitation « *Il y a confusion fondamentale entre la familiarité du vécu et les conditions de son étude qui ne sont pas plus familières que celles visant n'importe quel autre objet de recherche* » (Vermersch, 1999, p. 13). Le passage de stimuli extérieurs (les enregistrements) à un travail de reconstruction interne renvoie à une activité assez inhabituelle pour les élèves.

Co-construction des conditions favorables à l'explicitation de l'activité passée

Si la position de réflexivité vis-à-vis de son action, et la sincérité de l'explicitation, étaient le produit de trois types de conditions (de confiance mutuelle entre élèves et chercheur, langagières et culturelles, et

matérielles), nos résultats nous incitent à réévaluer le caractère favorable de ces trois types de conditions de recueil de données et plus particulièrement leurs interactions et dynamiques temporelles.

Les conditions de confiance mutuelle

L'importance des contrats dans la construction de la confiance s'est révélée de façon retardée dans l'étude (9). Dans un premier temps les élèves n'y ont pas prêté attention, mais par la suite ils se sont réapproprié le sens des règles contractuelles. La clarté et la précision des contrats ont été déterminantes notamment sur la question de la circulation des informations.

L'établissement de la confiance dans le chercheur n'est pas uniquement un processus individuel de chaque élève participant aux autoconfrontations. Il engage plus largement et collectivement les élèves de la classe, y compris ceux qui ne participent pas aux autoconfrontations. De ce fait la confiance ne peut être considérée seulement comme un préalable à la réalisation des autoconfrontations. La confiance est le produit d'un processus à la fois actif et chaotique. C'est un processus actif car il ne suffit pas que le chercheur soit « digne de confiance » pour qu'elle soit établie, il est nécessaire que les participants puissent mettre à l'épreuve cette confiance, exercer leur vigilance. Ce processus n'est pas linéaire, il se nourrit d'événements marquant la collaboration de recherche.

Lors du processus de construction de la confiance, l'élément central a été le comportement du chercheur. C'est à partir de l'observation attentive des comportements concrets du chercheur que les élèves ont discerné ses intentions, le sens de son travail et le sens de la collaboration. C'est donc de la capacité du chercheur à se comporter de façon cohérente et constante que semble dépendre la qualité de la collaboration de recherche et la possibilité de contribuer ainsi à placer l'élève dans une position de sincérité. On a montré que les élèves ne se contentaient pas d'une observation du chercheur, ils le questionnaient activement et le testaient. Ce faisant, ils n'offrent pas leur confiance, ils développent une activité de confiance vis-à-vis du chercheur.

Conditions langagières et culturelles

Cette étude a souligné l'importance de la distance culturelle entre le chercheur et les élèves qui s'est manifestée relativement aux dispositifs d'enregistrements audiovisuels et à l'usage de la parole à des fins de recherche.

Les élèves ont dû s'approprier des éléments de la culture de recherche pour que leur engagement dans les autoconfrontations et plus largement leur collaboration avec les chercheurs soient efficaces. Il nous semble donc nécessaire d'adopter une vision plus large de ce que recouvrent les conditions langagières et culturelles de consensus. Ces conditions ne doivent pas se limiter aux seuls efforts de familiarisation des chercheurs en direction de la culture observée. Elles doivent être étendues, de façon symétrique, à la familiarisation des participants avec certains éléments de la culture de recherche. Ce qu'exprime un élève au cours des autoconfrontations ne constitue pas seulement un effort réflexif tourné vers son action passée, l'expression est « adressée » (Clot, 1999 ; Riff, Pérez et Guérin, 1999) à un chercheur particulier, dans la dynamique de leur collaboration et dans leur expérience partagée des différentes autoconfrontations. Il se construit progressivement une culture commune de l'autoconfrontation. À ce propos les incidents, malentendus, anecdotes, qui ont accompagné la mise en œuvre des méthodes, constituent autant de « trappes » d'accès très efficaces pour rendre compte de la culture des participants et pour construire cette confiance.

Conditions matérielles de l'interrogation

Sur le plan de la richesse des traces, on insiste habituellement sur ce qu'offrent les enregistrements sonores synchronisés avec des images, en termes de *richesse* (Theureau et Jeffroy, 1994) ou de *densité* (Grimshaw, 1982b) de données d'observation. « *What would be more precise, as a record of visible behavior, than a motion picture ?* » pointait Charles Hoston Cooley en 1927 devant les membres de l'association américaine de sociologie (cité par Grimshaw, 1982a). Dans le cadre de cette étude nous avons pu vérifier que les élèves utilisaient la richesse des traces concrètes comme support de leur évocation et pour favoriser la précision du propos mais également lorsqu'elles leur apportaient des informations nouvelles qui n'avaient pas été perçues dans la situation originale, ou que les traces étaient en décalage avec l'expérience originale. Mais on peut également dénoncer le caractère fondamentalement lacunaire des données car elles ne concernent que deux types de registres sensoriels, les images et les sons. De ce fait, les autoconfrontations orientent les processus de réflexivité et de réévocation de l'activité essentiellement sur la base de traces visuelles et auditives. On peut donc affirmer que pour l'acteur l'accès aux traces est fondamentalement une expérience nouvelle et significativement différente de l'action vécue.

Concernant le lieu de déroulement des entretiens, il aurait été plus judicieux de mener les entretiens en dehors de l'enceinte de l'établissement (10). Cette solution aurait mieux marqué l'indépendance du chercheur vis-à-vis de l'institution scolaire et de ses acteurs adultes et le caractère original de la collaboration de recherche par rapport aux expériences scolaires.

Concernant la qualité de la conduite de l'entretien et du guidage de l'autoconfrontation, elle semble être garantie par un juste équilibre entre son aspect contraignant et la liberté laissée à l'élève. Ces contraintes éloignent l'autoconfrontation d'un simple recueil de verbalisations d'un sujet commentant spontanément son action en introduisant une exigence sur la précision et un questionnement strictement en relation avec l'activité passée (11), de ce fait elles « tirent » l'entretien vers un exercice à la fois difficile et inhabituel pour un élève. De façon symétrique les résultats ont montré que les situations d'autoconfrontation suscitaient spontanément chez les élèves toute une gamme d'activités qui n'allaient pas dans le sens de la réflexivité et de l'évocation. Nous pensons qu'il serait intéressant de considérer l'expression au cours des autoconfrontations comme fondamentalement hétérogène et de tirer profit de cette contradiction apparente. Si le recours à des enregistrements est susceptible d'enrichir le travail d'accompagnement de l'élève au cours des autoconfrontations, il en augmente parallèlement les exigences pour le chercheur. Ce dernier devait à la fois faire porter son attention sur les séquences enregistrées et sur l'expression de l'élève. Nous avons montré que cette difficulté était de nature à altérer la qualité d'écoute et de disponibilité du chercheur vis-à-vis de l'interlocuteur.

Intérêt de l'autoconfrontation comme moyen de mettre en œuvre le « primat de l'expérience »

La réduction de l'activité de l'acteur en situation naturelle à l'étude du cours d'action et le recours à la méthode de l'autoconfrontation présentent de nombreux intérêts d'un point de vue épistémique et transformatif (Schwartz, 1997). Cette approche permet au chercheur d'accéder aux éléments de l'environnement physique et social qui sont pertinents pour la dynamique propre de l'activité de l'acteur. En effet, à travers l'explicitation de la signification de la partie montrable, racontable et commentable de son activité passée, l'élève rend possibles une description et une interprétation de son activité, qui accordent un

primat à son propre point de vue, ou « primat de l'intrinsèque » (Theureau, 1992). L'intérêt heuristique de cette perspective est accrédité par plusieurs études récentes en EPS. Par exemple, les résultats d'une étude de l'activité d'un élève lors de « situation-jeu » en tennis de table (Guérin et Testevuide, soumis) ont montré que l'engagement de l'élève évoluait au cours du temps et était déterminé par des préoccupations multiples et hétérogènes. L'activité de l'élève ne se réduisait pas au seul respect des contraintes fixées par l'enseignant, d'autres éléments du contexte constituaient des contraintes significatives pour l'élève dans son activité, en particulier le type de compétition, et l'état du rapport de force dans le match.

Dans le cadre de l'étude des interactions enseignant – élèves, l'accès aux points de vue des acteurs a permis de décrire la dynamique et la signification des conflits opposant des enseignants à leurs élèves (Flavier, Bertone, Méard et Durand, 2002) ; de montrer que l'accord dans la classe coïncidait avec un recouvrement des significations attribuées à la situation par les élèves et l'enseignant (Casalfiore, Bertone et Durand, 2003).

Par conséquent, les travaux en analyse de l'enseignement de l'EPS ayant adopté la méthode de l'autoconfrontation dans le cadre du programme « cours d'action » (Theureau, 1992, 2000) offrent une contribution importante à la connaissance de l'activité des enseignants et des élèves engagés dans des situations de classe particulières et au développement d'une anthropologie cognitive de l'expérience professionnelle (Gal-Petitfaux et Saury, 2002). L'intérêt principal de ces travaux est d'avoir identifié les dimensions structurantes types de l'activité des enseignants en situation réelle. En dépit du caractère idiosyncrasique des pratiques ces études ont montré qu'il était possible d'identifier par comparaison des cours d'action des acteurs dans les situations de classe, des régularités communes, que l'on peut qualifier de structures archétypiques (Theureau, 1992).

CONCLUSION

Au terme de cet article, la discussion sur le caractère plus ou moins favorable des conditions de recueil de données relatives à l'activité et à l'expérience d'élèves en classe mérite d'être intégrée dans une réflexion plus large, qui aborde les autoconfronta-

tions non seulement du point de vue de la procédure méthodologique, mais aussi du point de vue de l'activité des élèves dans ces situations « méthodologiques » particulières. En adoptant ce point de vue, on retrouve les présupposés théoriques sur lesquels se fonde cette étude. En effet, les résultats ont montré que l'activité des élèves au cours des autoconfrontations constituait une dynamique : les élèves se sont transformés notamment grâce à leur expérience des autoconfrontations ; leur relation se transforme, elle est située au sens où elle est étroitement liée au contexte dans lequel elle se déroule ; elle est cultivée car mettant en jeu l'expérience acquise au cours des autoconfrontations par l'élève et plus largement les élèves de la classe ainsi que de multiples aspects de leur culture. Dans cette perspective, nous pouvons considérer les conditions matérielles de l'autoconfrontation comme une concrétisation à un moment donné de l'état de la dynamique des relations entre conditions culturelles et conditions de confiance mutuelle, et non comme une catégorie de conditions à part entière comme nous l'avions envisagé au début. La position de réflexivité et d'évocation sincère nécessaire à l'acquisition de données relatives à l'expérience des élèves est le produit de la co-construction d'une culture méthodologique par les élèves et le chercheur.

Il nous semble ainsi que les recherches en anthropologie cognitive située ne peuvent faire l'économie d'une prise en compte plus radicale de la dimension anthropologique des outils méthodologiques qu'elles mettent en œuvre.

Jérôme Guérin*, Jacques Riff*
Equipe AMCO, Université d'Orléans

Serge Testevuide**
UFR STAPS, Université de Nantes

* Laboratoire de la Performance Motrice
Equipe AMCO
(Activité, Motricité et Conception Ergonomique)
Faculté du Sport et de l'Éducation Physique,
Université d'Orléans.

**UFR STAPS, Université de Nantes,
25 bis, bd Guy-Mollet, 44 300 Nantes.

Note des auteurs : les auteurs remercient Benoît Grison, Charles Roncin et Jacques Saury pour leurs relectures critiques du manuscrit.

NOTES

- (1) Cette étude a bénéficié du support du centre A. Savary de l'INRP.
- (2) La dénomination de la classe ainsi que les noms des personnes apparaissant dans cet article ont été modifiés pour des raisons de confidentialité.
- (3) Nous utiliserons en fonction des contextes les expressions d'autoconfrontation mais aussi **d'entretien d'autoconfrontation** pour en souligner la dimension collective, **d'exercice d'autoconfrontation** pour en marquer la difficulté, et de **situation d'autoconfrontation** pour désigner à la fois les enregistrements, le chercheur et l'élève.
- (4) Theureau a emprunté cette expression à von Cranach mais dans le cadre d'un objet théorique significativement différent de celui de la « goal directed action » développé par cet auteur et ses collaborateurs. Von Cranach (1982) a lui-même emprunté l'expression à Nielsen (1962), auteur d'un travail exploratoire.
- (5) Voir à ce sujet les travaux précurseurs de Carrière (1954), psychiatre français qui utilisait le « psychochoc cinématographique » pour tenter de soigner des alcooliques en les confrontant à leur image.
- (6) Inquiétude légitime puisque l'enseignante, à plusieurs reprises, a eu recours aux traces pour contrôler les élèves.
- (7) Authenticité relativement à l'expression de la dynamique de leurs cours d'action, car on peut considérer que la méfiance des élèves, la surveillance de l'activité du chercheur et les « tests » auxquels ils se sont livrés sont tout autant authentiques.
- (8) L'enseignante à plusieurs reprises a déclaré aux élèves « *de toute façon, je pourrais retourner aux images pour savoir qui a dit ou fait cela ...* ». Elle a menacé un élève « *tu veux que je montre les images de ce que tu fais en EPS à ta maman ?* »
- (9) Sur la question des contrats, une analyse plus détaillée est développée dans Riff et Guérin (2002).
- (10) C'est ce qu'ont fait par exemple Rochex et ses collaborateurs dans leur travail sur le sens du savoir scolaire chez les élèves (Rochex, 1995).
- (11) Sur cet aspect, les autoconfrontations que nous avons menées se distinguent clairement des usages qui en sont faits en laissant les acteurs s'exprimer et dialoguer librement sur leurs images comme c'est le cas chez Clot (1999) par exemple.

BIBLIOGRAPHIE

- BERK L. (1995). – Pourquoi les enfants parlent tout seuls. **Pour la Science**, 207, 80-85.
- BLOOM B. S. (1953). – Thoughts processes in lectures and seminars. **Journal of General Education**, 7, 160-169.
- CARRIÈRE B. (1954). – Le psychochoc cinématographique. Principes et techniques. Applications au traitement des malades convalescents de delirium tremens. **Annales Médico-Psychologiques**, 112(2), 240-245.
- CASALFIORE S., BERTONE S., DURAND M. (2003). – Une articulation signifiante d'activités en classe. **Recherche et Formation**, 42, 87-98.
- CLOT Y. (1999). – **La fonction psychologique du travail**. Paris : PUF.
- CORSARO W.A. (1982). – Something old and something new : The importance of prior ethnography in the collection and analysis of audiovisual data. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 145-166.
- CORSARO W.A., MOLINARI L. (2000). – Entering and observing in children's worlds : A reflection on a longitudinal ethnography of early education in Italy. In P. Christensen & A. James, **Research with children. Perspective and practices**. London : Falmer Press.
- von CRANACH M., KALBERMATTEN U., INDERMÜHLE K. & GUGLER B. (1982). – **Goal directed action**. London : Academic Press.
- FLAVIER E., BERTONE S., MEARD J., DURAND M. (2002). – Les préoccupations des professeurs d'éducation physique lors de la genèse et la régulation des conflits en classe. **Revue française de pédagogie**, 139, 107-119.
- GAL-PETITFAUX N., SAURY J. (2002). – Analyse de l'agir professionnel en éducation physique et en sport dans une perspective d'anthropologie cognitive. **Revue française de pédagogie**, 138, 51-61.
- GUÉRIN J., TESTEVIDE S. (à paraître). – Les effets des aménagements des « situations-jeu » en Tennis de table sur l'activité d'un élève en cours d'éducation physique. **Revue STAPS**.
- GRIMSHAW A.D. (1982a). – Foreword. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 115-119.
- GRIMSHAW A.D. (1982b). – Sound-image data records for research on social interaction. Some questions and answers. **Sociological Methods & Research**, 11(2), 121-144.
- HAMMERSLEY M., ATKINSON P. (1983). – **Ethnography principles and practice**. London : Routledge.
- MILNER J.-C. (1989). – **Introduction à une science du langage**. Paris : Seuil.
- NIELSEN G. (1962). – **Studies in self confrontation. Viewing a sound motion pictures of self and another person in a stressful dyadic interaction**. Copenhagen : Munksgaard.
- PHTIACA H., FURLONG J. (1989). – **The deviant researcher ? Ethics and power in field research**. Paper presented at the Economic and Social Research Conference.
- RIFF J., PEREZ S., GUÉRIN J. (1999, mai). – **De l'autoconfrontation comme méthode à l'autoconfrontation comme activité : quelques points de discussion**. Pré-

- sentation aux journées d'études organisées par Y. Clot et J. Riff, Paris, CNAM.
- ROCHEX J.-Y. (1995). – **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris : Presses Universitaires de France.
- SCHWARTZ Y. (éd.) (1997). – **Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique**. Paris : PUF.
- TAMMIVAARA J., SCOOT ENRIGHT D. (1986). – On eliciting information : Dialogues with child informants. **Anthropology & Education Quarterly**, 17, 218-238.
- THEUREAU J. (1983). – **Projet de recherche : étude de l'action complexe de travail**. Projet CNRS. 48 p.
- THEUREAU J. (1992). – **Le cours d'action : analyse sémiologique**. Berne : Peter Lang.
- THEUREAU J. (2000). – Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In J.-M. Barbier (éd.), **L'analyse de la singularité de l'action** (p. 171-211). Paris : Presses Universitaires de France.
- THEUREAU J., JEFFROY F. (1994). – **Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action des utilisateurs**. Toulouse : Octarès éditions.
- VERMERSCH P. (1994). – **L'entretien d'explicitation**. Paris : ESF.
- VERMERSCH P. (1999). – Pour une psychologie phénoménologique. **Psychologie Française**, 44(1), 7-18.
- VERMERSCH P. (2000). – Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche. **Explicit**, 35, 19-35.
- VYGOTSKI L. S. (1997). – **Pensée et langage**. Paris : La Découverte.
- ZAJANO N. C., EDELSBERG C. M. (1993). – Living and writing the researcher-researched relationship. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 6(2), 143-157.