

LES EFFETS TRANSFORMATIFS DES FORMATIONS À L'EXPLICITATION PROPOSÉES AUX CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES : POSTURE D'ÉCOUTE, QUALITÉ DE PRÉSENCE ET COHÉRENCE ÉTHIQUE

Emmanuelle MAITRE DE PEMBROKE

Univ Paris Est Créteil, LIRTES, F-94009 Créteil, France

RÉSUMÉ

Cette recherche analyse les transformations de la posture et des modalités d'écoute de conseillers pédagogiques ayant choisi de suivre des journées de formation à l'explicitation. Cette formation s'est déroulée sur plusieurs années au rythme de quatre à cinq journées par an. La recherche présentée ici sur les savoirs de conseil (Maubant, 2007) mobilisés lors de l'entretien conseil a été menée au cours de la cinquième année. Le but était de dégager comment ils incarnaient une posture d'écoute (Maitre de Pembroke, 2015) et une qualité de présence qui guident la réflexivité du stagiaire. Pour recueillir ces données, un entretien d'explicitation a été mené avec chacun d'eux reprenant un moment précis d'une visite-conseil faite auprès d'un enseignant-stagiaire.

Cette recherche a permis d'analyser la complexité de l'activité cognitive du conseiller. Celle-ci est corrélée à une acuité perceptive permettant d'être centré sur l'interlocuteur dans une écoute sensible. D'autre part, l'attention aux mots et une finesse d'ajustements verbaux et non verbaux guident l'attention du stagiaire vers des éléments de sens contenus dans ses propres gestes professionnels mobilisés en classe. Les entretiens font également ressortir les indices qui permettent aux formateurs de percevoir les prises de conscience de la personne accompagnée.

Cette recherche montre comment, au cours de l'échange, le conseiller tente de s'ajuster à l'interlocuteur et de mettre en place une posture congruente dans laquelle les actes de communication et les valeurs sont en accord. L'adoption d'une cohérence entre le choix des mots, l'attitude corporelle, les émotions et les actes cognitifs requièrent une qualité d'attention et une conscience des différents niveaux. Ainsi, les entretiens soulignent que, sensibilisés à la psychophénoménologie, les conseillers sont experts dans la gestion de la complexité, la mobilisation de qualités relationnelles et la stabilité émotionnelle, lesquelles favorisent l'accompagnement réflexif.

MOTS-CLÉS

Accompagnement, entretien d'explicitation, éthique, prise de conscience, psychophénoménologie.

INTRODUCTION

Les travaux que j'ai menés visent à éclairer la manière dont les formateurs (conseillers pédagogiques et formateurs de l'INSPE) accompagnent les stagiaires du premier degré à l'acquisition de gestes professionnels. En effet, dans le cadre de leur formation, les enseignants stagiaires se voient confier une classe et reçoivent la visite de conseillers qui observent les séances et les analysent avec eux. Cependant, ceux-ci se disent peu formés aux savoir-faire d'accompagnement qui requièrent une posture particulière et des qualités professionnelles et relationnelles fines tout à fait spécifiques (Perrenoud, Paquay et Altet, 2002 ; Maubant, 2007 ; Simondi et Perrenoud, 2011 ; Paul, 2004 ; Jorro, 2012a ; Pana Martin, 2018). Ces qualités d'accompagnement favorisent la réflexivité de la personne qui en bénéficie, en lui permettant d'accéder aux niveaux de sens pré-conscients qui sous-tendent ses gestes professionnels (Paul, 2020).

Lors d'une visite de classe, l'activité de conseillers est extrêmement complexe. En effet, observer un enseignant mobilise différents niveaux d'attention et de lecture de la classe. Si l'expertise est la capacité à saisir des indices pertinents, certaines grilles sont objectivées et d'autres sont plus intuitives, incorporées et pré-conscientes (Maitre de Pembroke, 2022). Encore plus complexe est le moment de l'entretien au cours duquel le conseiller accompagne le stagiaire à faire un retour sur le sens contenu dans les gestes qu'il a mobilisés à destination des élèves. Cet échange intersubjectif est principalement centré sur le cheminement de sens pour l'enseignant dans une visée réflexive et transformatrice (Paul, 2004, 2020 ; Perez, 2006 ; Donnay et Charlier, 2006 ; Jorro et de Ketele, 2011 ; Pana Martin, 2018). Ainsi le conseiller doit-il à la fois être conscient de ses critères et indices perçus mais aussi totalement centré sur le stagiaire.

De nombreux travaux soulignent l'épaisseur de sens, ainsi que les dimensions identitaires et subjectives contenues dans le geste professionnel (Champy-Remoussenard, 2013 ; Jorro, 2006 ; Perez, 2006 ; Schwartz, 2011). De 2010 à 2020, j'ai proposé au sein de l'INSPE de l'académie de Créteil un groupe de réflexion qui a réuni, au rythme de quatre à cinq fois dans l'année, des conseillers et formateurs intéressés par l'analyse de pratiques et l'accompagnement à l'entrée dans le métier. Dans le but de revenir sur leur expertise, j'ai proposé des entretiens d'explicitation sur des moments précis de leur activité. Les conseillers m'ont alors demandé une formation à la psychophénoménologie et à l'entretien d'explicitation dans le but de mobiliser des savoir-faire d'écoute et de guidage de l'attention lors des temps de conseils. J'ai pu les initier au fil de ces cinq années. Suite à cette formation, j'ai à nouveau mené des entretiens d'explicitation sur un moment de conseil dans le but d'aborder de façon fine leur expertise d'accompagnement dans l'accueil et l'élaboration du sens. Il en ressort des gestes spécifiques d'accompagnement qui permettent une qualité d'écoute et de présence incarnées dans leur posture. Cette posture s'appuie sur une qualité d'attention et de vigilance à une cohérence éthique interne qui associe gestes et valeurs professionnelles.

FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA PSYCHOPHÉNOMÉNOLOGIE

La psychophénoménologie est un cadre théorique développé par Pierre Vermersch (2012) pour analyser l'activité professionnelle en contexte. Ce chercheur prend comme point d'appui la psychologie du travail et les travaux sur les dimensions intuitives, tacites ou incorporées mobilisées dans l'activité professionnelle (Polanyi, 1969 ; Leplat, 1997). Il s'appuie également sur les travaux de Piaget (1974) sur les étapes de la prise

de conscience. Découvrant les apports de la phénoménologie, Vermersch travaille avec Varela (1988) sur le nouveau paradigme de l'énaction qui propose un renouvellement de la psychologie par un retour sur le sens et sur l'activité subjective de l'acteur. Ce qui l'intéresse n'est pas la description extérieure de l'activité, mais sa face intime, vécue par le sujet, entrelaçant mouvements, perceptions, cognitions, délibérations et émotions. Il développe alors « une psychologie de l'expérience subjective » (Vermersch, 2016). En effet, lors d'une activité professionnelle, plus les personnes sont expertes, plus elles savent orienter leur attention vers les éléments pertinents en termes de sens et en fonction de buts. Cependant, cette activité multidimensionnelle est subjective et préconsciente. En outre, le professionnel incorpore de nombreux savoir-faire qui conjuguent les niveaux perceptifs, corporels et cognitifs. L'entretien d'explicitation vise à accompagner la prise de conscience de ces composantes.

Vermersch (2012) puise dans les écrits de Husserl (1950, trad. 1985) les thématiques qu'il va explorer dans le champ de l'activité professionnelle : les niveaux de conscience, la structure du champ attentionnel, l'intentionnalité, l'intention éveillante, les actes cognitifs (Vermersch, 2007). Il fait également référence aux sciences du langage et à la pragmatique (Austin, 1970) qu'il utilise pour analyser l'effet des questions de l'intervieweur. Le but des relances est de guider les mouvements de conscience de la personne interviewée pour qu'elle porte son attention sur ce qui a guidé son activité (Vermersch, 2000).

La référence aux travaux de l'école de Palo Alto (Picard et Marc, 2013) apparaît peu sous la forme de références théoriques mais, à travers la réflexion sur l'énaction, Vermersch est nourri des préoccupations situées et écologiques des nouvelles approches interactionnistes qui mettent en avant subjectivité et intersubjectivité en contexte (Maitre de Pembroke, 2022). Il emprunte à ces travaux les démarches communicatives et phénoménologiques qui en constituent le prolongement telles que l'écoute active et l'approche centrée sur la personne (Rogers, 1970) utilisées dans le cadre des formations aux métiers de la relation. Dans la même lignée, il utilise les démarches plus pragmatiques de la PNL¹ qui consiste à accompagner la personne à la prise de conscience du sens dans un moment précis et contextualisé. En particulier, il y puise les techniques d'accord postural, les concepts de modalités aperceptives, de sous modalités, d'évocation ou « position de parole incarnée »² qui permet à la personne de revivre dans toute sa richesse le contenu sensoriel et perceptif d'une expérience vécue. Nous voyons donc que Vermersch s'appuie sur la richesse des courants remettant en valeur la prise en compte de la subjectivité et l'intersubjectivité, ainsi que sur les démarches qui en sont issues (Maitre de Pembroke, 2022).

FONDEMENTS THÉORIQUES DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

L'entretien d'explicitation permet de faire revenir en mémoire les composantes d'une situation professionnelle expérimentée par la personne. Il vise « le recouvrement de contenu de la mémoire épisodique ou autobiographique » (Vermersch, 2012, p. 176). Cette mémoire redonne accès au contexte d'un moment,

¹ Programmation Neuro Linguistique

² Pierre Vermersch reprend la technique de la PNL qui invite à revivre la situation et utilise ce terme en référence aux travaux de Varela (1993) pour désigner « un point de vue qui prend en compte la relation directe à l'expérience, qui regarde la cognition comme reliée au corps, à la tonalité émotionnelle dans une interaction vivante ». Vermersch, 1994, p.199).

riche des différents composants sensoriels et explore les mouvements de la conscience sur ce moment (perceptions, cognitions).

L'accès aux contenus de la mémoire épisodique au cours de l'entretien est possible grâce à un guidage qui amène la personne à revivre un moment spécifique (Vermersch, 2006). Au cours de l'entretien, peuvent revenir en surface les gestes (gestes corporels ou mentaux), les actions, ainsi que l'ensemble des informations contextuelles de l'action : « Chaque chose mémorisée appartient à et possède un nombre indéfini de traits et de catégories, catégories à la fois conceptuelles, sémantiques, sensorielles, analogiques » (Vermersch, 2012, p. 187). L'entretien d'explicitation est donc particulièrement approprié pour permettre à la personne d'analyser le contexte et les composantes (perceptions externes et internes) qui ont guidé ses choix de façon pré-réfléchie³ dans un moment précis. De plus, peuvent apparaître les valeurs portées par ces choix. « Même s'il me semble que toute mon attention était centrée sur un objet attentionnel bien délimité, même dans ce cas, je n'arrête pas d'avoir un corps, des émotions, des valeurs » (Vermersch, 2012, p.186). Grâce au guidage de l'attention par les questions, l'explicitation favorise une démarche d'accès à la conscience des composantes des gestes et des choix dans toute leur densité et épaisseur.

En résumé, l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2000) est la possibilité de ressaisir de manière réfléchie les éléments pré-réfléchis et les dimensions cachées contenus dans l'action vécue en contexte. Cette démarche a deux avantages. « D'une part il permet de faire venir à la conscience des éléments qui constituent les dimensions intuitives du geste professionnel. D'autre part, en explorant conjointement l'activité perceptive, cognitive et motrice, il permet de découvrir leur imbrication » (Maitre de Pembroke, 2022, p.191).

S'appuyant sur la mémoire du vécu et contrairement à l'explication, l'entretien accompagne la personne en « position d'évocation » ou en « position de parole incarnée » (Varela *et al.*, 1993) permettant de revivre une situation précise, contextualisée dans toute sa dimension expérimentée et sensible (Vermersch, 2003). La réflexion⁴ au sens de Husserl est le retour à soi, de manière à revivre le moment précis en première personne. Grâce au guidage de l'attention par les questions, la conscience va pouvoir ressaisir les contenus de conscience de son expérience vécue, restés au niveau pré-conscient. C'est ce qu'Husserl appelle « réfléchissement », c'est-à-dire l'acte même qui permet la prise de conscience » (Vermersch, 2012, p. 214).

DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de la formation de formateurs de l'INSPE de Créteil, j'ai proposé à partir de 2010 et pendant une dizaine d'années un groupe de réflexion sur l'analyse de pratiques et l'accompagnement à l'entrée dans le métier qui permettait de nous réunir sur des journées au rythme de quatre ou cinq fois dans l'année.

³ En phénoménologie, les dimensions pré-réfléchies sont porteuses de sens pour le sujet mais n'apparaissent pas à sa conscience.

⁴ Vermersch considère ce terme husserlien comme synonyme d'introspection qu'Husserl refusait d'utiliser, considérant qu'il relève de la psychologie et non de la philosophie.

Les formateurs, dont le nombre variait de douze à quinze (formateurs INSPE, conseillers pédagogiques du premier degré), souhaitaient s'investir dans une démarche d'analyse réflexive qui prenne en compte tous les aspects des gestes professionnels, c'est-à-dire leur face visible et observable mais aussi leur « épaisseur de sens » (Jorro, 2006), le plus souvent opaque, contenant d'intentions, de « logiques sous-jacentes » (Bucheton, 2009) et de valeurs. C'est donc sur ces besoins exprimés par les accompagnants qu'ont été menées les formations à l'explicitation. J'ai proposé des contenus issus du niveau 1 tels que Pierre Vermersch les a élaborés. Il s'agit en particulier de découvrir et d'adopter les démarches de l'écoute active et empathique avec l'interlocuteur. Il s'agit également d'apprendre à guider l'attention de la personne sur les contenus pré-conscients de son activité. Le but est d'en déployer toute la richesse, car chaque action est composée de micro-actions (tout à la fois perceptives, motrices et cognitives) dont le sujet n'a pas conscience. Enfin, elle contient une épaisseur de sens en appui sur des buts et des valeurs. Ce sont ces différents niveaux que l'entretien permet de déplier (Vermersch, 2012 ; Dupuis, 1997). La formation sensibilise également à l'éthique de la relation et au respect de l'intimité de la personne. Comme les dimensions cachées de l'expérience sont de l'ordre de l'intime, à tout moment la personne peut choisir de ne pas poursuivre ou de ne pas verbaliser. Une attention éthique de chaque instant est requise pour veiller à cela.

Lorsque ma recherche a commencé sur les effets de cette formation, les conseillers avaient donc déjà reçu quatre à cinq journées de formation par an sur quatre années. Suite à ces formations, ils avaient constaté des changements dans leur manière de faire des retours à l'enseignant lors de visites de classe.

Ils partageaient le sentiment d'avoir modifié leurs modalités de questionnement. Un savoir-faire de « conseil » en appui sur une conscience éthique de la relation semblait se mettre en place (Perrenoud, Altet et Lessard, 2008). Aborder ce savoir-faire semblait donc constructif pour nourrir les travaux sur les savoir-faire d'accompagnement à l'entrée dans le métier. Le but était aussi de mettre au jour les micro-compétences qui constituent ces savoir-faire d'accompagnement, en documentant leurs dimensions cognitives, mais aussi sensibles et corporelles. Comme le souligne Champy Remoussenard (2013), ces compétences professionnelles d'ordre relationnel sont essentielles. Cependant, de nature fine et sensible, elles demeurent invisibles et encore peu documentées.

Pour ce faire, j'ai mené, en rendez-vous individuels, des entretiens d'explicitation auprès de six personnes du groupe (deux hommes et quatre femmes) sur un moment précis et vécu de conseil. La question de départ était la suivante : « je vous propose, si vous en êtes d'accord, de laisser revenir un moment de conseil qui a été réussi en termes d'accompagnement à la réflexivité. » Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits dans le but de les analyser. Ils ont fait l'objet d'une analyse thématique (Quivy et Campenhoudt, 1988 ; Bardin, 2001) qui, d'une part, relevait les termes lexicaux récurrents et, d'autre part, analysait ces propos récurrents dans le cadre des propositions sémantiques de sens selon la démarche de l'analyse de discours (Kerbrat Orecchioni, 1980 ; Blanchet *et al.*, 1987). En d'autres termes, il s'agissait de dégager les données présentes dans l'ensemble des entretiens puis d'analyser le positionnement de la personne interviewée sur ces thématiques pour dégager le sens pour elle.

RÉSULTATS

UNE POSTURE D'ÉCOUTE

Ce qui apparaît de façon très significative dans les verbatims de ces entretiens, c'est la prise de conscience d'une posture particulière, inhérente à l'écoute. Plusieurs manières de vivre cette posture se sont exprimées. « *Je me consacre à elle dans le dialogue. Je lâche ma tête pour écouter.* » ; « *Je me sens dans une écoute totale, j'écarte ce que, moi, j'ai à lui dire pour être complètement dans cette écoute* ».

L'analyse des verbatim montre que cette posture d'écoute s'incarne physiquement. « *Je suis comme ça (dos droit, bras ouverts), je penche un peu la tête vers elle* » ; « *Je suis à regard égal, je me rapproche physiquement mais pas trop* ». L'adoption d'une posture physique semble modifier le ressenti que la personne éprouve de la situation. « *Je me sens dans une écoute totale* » ; « *Je sens mon visage détendu et souriant* » ; « *Ma respiration est calme et mon ton de voix est apaisant* ».

Cette posture d'écoute est caractérisée par une sensation de cohérence qui donne une assise aux propos. « *Je sens cette sincérité en moi et je sens que mon interlocuteur perçoit cela* » ; « *Intérieurement, je sens l'ouverture et ma manière de lui exprimer est cohérente* ». Cette posture physique modifie l'ouverture attentionnelle du conseiller envers le jeune enseignant. Il y a à la fois centration sur la personne (Rogers, 1970 ; Zech, 2008) et ouverture à tout ce qui émane d'elle, ce que j'ai appelé « écoute sensible » (Maitre de Pembroke, 2018). Cette écoute est appuyée sur une acuité perceptive qui mobilise les sens en synergie et permet de saisir les micros éléments qui émanent de la personne, ce qui lui donne des indications sur sa compréhension et son état interne dans le but de mieux s'ajuster à elle.

LA QUALITÉ DE PRÉSENCE

Le terme de « qualité de présence » est récurrent. Les conseillers découvrent que leur attention est totalement centrée sur le stagiaire (Vermersch, 2012 ; Mouchet, 2013). « *Toute mon attention est tournée vers son vécu à elle* » ; « *Tout en moi est attentif à ce qui est important pour elle* ». La présence est tout d'abord liée à une stabilité émotionnelle qui permet l'ouverture à autrui. « *Je me sens calme, sereine et souriante... Je suis là pour elle* ». Comme le soulignent les travaux de Chateauraynaud (1997), cette qualité de présence s'appuie sur une interrelation entre le « physique » et le « mental » : « *Je me sens présente physiquement et mentalement* ». C'est particulièrement l'attention dans sa dimension phénoménologique qui est mobilisée. Elle permet d'être à la fois attentif à soi, à ses perceptions et à autrui. Le conseiller peut en effet orienter son attention en mobilisant une qualité perceptive des micros éléments de la communication de l'interlocuteur, tout en gardant sa stabilité et le fil conducteur de sa pensée. « *Toute mon attention est tournée vers son vécu à elle* » ; « *Tout en moi est attentif à ce qui est important pour elle* ».

L'activité cognitive est en harmonie avec la qualité de stabilité physique et émotionnelle (Libois, 2018). Elle consiste principalement à suspendre le jugement pour garder la centration sur l'interlocuteur. « *Je suis hyper concentrée pour bien peser tout ce qu'elle va me dire.* » ; « *Je fais des liens avec ce que j'avais relevé mais je ne le dis pas. J'attends qu'elle le découvre.* » « *Tout en l'écoutant, je me dis : « Je sais des choses sur le métier mais pas sur elle et son métier ».*

Cette activité cognitive peut consister à garder l'information en mémoire pour ne pas perturber le flot de paroles de l'enseignant et le formateur choisit le moment opportun pour revenir sur des éléments dans un moment qui fasse sens pour le stagiaire. « *Je me dis : là, il y a un lien de sens important pour elle et je sens qu'il est important d'y revenir !* » Le conseiller va ainsi identifier les nœuds de sens importants, les éléments qui semblent porter une intentionnalité et des valeurs. Il va alors fragmenter sur ce moment-là, c'est-à-dire prendre le temps d'écouter le contenu en orientant l'attention de la personne sur les liens sémiologiques et éthiques : « *Quand tu te tournes ainsi vers l'élève, qu'est-ce que tu saisis ? Et qu'est-ce qui est important pour toi à ce moment-là ?* ». Nous voyons dans ces extraits que les plans perceptifs, physiques et mentaux sont en synergie. Cette posture liée à l'accueil de l'émergence du sens⁵ (Varela et Shear, 1999) est proche de l'épochè phénoménologique : elle implique suspension du jugement, qualité d'attention, prise de conscience, ouverture au « sens en train de se faire », capacité de saisie d'éléments fins dans le moment. Elle met en jeu des qualités sensibles soulignées par Varela qui inclut l'empathie dans son cadre théorique sur l'émergence du sens. Il est sans doute possible de parler de co-présence : la qualité d'attention de l'un guidant la qualité de l'autre dans un échange intersubjectif (Depraz, 2010).

L'ACTIVITÉ COGNITIVE

Les conseillers ne font pas abstraction des connaissances dont ils disposent. Ces connaissances leur servent de filtres pour relever et hiérarchiser les actions les plus pertinentes pour l'analyse (Pana Martin, 2018 ; Boutrais, 2018). Pendant l'entretien, ils ont ainsi à leur disposition les points observés dans la classe. Cependant ils s'ajustent aux préoccupations de l'interlocuteur et ne les dispensent qu'en fonction de la réception par la personne. « *Je garde mes conseils en tête et je les hiérarchise car je sais que je ne vais pas tout lui donner d'un coup. Je suis son propre cheminement* » ; « *J'ai chaque point observé en tête comme un jeu de cartes. Je vais lui donner quelques cartes en fonction de ses besoins les plus importants pour elle* ». « *Je choisis de l'amener tranquillement à redécouvrir comment elle a fait, comment elle s'y est pris*. » L'activité cognitive du formateur peut donc consister à suspendre une interprétation immédiate, dans la lignée de l'épochè en phénoménologie. Le conseiller préfère se centrer sur le sens qui apparaît à l'enseignante. « *Je ne me précipite pas à lui dire ce que j'ai repéré. Je chemine avec elle en fonction de son rythme* ».

Par ailleurs, l'activité cognitive pendant l'entretien consiste aussi à mobiliser ses propres expériences antérieures, mais celles-ci ne sont pas plaquées sur le vécu de l'enseignante : « *Je me revois dans la même situation. Je sais comment j'avais résolu la situation mais je veux qu'elle voie elle-même comment s'y prendre en fonction d'elle*. » Les conseillers adoptent donc une double centration : un appui sur leurs connaissances, leurs cognitions et les liens de sens qu'elles pourraient faire et une centration sur le cadre de référence et le sens émergent du jeune enseignant. L'activité cognitive du stagiaire est au centre de leur attention, tandis que leurs propres cognitions constituent une ressource sous-jacente.

⁵ Le terme « émergence » souligne qu'aucune signification – comme résultat de l'activité de compréhension – ne ressemble jamais à une autre. En d'autres termes, le sens qui jaillit dans la pensée est toujours neuf.

RALENTISSEMENT ET ACUITÉ PERCEPTIVE

La qualité d'écoute est favorisée par le ralentissement du temps et l'accueil des silences. « *J'attends, je lui donne le temps* » ; « *Je lui dis : "prends le temps dont tu as besoin"* ». Cette centration sur l'écoute favorise une qualité de positionnement intérieur et de perception de l'interlocuteur : « *Je suis attentive à ce qui se passe en moi : je trie mes pensées et mes interventions. Et dans le même temps, je suis totalement présente à ses mots et c'est son cheminement à elle qui m'intéresse* ». L'entretien d'explicitation offre l'avantage de prendre le temps de ré-explorer le contenu d'un moment. En effet, le plus souvent, le rythme de l'activité ne permet pas l'activité de « réflexion »⁶. L'entretien d'explicitation favorise le ralentissement et permet de « fragmenter », c'est-à-dire de décomposer les « couches de vécus » (Vermersch, 2012) en les visitant une à une dans leur complexité et en découvrant les liens qui les unissent. Ainsi, le ralentissement permet de saisir des éléments non verbaux importants qui demeurent le plus souvent pré-conscients. L'acuité visuelle opère ici pour évaluer correctement la compréhension et le niveau émotionnel de la personne. « *Dans sa classe, elle était raide, tendue, bloquée, rigide. Là, elle lâche* » ; « *Elle se redresse. Elle est dans l'accueil, elle s'approche* » ; « *Je saisis, dans ses yeux, l'envie de comprendre* » ; « *Je vois sa détente du haut du corps, des épaules et elle s'approche au lieu d'être dans son siège...* ». La qualité de perception de l'interlocuteur est rendue possible également par d'autres canaux sensoriels : l'écoute du rythme de sa voix, la perception de son niveau de participation par la courbe mélodique. Ces données recourent la qualité de perception dans la relation que j'ai évoquée dans mes travaux sur l'écoute sensible des élèves (Maitre de Pembroke, 2018).

LES EFFETS PERLOCUTOIRES DU LANGAGE : SOUTIEN ÉMOTIONNEL ET GUIDAGE DE L'ATTENTION

Les verbatims soulignent aussi les mots utilisés pendant l'entretien conseil. Ceux-ci ont une fonction perlocutoire forte : ils visent principalement la valorisation et l'encouragement dans la lignée des travaux de Bruner (1983) sur l'étagage. « *Je lui dis : "il y a plein de choses que tu as déjà comprises : tu regardes tes élèves, tu es attentive à leurs réactions, maintenant on va avancer ensemble pour analyser"* » ; « *Je commence par lui dire que les élèves ont compris la notion d'aujourd'hui* ». Cette approche donne à l'enseignant une stabilité émotionnelle qui va lui permettre de bien reprendre prise sur le déroulement de son action et d'avoir une clarté d'analyse : « *Je la rassure en soulignant ce qui fonctionne bien. Puis je peux l'orienter vers des détails précis* ». Les conseillers et formateurs ont intégré l'articulation entre la suspension de leur jugement et de leur cadre de référence et le guidage de l'attention pour que la personne saisisse elle-même, dans le moment vécu, les éléments qui font sens pour elle. « *Mon rôle est de l'accompagner à ressaisir tout ce qui s'est joué dans cet instant* » ; « *Mon rôle est d'être en retrait pour qu'elle se centre sur son action mais je la guide car je sais ce qui peut être pertinent* ». Les conseillers guident la prise de conscience en appui sur les questions : « *Je lui demande de revenir sur ce qu'elle a fait : "Et là, quand tu leur as dit de ranger les cahiers, comment t'y es-tu prise ?"* » ; « *Et là, qu'est-ce que vous leur dites ?* » ; « *Quand vous leur dites ça, comment vous vous y prenez ?* ».

⁶ Le réflexissement signifie saisir par la conscience des éléments qui étaient pré-réfléchis.

Ce guidage verbal permet d'analyser différents niveaux de sens : ce que l'enseignant perçoit, ses gestes cognitifs, puis l'intentionnalité contenue et les valeurs véhiculées. « À ce moment-là, qu'observez-vous chez les élèves ? » ; « Quels éléments importants vous permettent de décider de poursuivre ? » ; « Comment voyez-vous que ça fait sens pour eux ? » ; « Quand vous leur dites cela, qu'est-ce que cela signifie pour vous ? » ; « En quoi est-ce que c'est important pour vous d'agir comme ça ? ».

LA PRISE DE CONSCIENCE

En revivant ce moment de conseil, les personnes repèrent bien l'instant précis de prise de conscience que Vermersch (2014) nomme émerveillement. « Je vois une lueur dans ses yeux et un mouvement du corps qui se relâche, c'est comme un soulagement qui signifie : "Ah voilà ! J'ai compris !" » ; « D'un seul coup, elle s'ouvre et je vois bien dans son visage qu'elle recommence à sourire. Elle me dit qu'elle n'avait pas conscience qu'elle brusque les élèves ! » ; « À ce moment-là, elle voit qu'elle est coincée entre le tableau et le premier rang et que la parole ne circule pas. C'est venu d'elle, c'est elle qui voit ! ».

Cette prise de conscience par l'enseignant lui-même donne le sentiment aux conseillers de ne pas avoir plaqué de connaissances extérieures au vécu mais d'avoir accompagné un processus interne de compréhension : « C'est un sentiment de satisfaction énorme : avoir été là au bon moment. Elle a la clé ! » ; « Je sens que nous avons vu l'essentiel. Elle atteint ce qui comptait pour elle et c'était aussi ce qui était important pour moi mais elle a fait le chemin » ; « Les points importants, c'est elle qui les a découverts ». Les entretiens soulignent bien que les retours guident l'attention vers des éléments qui peuvent être significatifs mais ils visent une émergence du sens par le stagiaire lui-même. Il s'agit d'une démarche de prise de conscience et non d'un retour d'informations.

COHÉRENCE INTERNE ET VIGILANCE ÉTHIQUE

Lors des entretiens, les personnes expriment à quel point les valeurs sont les fondements de leur posture. « Les valeurs conduisent ma pensée et ma manière de guider » ; « Ce qui me guide dans le choix des mots, c'est la bienveillance » ; « Je sens une cohérence entre mes valeurs et ma manière de conseiller ». Le ressenti intérieur permet d'évaluer la congruence entre les valeurs et les actes. « Je sens ma sincérité... au moment où je le dis, je le sens vraiment. Ma parole correspond exactement à mon intention » ; « je sens que je m'appuie sur mes valeurs : œuvrer pour l'enfant, empathie ».

Ressort des entretiens, la conscience de transmettre une posture éthique fondamentale pour le métier. « Pour moi, l'écoute est une valeur, c'est bien plus qu'un geste professionnel. » ; « Je sens qu'il y a un vrai échange, ça se construit en direct ! Dans cette valeur, il y a la bienveillance et la croyance en l'autre ». Les entretiens soulignent la conscience d'une qualité relationnelle qu'ils assimilent à l'écoute empathique. « Je me sens en empathie avec elle car mon but est de lui permettre de comprendre son action et ses choix » ; « Toute mon écoute est tournée vers elle et pour elle ». Leur but est de communiquer cette posture afin qu'elle soit mise au service des élèves : « Je transmets cette empathie et je sais qu'elle sera relayée vers les élèves ».

DISCUSSION : CONGRUENCE ET ALIGNEMENT

Plusieurs points importants apparaissent pour analyser les savoir-faire du conseiller (Tardif, 1993 ; Faingold, 1996 ; Perrenoud, 2001 ; Charlier et Biemar, 2012). Tout d’abord, grâce à la prise en compte des dimensions incarnées et intuitives des gestes professionnels par l’explicitation, nous observons une cohérence entre la manière de se tenir physiquement et le positionnement intérieur de la personne. La qualité de présence est vécue comme un alignement mettant en accord l’attitude corporelle, les émotions et les actes cognitifs avec les valeurs. Cette harmonie entre les signes visibles et les valeurs sont des leitmotivs dans les entretiens. Elle favorise « un ressenti de cohérence » qui donne une stabilité au conseiller pendant l’entretien. Tout se passe comme si le ressenti corporel (Gendlin, 1991 ; Andrieu, 2017), dans sa forme émergente (Varela et Shear, 1999), était l’interface qui réunit l’intériorité et l’extériorité de l’activité et ajustait l’intervention pour qu’elle corresponde à une qualité éthique. En effet, dans l’énaction, il n’y a pas de séparation entre « le dedans et le dehors » (Petitmengin, 2011). Varela parle de « co-détermination de l’intérieur et de l’extérieur » (Varela et Shear, 1999, p.9). En d’autres termes, phénoménologiquement parlant, il n’y a pas de scission entre la vigilance éthique et les dimensions corporelles composées de ressentis et d’ajustement à autrui (Gendlin, 1991).

La stabilité émotionnelle (Maitre de Pembroke, 2018) se dégage également comme une compétence importante permettant l’ouverture et la dynamique attentionnelles (Vermersch, 2012 ; Depraz, 2014 ; Mouchet, 2014a et b). Elle est ressentie par le conseiller formateur de façon interne en termes de calme, de ralentissement, de concentration et de vigilance. Elle vise également la stabilité émotionnelle du stagiaire par échoïsation (Decety, 2015). En effet, les travaux sur l’empathie ont montré que ces ressentis sont communiqués à l’interlocuteur de façon préconsciente. Dans l’entretien, les buts sont l’encouragement et le soutien pour accompagner à une plus grande clarté de saisie de la situation. Cet aspect souligne l’importance des dimensions corporelles et du ressenti interne, ainsi que leur étroite interaction avec les cognitions (Blanc, 2006) dans la lignée des travaux de Varela (1988, 1993), confirmés par Damasio (2010). « L’émotion est intrinsèquement cognitive » (Varela et Shear, 1999, p. 13). L’expertise des conseillers repose bien sur la qualité de gestion émotionnelle qui favorise la clarté cognitive.

Les résultats montrent donc que les formateurs mobilisent toute leur attention à veiller aux dimensions sensibles et empathiques requises pour une qualité d’écoute (Aden, 2010 ; Decety, 2015 ; Eschenauer, 2018). Nous retrouvons dans ces entretiens les qualités expertes d’écoute analysées dans les échanges entre médecins urgentistes et patients (Maitre de Pembroke, 2018). En résumé, les entretiens soulignent que, de façon pré-réfléchie, les conseillers sont experts dans la mobilisation de qualités relationnelles, lesquelles favorisent l’accompagnement réflexif.

Sur le plan cognitif, l’activité est complexe : mobilisation des connaissances et des expériences antérieures, sélection des informations pertinentes, suspension de l’interprétation, recentrage sur l’interlocuteur, choix des questions qui guident l’attention. Le conseiller vise à obtenir les aspects procéduraux de l’activité analysée et les pensées qui sont liées. Parallèlement à cette activité cognitive de guidage, le conseiller est totalement ouvert à la personne et perçoit de façon fine des micro-informations importantes. Nous retrouvons dans ces entretiens les thèmes d’acuité perceptive, ainsi que ceux de la double focalisation interne et externe que nous avons décrits dans l’écoute sensible de la classe qui qualifiait la qualité de présence (Maitre de Pembroke, 2018).

Enfin, les mots sont choisis avec finesse. Les effets perlocutoires (Austin, 1970 ; Vermersch, 2006) sont conscientisés pour favoriser la réflexivité de l'enseignant stagiaire. En effet, dans un but de guidage vers le sens, les conseillers adoptent une démarche par questionnements plutôt qu'un retour d'informations. Ainsi, les formateurs choisissent-ils des questions qui favorisent l'orientation de l'attention de la personne vers tel ou tel aspect constitutif de son activité. Nous pouvons faire le lien entre la posture d'écoute centrée sur la personne adoptée (Rogers, 1970) et l'épochè phénoménologique qui consiste à suspendre l'interprétation immédiate dans le but de mieux accueillir la richesse de contenu de sens (Depraz, 1999). Cette posture est associée, par les personnes interrogées, à des valeurs de bienveillance. Pour les conseillers, le but est de favoriser le retour réflexif sur des éléments tangibles et contextualisés qui vont effectivement permettre à la personne de prendre conscience par elle-même des niveaux de sens au cœur du moment vécu. La compréhension est conçue ici comme « une attention à » et une conscience affinée des éléments situationnels que le stagiaire va pouvoir mettre en lien avec des buts pédagogiques, des réflexions, des connaissances antérieures. Il s'agit bien de compréhension du sens émergent en contexte comme le souligne l'énaction (Varela, 1988 ; Varela *et al.*, 1993). Cette plus grande conscience des éléments de sens et leur verbalisation peut favoriser, après coup, l'échange et la conceptualisation (Vergnaud, 1996, 2003 ; Faingold, 1996, 2006 ; Vermersch, 2012 ; Balas, 2014 ; Mouchet, 2014b ; Boutrais, 2015). C'est pourquoi à la fin de l'entretien, les conseillers prennent le temps de synthétiser avec l'enseignant en rassemblant les informations découvertes. C'est à nouveau l'occasion d'un choix pour conserver ce qui est le plus pertinent à retenir et à mettre en œuvre.

CONCLUSION

Il ressort de cela que la formation à l'explicitation a favorisé l'adoption de postures de conseil sensibles, ajustées et réflexives. Les conseillers considèrent que leur manière de mener l'entretien conseil a été modifiée. Ils se sentent en accord avec les fondements de l'accompagnement (Paul, 2004) : posture éminemment éthique qui vise la réflexivité et le développement professionnel en appui sur une identité professionnelle (Charlier et Biemar, 2012 ; Jorro, 2012a). C'est une approche qui privilégie l'expérience vécue et l'accueil du sens émergent. Dans cette démarche, la quête de sens est commune dans « un espace de communication dialogique intersubjective » (Paul, 2004, p. 309).

L'accompagnement est lié au concept de reliance qui permet le sens dans la rencontre⁷ (Morin, 1995 ; Bolle de Bal, 2009 ; Aden, 2010 ; Trocmé Fabre, 2015 ; Eschenauer, 2018). La reliance est à la fois un principe scientifique et éthique (Morin, 2004). Accompagnement et reliance sont liés au « prendre soin » (Aden, 2010 ; Vial et Caparros Mencacci, 2007). Donnay et Charlier (2006) parlent de compagnonnage réflexif dans lequel « c'est l'acteur lui-même qui est le mieux placé pour apprendre, changer, créer, être meilleur où il est déjà bon. Il est expert pour son propre travail et dispose potentiellement d'éléments qui pourront l'aider à

⁷ « La notion de reliance... comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement et en donnant un caractère actif à ce substantif. "Relié" est passif, "reliant" est participant, "reliance" est activant. » (Morin, 2004, p. 239). Morin précise que les concepts de reliance et de complexité sont liés. « Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble" ». (Morin, 1995).

progresser» (Donnay et Charlier, 2006, p. 131). Jorro parle de l'importance de la « reconnaissance de soi par soi qui dépend de la façon dont le stagiaire donne du sens à son action et se reconnaît dans ce qu'il fait » (Jorro, 2012, p.53). L'accompagnant joue le rôle de tiers et se place « dans un processus d'ajustement permanent » (Jorro, 2012b, p.6). Dans une telle approche, de multiples niveaux d'attention sont engagés au cours de l'échange que l'explicitation a pu dégager : corporels, émotionnels, et cognitifs. C'est particulièrement sur la qualité d'écoute que j'ai souhaité focaliser le grain d'analyse car elle mobilise une finesse de perceptions entrelacées. Nous constatons que cette attention aux perceptions ne relègue pas au second plan l'activité cognitive. Bien au contraire, elle la renforce en donnant des points d'appui à l'avancée du sens : attention à ses cognitions, vigilance aux propos de l'autre, attention au déroulement de l'action, choix des paroles, attention aux effets perlocutoires. Il est donc possible d'affirmer que la formation à l'explicitation a permis aux conseillers de devenir plus attentifs et plus conscients du cheminement du sens. Ils considèrent que cette formation leur a permis de devenir plus réflexifs dans leur manière d'accompagner (Maubant, 2007). ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues-cultures. Dans J. Aden, T. Grimshaw, et H. Penz, (dir.). *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity : Interdisciplinary Approaches for an Interrelated World / Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. (p.23-44). Bruxelles : Peter Lang, Coll.Gram-R.
- Andrieu, B. (2017). *Apprendre de son corps*. Publications de l'Université de Rouen et du Havre.
- Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Le Seuil.
- Balas Chanel, A. (2014). La pratique réflexive dans un collectif du type analyse de pratique ou débriefing d'équipe. *Explicititer*, 101, 1-13.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenus*. Paris : PUF.
- Blanc, N. (2006). *Émotions et cognition*. Paris : In Press.
- Blanchet, A. Ghiglione, R., Massenat, J. et Trognon, A. (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunot.
- Bolle De Bal, M. (2009). Éthique de reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 187-198.
- Boutrais, M. (2015). Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs d'école débutants. *Recherches en Éducation, hors-série n° 7*, 18-28.
- Boutrais, M. (2018). Prise de conscience du corps perçu et du corps percevant des professeurs des écoles débutants. *Recherches et Éducatons*, 19. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/5907>.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'Agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.

- Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et Formation*, 73, 92-102.
- Charlier, E. et Biémar, S. (2012). *Accompagner un agir professionnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Chateauraynaud, F. (1997). Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 15(85), 101-127.
- Damasio, A. (2010). *L'autre moi-même - Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience et des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Decety, J. (2015). Penser autrement l'empathie. Dans B. Cyrulnik, (dir.), *Comment fonctionnent nos émotions ?* (p. 79-92). Paris : Éditions Duval.
- Depraz, N. (1999). *Husserl*. Paris : Armand Colin.
- Depraz, N. (2010). Attention et conscience : à la croisée de la phénoménologie et des sciences cognitives. *Alter*, 18, 203-226.
- Depraz, N. (2014). *Attention et vigilance*. Paris : PUF.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dupuis, P.A. (1997). Réfléchissement, réflexion, et sur-réflexion dans le registre de l'expérientiel. *Explicit*, 22, 22-23.
- Eschenauer, S. (2018). Créativité et empathie dans les apprentissages performatifs : vivre et incorporer ses langues. *Recherches et Éducatons*, 19. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.6061>.
- Faingold, N. (1996). Pratiques tutorales de maîtres-formateurs du premier degré et formation de formateurs. *Recherche et Formation*, 22, 81-97.
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, 51, 89-104.
- Gendlin, E. T. (1991). Thinking beyond patterns : body, language and situations. Dans B. den Ouden et M. Moen (dir.), *The presence of feeling in thought* (p.25-151). New York : Peter Lang.
- Husserl, E. (1950, trad. 1985). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29, 31- 44.
- Jorro, A. (2012a). La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle. *Recherche et Éducation*, 7, 9.
- Jorro, A. (2012b). L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Dans E. Charlier et S. Biemar, *Accompagner, un agir professionnel* (p. 5-7), Paris : De Boeck.
- Jorro, A. et de Ketele, J.M. (2011). *La professionnalité émergente*. Paris : de Boeck.
- Kerbrat Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris : PUF.

- Libois, J. (2018). Complexité de l'agir : une présence qui engage les émotions. *Sociétés et jeunesses en difficulté. Revue pluridisciplinaire de recherche*, 20. <https://journals.openedition.org/sejed/8767>.
- Maitre de Pembroke, E. (2015). Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique. *Recherche et Formation*, 80, 63-76.
- Maitre de Pembroke, E. (2018). Gestes d'ajustement aux élèves : acuité perceptive et écoute sensible dans la classe, numéro spécial : Prise de conscience dans la situation d'enseignement. *Recherches et Éducatons*, HS.
- Maitre de Pembroke, E. (2022). *Une approche éactive, phénoménologique et réflexive du geste professionnel dans l'enseignement et la formation* [Habilitation à diriger des recherches]. Université Paris Est.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13(2), 17-21.
- Morin, E. (1995). La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité. *Revue internationale de systémique*, 9, 2.
- Morin, E. (2004). *La méthode. Éthique*. Paris : Le Seuil.
- Mouchet, A. (2013). L'expérience subjective en sport : éclairages psychophénoménologiques de l'attention. *Sciences et motricité*, 81, 5-15.
- Mouchet, A. (2014a). *Comprendre l'activité en situation : articuler les actes et leur mise en mots*. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris-Est.
- Mouchet, A. (2014b). *L'explicitation de l'expérience subjective : usages diversifiés en recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Pana Martin, F. (2018). Gestes professionnels de formateurs en situation d'entretien. Dans A. Jorro (dir.), *Les gestes professionnels comme arts de faire*, (p. 61-77). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement*. Louvain La Neuve : De Boeck.
- Petitmengin, C. (2011). Le dedans et le dehors : une exploration de la dynamique pré-réfléchie de l'expérience corporelle. *Travail et apprentissage*, 7, 105-120.
- Perez, T. (2006). Identité professionnelle des enseignants : entre singularité des parcours et modes d'ajustement aux changements institutionnels. *Savoirs*, 11, 107-123.
- Perrenoud, Ph. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P., Altet, M. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P., Paquay, L. et Altet, M. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Picard, D., et Marc, E. (2013). *L'école de Palo Alto*. Paris : Retz.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and being*. Chicago : University of Chicago Press.
- Quivy L. et Campenhoudt, R. (1988). *Manuel de recherches en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- Rogers, C. (1970). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : E.S.F.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et apprentissage*, 7, 148-177.
- Simondi, E. et Perrenoud, B. (2011). Savoir et éthique dans l'accompagnement. *Recherche et formation*, 66, 79-92.
- Tardif, M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et notes critiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 1, 173-185.
- Trocmé Fabre, H. (2015). Le vivant et nous. *Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales*, 7, 1-10.
- Varela, F. (1988). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Varela F., Thompson E. et Rosch E., (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Varela, F. J. et Shear, J. (dir.). (1999). *The View from Within. First-person Approaches to the Study of Consciousness*. London : Imprint Academic.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.M. Barbier, *Savoirs théoriques, savoirs d'action* (p. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2003). La conceptualisation, clef de voûte des rapports entre pratique et théorie. *Dans Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Actes de la DESCO. CRDP de l'Académie de Versailles, 48-57. Suivi de Table ronde, 73-77.
- Vergnaud, G. (2011). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance ? *Enfance*, 1, 47-48.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31, 269-311.
- Vermersch, P. (2003-2010). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2006). Analyse des effets perlocutoires. *Explicitement*, 64, 8-9.
- Vermersch, P. (2007). Bases de l'auto-explicitation. *Explicitement*, 69, 1-31.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2014). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. *Éducation Permanente*, 200, 69-79.
- Vermersch, P. (2016). Subjectivité. *Recherche et formation*, 80, 121-130.
- Vial, M. et Caparros Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ?* Bruxelles : De Boeck.
- Zech, E. (2008). Que reste-t-il des conditions nécessaires et suffisantes au changement thérapeutique ? Une synthèse des évaluations critiques réalisées 50 ans après l'article de Carl Rogers publié en 1957. *Approche Centrée sur la Personne. Pratique et recherche*, 8, 31-49.