

DE LA DESCRIPTION DU « FAIRE CLASSE » AUX PRISES DE CONSCIENCE : LES EFFETS TRANSFORMATIFS DE L'EXPLICITATION

Magali BOUTRAIS

Université de Picardie Jules Verne, UR UPJV CAREF 4697, France

RÉSUMÉ

Partant de la description du vécu subjectif des professeurs des écoles néo-titulaires en classe, nous exposerons comment cette mise en mots du « faire » permet des prises de conscience des « savoirs cachés » dans l'agir professionnel (Schön, 1994), et en quoi cela leur permet de faire du vécu une expérience. Nous aborderons le rôle de l'étonnement dans les différents effets produits par le fait que les professeurs des écoles re-contactent leur vécu passé, en position de parole incarnée. Les données recueillies se composent d'entretiens d'explicitation auprès de professeurs des écoles débutants et sont issus du corpus de notre recherche doctorale (Ferrero Boutrais, 2015). Provoquant des prises de conscience à deux moments du processus, le « réfléchissement » et la « thématization » (Vermersch, 1994/2010), l'entretien d'explicitation permet de transformer l'activité des sujets et le regard qu'ils portent sur leur vécu professionnel. Dans une première partie, cet article aborde les effets transformatifs de l'explicitation dont témoignent les participants à cette recherche, et dans une seconde partie, les transformations que l'entretien d'explicitation a engendrées sur ma propre posture, en tant que formatrice.

MOTS-CLÉS

Enseignant, étonnement, explicitation, formateur, prises de conscience.

INTRODUCTION

« L'action à elle seule constitue un savoir autonome » nous dit Piaget, mais pour en avoir une « connaissance consciente au sens d'une compréhension conceptualisée » (Piaget, 1974, p. 275), il est nécessaire d'opérer une prise de conscience, souvent différée par rapport au vécu. Vermersch (1994) ajoute que la phénoménologie de Husserl et ses théories de la mémoire nous ont appris que « chaque moment vécu s'accompagne automatiquement d'une mémorisation, une rétention » (Vermersch, 2014, p. 72). Cette « mémoire passive » contient beaucoup plus d'informations sur le vécu que ce que le sujet croit en connaître, d'où son étonnement lors de « l'acte d'évocation », provoqué par l'accompagnement en entretien d'explicitation, vers la « position de parole incarnée ». Nous proposons dans cet article d'éclairer ce phénomène en nous appuyant sur des extraits d'entretiens d'explicitation menés auprès de professeurs des écoles débutants et de l'étonnement dont ils témoignent dans l'après-coup des entretiens, prenant conscience de ce qui leur revient de moments de classe spécifiés. Or, selon Jobert et Thievenaz (2014), l'étonnement joue un rôle primordial dans la démarche de recherche et de réflexivité, et peut donc représenter un levier en formation d'adultes, et en particulier pour les professeurs des écoles débutants.

Mais si l'étonnement engendre ces processus de recherche et de réflexivité chez les personnes en formation, il suscite aussi une démarche réflexive chez celle ou celui qui forme. Nous nous intéressons, ici, aux effets transformatifs de l'entretien d'explicitation dans l'optique d'une transformation de l'activité du sujet, qu'il soit en formation, formateur ou en recherche.

Formée à la technique de l'entretien d'explicitation, ce type d'entretiens nous a permis de constituer le recueil d'une partie des données de notre recherche doctorale sur la construction de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants (Ferrero Boutrais, 2015), l'autre partie des données ayant été recueillies auprès des mêmes personnes à l'aide d'un deuxième entretien semi-directif. Enseignante dans le premier degré devenue formatrice d'enseignants, nous avons aussi utilisé la technique d'aide à l'explicitation en formation et notamment dans des moments d'accompagnement individuel de professionnels. De plus, en tant que formatrice certifiée pour cette technique d'entretien, nous formons à cette technique. Nourrie de ces expériences, nous présentons, dans une première partie, les effets de l'entretien d'explicitation pour les professeurs des écoles interviewées quand elles re-contactent un vécu professionnel passé. Nous aborderons en quoi cela leur permet de faire de ce vécu une expérience. Dans une seconde partie, nous relatons comment notre pratique de l'entretien d'explicitation a modifié notre attitude vis-à-vis de nous-même et ce que cela a entraîné comme transformations de notre posture de formatrice.

LES EFFETS DE L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

En nous interrogeant sur la spécificité de l'entretien d'explicitation dans l'optique de la transformation de l'activité, nous pouvons nous demander quels sont les effets de ce type d'entretien sur la personne qui est interviewée et accompagnée afin de laisser revenir mentalement son vécu passé pour le mettre en mots. Notre recherche auprès des professeurs des écoles débutants met en évidence des effets propres à la position de parole spécifique à l'entretien d'explicitation que nous définirons. Nous présentons ici, dans un premier temps, comment l'entretien d'explicitation amène le professeur des écoles débutant à poser un regard

différent sur son vécu professionnel pour en faire une expérience. Dans un second temps, nous abordons les différents moments de prises de conscience que permet l'entretien d'explicitation. Pour chacun de ces effets, nous verrons que l'étonnement du sujet occupe une place non négligeable mais avec des causes et des conséquences différentes.

FAIRE DU VÉCU UNE EXPÉRIENCE : LE CAS DES PROFESSEURS DES ÉCOLES DÉBUTANTS

Le corpus de notre recherche doctorale est constitué de 6 professeures des écoles débutantes (néo-titulaires ou en deuxième année d'exercice du métier). Les entretiens ont été réalisés au cours de l'année 2012. Avec chacune de ces personnes, un premier entretien d'explicitation (entretien n° 1) a eu lieu visant à recueillir une description précise du vécu d'une situation de classe qui s'était bien passée pour l'enseignante. Cet entretien retranscrit lui a, dans un deuxième temps, été envoyé pour lecture, puis un second entretien, semi-directif, a eu lieu dans le but d'obtenir le point de vue de la personne sur ce qui était important pour elle dans la situation évoquée lors de l'entretien n° 1. Nous nommons cet entretien semi-directif l'entretien n° 2. Dans cet article, nous nous appuyons sur des extraits des verbatim d'entretiens de Céline et Bénédicte, car ils donnent à voir les effets transformatifs de l'entretien d'explicitation et de ceux provoqués par l'étonnement.

Plusieurs chercheurs s'intéressant à la compréhension de l'activité du sujet ont établi une distinction entre le vécu et l'expérience (Vermersch, 1994/2010 ; Barbier, 1996/2011 ; Barbier et Thievenaz, 2013). Selon Vermersch, le terme de vécu « désigne la globalité de la relation du sujet au monde et à lui-même telle qu'il la vit et l'éprouve dans tous ses aspects » (Vermersch, 1994/2010, p. 220). L'auteur précise que tout « moment de vie », tout vécu, ne préjuge pas de « la conscience que la personne a de ce qu'elle vit ». Et, pour Vermersch, s'appuyant sur les travaux de Piaget, l'expérience résulte d'une opération cognitive de *réfléchissement* (ibid. p. 79). À l'instar de Vermersch, Barbier souligne le « statut pré-réflexif et antéprédicatif » du vécu (Barbier, 2013, p. 15) et le fait que l'expérience, elle, résulte d'une « construction de sens » réalisée par le sujet à partir du vécu de son activité. Les deux auteurs montrent que le vécu est singulier et situé. Si Barbier n'explore pas plus avant la manière pour le sujet d'accéder à ce vécu, Vermersch va puiser dans la phénoménologie d'Husserl la distinction entre des modes de vécu, le « vécu de donation » (mode inconscient chez Husserl), le mode de la conscience vécue ou conscience en acte, distinct du mode de la conscience réfléchie ou conscience « tout court » (Vermersch, 2012, p. 140). En cherchant à comprendre comment le sujet vit ce qu'il vit, Vermersch a mis au point une technique d'aide à la verbalisation du vécu qu'est l'entretien d'explicitation. En utilisant cette technique d'entretien dans notre recherche sur la construction du « je » professionnel des professeurs des écoles débutants, nous avons mis en évidence les effets transformatifs que provoque l'entretien d'explicitation sur le rapport que le professeur des écoles débutant entretient avec son vécu. Nous remarquons que ces effets se produisent, d'une part, au moment du *réfléchissement*, et d'autre part, au moment de la *thématisation*, qui correspondent aux étapes du passage du pré-réfléchi au réfléchi selon Piaget (Vermersch, 1994/2010, p. 80), en « position de parole incarnée ». Le terme *réfléchissement*, employé par Vermersch renvoie à l'*acte réfléchissant*, qui constitue selon Piaget la première étape de la prise de conscience, « un processus de projection d'une réalité d'un plan sur un autre plan : par exemple du plan de l'action au plan de la représentation » (Vermersch, 1994/2010, p. 81). La *thématisation* est « le terme générique désignant le fait de produire une formulation langagière développée » (Vermersch, 1994/2010, p. 218) du vécu représenté, issu du processus de réfléchissement des vécus.

Cette position de parole spécifique, qualifiée par Vermersch (1994/2010, p.57) d'« incarnée » au sens de Varela, Thompson et Rosch (1993), se caractérise par le fait que le sujet est plus présent, mentalement, à la situation vécue passée, qu'à la situation d'entretien. C'est dans cette position, appelée aussi *position d'évocation*, que peut advenir le réfléchissement. Mouchet (2014) parle de « retour interne vers le vécu ». À ce moment de l'entretien, le sujet quitte la position de parole habituelle, ralentit son débit de parole, en re-contactant le contexte de la situation vécue passée, il est absorbé par ce qui lui revient. Si le contenu de ce qui se donne est singulier, la manière dont cela se présente au sujet est également singulière et propre à chaque individu. Des images du vécu passé peuvent revenir des sensations, des états internes ressentis lors de ce moment passé.

Nous nous appuyons sur les entretiens réalisés auprès de Céline, une professeure d'école néo-titulaire, que nous avons interviewée à deux moments : le premier consistait en un entretien d'explicitation (entretien n° 1) portant sur la description d'un moment de classe qui s'était bien passé pour elle¹ ; le deuxième entretien, semi-directif (entretien n° 2), visait à comprendre ce qui était important pour l'enseignante débutante dans cette situation.

L'extrait d'entretien ci-dessous, issu de l'entretien n° 1, illustre le passage de la position de parole habituelle vers la position de parole incarnée, pour cette professeure d'école (Céline) :

Céline 20 : On était à la table là-bas.

C² 21 : Alors vous, vous êtes où quand ils sont à la table ?

Céline 22 : Alors la petite était assise et moi j'étais derrière, au-dessus.

C 23 : Vous êtes derrière au-dessus.

Céline 24 : Au début, pour voir comment elle tenait sa paire de ciseaux. Et quand, comme elle y arrivait pas (*sic*), elle commençait à s'énerver. Et donc je me suis assise à côté, la place était libre.

C 25 : D'accord vous vous êtes assise à côté d'elle. Voilà, on va prendre le temps de revenir à ce moment-là, où vous êtes assise à côté d'elle. Vous pouvez fermer les yeux si ça vous aide à revoir le déroulement, et essayez de voir à ce moment-là peut-être, elle était à votre gauche ou à votre droite ?

Céline 26 : Elle était à ma gauche.

C 27 : À votre gauche, voilà. Essayez de voir un petit peu peut-être ce qu'elle vous dit, ce qu'elle est en train de faire. Et puis juste décrivez ce qui vient.

Céline 28 : Donc, je... (*silence 2 secondes*) Elle a la paire de ciseaux dans la mauvaise main.

C 29 : Ah. C'est quoi la mauvaise main ?

Céline 30 : Dans la main gauche, alors je lui redemande, je lui demande d'écrire son prénom, elle y arrive pas (*sic*), mais elle prend le stylo spontanément de la main droite.

C 31 : D'accord.

Céline 32 : En me demandant « Comment je fais pour écrire mon prénom ? ».

¹ Propos de la chercheuse en début d'entretien : « Je vous propose de décrire un moment de classe qui s'est bien passé pour vous, où vous vous êtes sentie l'enseignante dans la classe. »

² L'initiale C est utilisée pour chercheuse ou chercheur dans les retranscriptions.

Entre la réplique 26 et la réplique 28, Céline change le temps du verbe qu'elle emploie et marque un ralentissement dans son débit de parole, ce sont des indicateurs de la position de parole incarnée. Il lui revient alors ce que lui a dit l'élève, en style direct, et une prise d'information qu'elle fait sur les gestes de cette élève (la main avec laquelle elle saisit le stylo). Comme nous l'avons développé dans un article précédent, la position de parole incarnée, à laquelle conduit l'accompagnement vers la description du vécu à l'aide des techniques de l'entretien d'explicitation, favorise la mise en mots des prises d'information suivies des prises de décision qu'effectuent les professeurs des écoles en situation de classe (Boutrais, 2016). Cette manière d'effectuer un retour interne vers son vécu passé permet au sujet d'en faire l'expérience, dans le sens où il porte un regard sur ses actes, d'abord par le processus du réfléchissement puis grâce à la mise en mots des éléments qui composent cette conscience en acte ou conscience préréfléchie. Ce processus est appelé la *thématisation* par Vermersch (1994/2020, p.80).

Ces deux moments, celui du remplissement (*réfléchissement*) et celui de la verbalisation du vécu (*thématisation*), sont propices aux prises de conscience par les professeurs des écoles de leurs actes en situation et du réel. Ces actes sont constitués de gestes professionnels de différentes natures qui n'étaient pas encore conscientisés par les sujets eux-mêmes et qui sont l'expression de compétences émergentes (Boutrais, 2018). Les propos de Céline, recueillis lors de l'entretien n° 2, après sa lecture de la retranscription de l'entretien d'explicitation, en témoigne :

« Quand je l'ai relu je me suis dit que j'avais vraiment... enfin des situations comme ça finalement j'en ai plein dans une journée de classe, et là ça m'a fait bizarre de parler plus précisément de ce moment, en fait de chercher, de le décrire à ce point-là parce qu'habituellement ce sont des moments, ça passe et je reviens pas dessus (*sic*). J'en garde un bon souvenir ou pas mais je cherche pas (*sic*) à revenir dessus. Donc c'est vrai que de le relire ça m'a surprise de me rendre compte de tout ce à quoi je pouvais penser en y repensant... Voilà. »

Nous remarquons dans ces propos la présence de la surprise, de l'étonnement éprouvé par la professeure d'école, à la relecture du verbatim. Selon Jobert et Thievenaz (2014), ce qui provoque l'étonnement est « l'écart entre l'attendu et le réel » (p.38). Or, comme le souligne Hameline (2014), l'étonnement contient en lui « le potentiel humain de changement » (p.12). Ainsi, Céline prend conscience de tout ce qu'elle a su mettre en œuvre dans sa classe pour permettre aux élèves d'être autonomes. À partir de cette prise de conscience, des réflexions peuvent être menées sur les savoir-faire à l'œuvre et les gestes professionnels effectués.

Arrêtons-nous un instant sur l'étonnement que nous avons constaté chez cette professeure des écoles débutante ainsi que les autres professeurs des écoles néo-titulaires du corpus de notre recherche doctorale.

L'ÉTONNEMENT VECTEUR DE TRANSFORMATION

Parmi les données de notre corpus, nous avons repéré que les professeurs des écoles débutants pouvaient rencontrer plusieurs sources d'étonnement possibles.

L'étonnement peut provenir de l'écart entre le prévu (par l'enseignant) et l'imprévu (qui survient dans la classe : des réactions d'élèves inattendues ou tout autre événement imprévisible). Certaines réactions d'élèves n'ont pas été anticipées par l'enseignant, comme pour Bénédicte :

« Je me suis dit que peut-être j'avais été trop ambitieuse de leur demander ce qu'ils savaient (*aux élèves*)... je voulais qu'ils me disent que *est* c'était *être*, surtout qu'on l'avait vu... c'était un verbe qu'ils connaissaient... et c'est pas venu.... Je pense que, là, j'ai été un petit peu prise au dépourvu ».

La professeure d'école débutante prend conscience que les élèves de CE1 ne sont pas encore capables de désigner le mot *est* par son terme générique grammatical, qui renvoie à la notion de *verbe*. L'étonnement révèle l'écart entre ce que l'enseignant croit que les élèves ont acquis et ce dont ils sont effectivement capables. L'enseignante choisit alors d'ajuster, en situation, le déroulement de la séance et d'improviser, de faire autrement que ce qu'elle avait prévu initialement, donc de créer. L'étonnement vécu en situation est ici source de créativité. Comme le dit Meirieu (2014, p. 19), « Éduquer et former requièrent [...] l'attention à ce qui met l'intelligence en mouvement ».

Dans cet autre extrait d'entretien, Céline, comme Bénédicte précédemment, est surprise du fait de l'écart en ce qu'elle prévoyait comme réactions de la part des élèves et ce qu'elle constate en réel, au moment de la séance. Lors de cette séance, décrite par Céline, les élèves de sa classe de moyenne et grande section d'école maternelle sont répartis par tables de 6, ayant deux activités différentes à réaliser. Une activité mathématique est proposée à la moitié de la classe (donner au boulanger le nombre de sacs de farine écrit en chiffres : les sacs une fois découpés doivent être déposés dans une barquette), l'autre moitié devant réaliser une activité de graphisme (repasser sur le contour du bonhomme en noir, couvrir les surfaces délimitées par les graphismes demandés).

Céline est surprise par l'attitude des élèves car elle s'attendait à ce qu'ils rencontrent des difficultés pour s'organiser (prendre et ranger le matériel) et réaliser les tâches demandées. Or, ce n'est pas ce qui se produit :

Céline 12 : Alors, y avait un groupe qui devait découper des sachets de blé, et donner le bon nombre au boulanger. Le boulanger avait demandé un nombre de sachets, et ils devaient coller le nombre de sachets au boulanger. Donc c'était une écriture chiffrée. [...] Et l'autre travail c'était de faire les bonshommes, de cerner les bonshommes en noir et ensuite de faire des graphismes pour faire une bordure. Ils devaient choisir un graphisme et faire la bordure. Et moi je m'attendais à des difficultés pour les grains de blé qu'ils perdent leurs sacs ou qu'ils découpent pas (*sic*) sur les traits, qu'ils se souviennent plus de la consigne ou qu'ils me mettent des grains de blé sur chaque case. Et en fait ils se sont souvenus, ils ont fait dans l'ordre, ils ont écrit leur prénom, ils ont pris leur paire de ciseaux, ils ont découpé, ils ont rangé les paires de ciseaux. Ils ont placé et seulement au moment de coller ils sont allés prendre les pots. Ils se sont organisés pour les pots de colle. Ça se passe rarement donc là ils se sont partagé les pots de colle. Et pour les bonshommes, je m'attendais à ce que je doive répéter la consigne pour la bordure, et y en a beaucoup qui ont fait leurs bonshommes et sans venir me voir ont commencé à faire la bordure avec le graphisme qu'ils avaient choisi. Et, à la fin, « J'ai terminé. », et je m'attendais à dire « Ben non t'as pas fait ça. », et en fait, non, ils avaient, ils avaient suivi exactement ce qu'il fallait faire. La seule question, ça a été « Où est-ce que je le range ? ». Ce qui est plutôt (Rires) ça va.

C 13 : Bon, donc dans tout ce que vous venez de me raconter quel est le moment, plus précisément, que vous voulez un petit peu explorer dans tout ça, peut-être le moment où vous êtes avec un groupe plus particulièrement ?

Céline 14 : Euh..., ben, justement ce qui m'a étonnée c'est que j'ai pu être avec un groupe sans forcément être dérangée par les autres.

Dans ces deux extraits, l'étonnement des professeures d'école provient de l'écart entre ce qu'elles attendaient de la part des élèves et ce qui s'est réellement produit. Pour l'une, Bénédicte, il va être source de transformation de la suite du déroulement de la séance. Pour l'autre, Céline, il va susciter la curiosité et l'envie d'explorer plus précisément ce moment : qu'est-ce qui fait que ce jour-là la séance s'est bien déroulée ? Comme le souligne Jobert et Thievenaz, « l'étonnement est entrevu comme l'initiation de la démarche de questionnement et de réinterrogation de ce qui, jusque-là, semblait habituel ou normal [...] » (Jobert et Thievenaz, 2014, p.34). Si l'étonnement engendre le questionnement pouvant amener le sujet à apprendre, par une démarche de recherche des éléments nouveaux et enrichir son expérience, pour Meirieu il devient même « la vertu pédagogique par excellence » (Meirieu, 2014) : « L'éducation et la formation doivent donc faire profession d'étonnement » (p.19).

L'entretien d'explicitation qui suivra et la réflexion que Céline portera sur ce qu'elle a verbalisé lui permettront de prendre conscience de certains éléments qui ont pu favoriser le bon déroulement de la séance (extrait de l'entretien n° 2) :

C 41 : Qu'est-ce que vous pensez que vous avez su faire dans cette situation quand vous avez pu prendre le temps d'accompagner cette enfant ? Est-ce qu'y a des choses voilà que vous avez su faire et qui sont importantes, enfin que vous gardez ?

Céline 42 : enfin c'est surtout à mon avis le travail que j'avais mis en place avant, où j'essayais de les rendre autonomes... Parce que pourquoi j'ai pu être avec cette enfant-là c'est qu'à côté les enfants ils savaient le travail qu'ils devaient faire, le matériel qu'ils devaient prendre, où est-ce qu'il était et je pense que ça c'était tout le travail que j'avais mis en place avant. Et là cet après-midi-là, tout a bien fonctionné et tout le travail que j'avais mis en place a porté ses fruits et je pense que c'est pour ça que ben il faut continuer ça en fait. C'est en mettant ce genre de choses que des moments comme ceux-là peuvent se reproduire de plus en plus souvent, voilà. (*Entretien n° 2 avec Céline*)

La professeure d'école met en mots ce qui est important pour elle, dans son enseignement (rendre les élèves autonomes). Elle conscientise aussi qu'elle a su « mettre en place des choses » qui amènent les élèves à être autonomes. La suite de l'entretien fera émerger en détail les éléments que l'enseignante a progressivement instaurés dans la classe, en termes d'arrangement matériel et d'habitudes pour les élèves d'école maternelle. Nous constatons que, à l'aide de l'entretien d'explicitation qui a permis la *thématisation* du vécu, sa mise en mots, l'enseignante a pris conscience de ce qu'elle a su faire pour amener les élèves à être autonomes dans la classe, vis-à-vis de leur travail. Ici, le vécu en étant verbalisé devient « objet de connaissance », comme le souligne Vermersch (1994/2010, p.80) et va permettre une « réflexion sur » ce qui a été mis en mots, en l'occurrence, sur les actes et les gestes professionnels. Ce moment de réflexion portée sur les verbalisations est un autre effet susceptible de transformer l'activité du sujet, et constitue un pas vers une analyse de sa pratique professionnelle.

L'étonnement peut donc être source d'apprentissage, mais aussi de créativité pour le sujet, quand celui-ci se trouve devant un événement inattendu, un élément imprévu d'une situation, et qu'il doit agir. La créativité réside dans l'action elle-même, sur le moment, alors que l'apprentissage est conditionné par le retour réflexif vers ce moment d'improvisation en acte.

LES PRISES DE CONSCIENCE COMME SOURCE DE TRANSFORMATIONS

L'étonnement survient aussi, comme nous l'avons mis en évidence dans notre recherche auprès des professeurs des écoles débutants, pour l'enseignant à différents moments du processus qui permet de passer du « faire au dire », pour reprendre l'expression de Vermersch (1995). En reprenant la modélisation des étapes du passage du préréfléchi au réfléchi selon Piaget, Vermersch (1994/2010) montre comment les processus du *réfléchissement* et de la *thématisation* interviennent successivement dans la prise de conscience par le sujet de ses actes et de ses connaissances en acte (p. 80 et s.). Revenons sur ce que signifie la prise de conscience, au sens que Piaget donnait à ce concept à la suite de Claparède en 1937 (Piaget, 1937). Vermersch la définit ainsi :

« La prise de conscience désigne le travail cognitif que le sujet doit fournir pour opérer le passage d'un plan de l'activité mentale à un autre : par exemple du plan des connaissances en acte au plan de la représentation, ou encore du plan des connaissances représentées au plan des connaissances formelles » (Vermersch, 1994/2010, p. 210).

Vermersch insiste ici sur le processus de « reconstruction » que constitue la prise de conscience et sur le fait que cela peut se produire à deux moments, si l'on se réfère à la modélisation qu'il propose au moment du réfléchissement (passage du vécu singulier, connaissance en acte au vécu représenté, signifiants internes et privés). Ce réfléchissement se produit en position de parole incarnée et correspond au passage du « plan des connaissances en acte au plan de la représentation », avant que le sujet mette en mots ce qui se donne de son vécu passé. L'étonnement peut survenir à cette étape-là du processus de la prise de conscience, quand le sujet se re-présente intérieurement la succession de micro-actions qu'il a mise en œuvre, en situation. En effet, cet accès à cette « mémoire concrète du vécu » (Vermersch, 2014, p. 74) se retrouve dans l'acte d'évocation, provoqué par l'intervieweur quand il installe l'interviewé dans le contexte de la situation vécue passée, singulière, et lui propose de « laisser revenir » et d'accueillir ce qui se présente. Ainsi, bien souvent, une modalité sensorielle provoque la sensation d'étonnement, car c'est une vision, une odeur, un son ou une sensation qui se donne. Aussi, Vermersch souligne-t-il « le lien fonctionnel entre l'évocation et la prise de conscience » (Vermersch, 2014, p.75). Le retour interne du sujet vers son vécu est une condition nécessaire à la prise de conscience car il permet au sujet d'obtenir une représentation interne de son vécu, mais des prises de conscience peuvent aussi advenir au moment de la verbalisation de ce vécu représenté. En effet, la *thématisation* est un processus qui nécessite une sémiotisation, un « habillage par les significations », comme le dit Vermersch, et produit un « vécu verbalisé » (2010, p. 80). Un nouveau plan d'abstraction s'ouvre alors pour le sujet et va lui permettre de prendre conscience du sens de ses actes. La verbalisation du vécu permet alors de construire un « savoir expérientiel », produit de la *thématisation*. À son tour, celui-ci, c'est-à-dire le contenu de ce vécu verbalisé, devient un objet de connaissance sur lequel le sujet peut porter une réflexion. Cette réflexion va susciter une conscientisation plus grande de ce savoir expérientiel.

En nous appuyant sur des exemples concrets tirés des entretiens d'explicitation, nous avons mis en évidence les effets transformatifs des prises de conscience induites par cette technique d'entretien. Le fait de revisiter un vécu passé, en position de parole incarnée, provoque aussi, parfois, de l'étonnement ou une rencontre avec l'étonnement. Les prises de conscience et l'étonnement représentent deux points de départ de la réflexion du sujet sur sa pratique et de découverte, pour le sujet lui-même, du sens de ses actes. Comme le dit Thievenaz (2014), « C'est quand il s'étonne sur l'état des choses que l'acteur s'engage dans une démarche

réflexive », ce qui constitue pour lui « la possibilité d'apprendre et de se développer tout au long de la vie » (p.84).

Dans cette première partie, nous avons vu comment l'entretien d'explicitation transforme le regard du sujet sur ses actions et permet des prises de conscience en suscitant de l'étonnement. Ces effets entraînent des transformations sur la manière dont le sujet porte un regard sur son vécu professionnel et cela suscite une réflexion sur ses pratiques.

Dans la seconde partie de cet article, nous aborderons les transformations que notre pratique de l'entretien d'explicitation a suscitées, en tant que formatrice et en tant que chercheuse, et comment la formation d'autres formateurs à cette technique a provoqué des évolutions dans notre activité de formatrice.

LES TRANSFORMATIONS DE L'ACTIVITÉ DU FORMATEUR

Nous avons déjà signalé les conséquences de l'apprentissage de la technique de l'entretien d'explicitation en termes de transformation de l'identité professionnelle du formateur (Boutrais, 2020). Nous avons insisté alors sur les similitudes entre la posture d'accompagnement telle que la conçoit Paul (2004) et celle de l'intervieweur qui utilise l'entretien d'explicitation. Ici, nous présentons en quoi la familiarité avec l'entretien d'explicitation, en tant que formatrice et en tant que chercheuse, modifie le regard porté sur l'expertise professionnelle d'une part, et les transformations en termes de posture que cela entraîne, notamment dans la prise en compte des subjectivités en présence.

Pour rédiger cette deuxième partie de l'article, je choisis d'écrire à la première personne, car il s'agit de faire état de mon vécu personnel et de la manière dont j'ai construit mon expérience. Ce bilan est le résultat de différents moments d'introspection et de réflexion sur mes pratiques et ma conception singulière du métier d'enseignant-chercheur que j'exerce actuellement. Aussi, une écriture plus « incarnée » m'apparaît-elle plus appropriée pour faire état ici des effets transformatifs que la rencontre avec l'entretien d'explicitation a entraînés chez moi.

PORTER UN AUTRE REGARD SUR L'EXPERTISE PROFESSIONNELLE

Ayant exercé des fonctions de formatrice d'enseignants dans le premier degré, après avoir été professeure d'école et directrice d'école, avant de devenir enseignante-chercheuse, j'ai appris le métier de formatrice « sur le tas », c'est-à-dire au contact d'autres formatrices et formateurs, conseillères et conseillers pédagogiques, inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale. J'ai beaucoup observé comment ces professionnels s'adressaient aux personnes qu'elles formaient ou accompagnaient dans le métier d'enseignant. J'ai alors pris conscience que la transmission de ce que je savais en temps qu'enseignante aux autres (futur·es enseignant·es, par exemple) ne pouvait pas s'effectuer directement, mais que ces Autres avaient à construire eux-mêmes leur propre manière d'enseigner. Autrement dit, afin que les formé·es s'emparent de gestes professionnels que je trouvais efficaces auprès des élèves, il était nécessaire, voire indispensable, d'une part que la situation de classe les nécessite et, d'autre part, que les praticiennes et praticiens soient prêtes et prêts à modifier leur manière de faire. C'est alors que j'ai lu le livre de Pierre Vermersch (1994/2010) et que j'ai pu bénéficier d'une formation à l'entretien d'explicitation d'une part, et au Groupe d'Entraînement à l'Analyse de Situations Éducatives (GEASE) d'autre part, auprès de Nadine Faingold. Cela m'a conduite, après de

nombreuses réflexions sur mes pratiques, à prendre conscience que c'était à partir de mon vécu et de façon singulière que j'avais construit une certaine expertise du métier d'enseignant, mais que celle-ci m'était propre et que je ne pourrai en faire bénéficier les autres qu'à condition d'accepter qu'elle n'était pas la seule manière de faire et qu'elle était à adapter en fonction des situations. J'avais donc encore beaucoup à apprendre sur le métier d'enseignant et tout à découvrir du métier de formateur !

Il convient de mettre en exergue les points communs et les liens que je perçois entre la posture de l'intervieweur qui utilise l'entretien d'explicitation, celle de l'animatrice d'un G.E.A.S.E. et celle de la formatrice d'adultes. À mes yeux, la posture d'écoute qui est la mienne dans chacun de ces rôles est la même : une écoute active, au sens de Rogers (1968), centrée sur la personne (celui qui s'exprime), en mettant en suspens tout jugement et toute interprétation de ma part. Par ailleurs, le fait d'avoir bénéficié d'une formation à la technique d'aide à l'explicitation a attiré mon attention sur les effets des questions et des relances sur l'autre, les « effets perlocutoires » selon Vermersch (2007), et à la tournure des questions employées. En effet, selon les formulations des questions celles-ci peuvent induire plus ou moins les réponses et provoquer des effets parfois non désirés chez l'autre. S'il n'est pas possible de maîtriser tous les effets des paroles prononcées sur la personne à qui l'on s'adresse, je suis attentive toutefois à favoriser la mise en confiance de l'autre, d'autant plus quand je suis en position de formatrice et d'accompagnante. Par exemple, en tant qu'animatrice d'un G.E.A.S.E., il m'importe d'attirer l'attention des participants sur la manière de formuler des questions informatives, destinées à recueillir plus d'informations descriptives de la situation de la part du narrateur. Les questions fermées, entraînant comme réponse « oui », « non », « peut-être » ou « je ne sais pas », n'apportent que peu de précisions, alors que les questions ouvertes (par exemple : « Où étais-tu à ce moment-là ? » « Qui étaient les personnes présentes ? ») favorisent des réponses qui vont permettre aux participants de mieux se représenter la situation évoquée par le narrateur.

J'ai compris que l'expérience est une construction singulière et personnelle à partir d'un vécu, et qu'il en va de même pour la pratique professionnelle. Ainsi, j'adhère à ces mots d'Aldous Huxley (1954), cité par Barbier (2013), « l'expérience ce n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive ». Et je rejoins l'idée de Barbier selon laquelle « l'élaboration de l'expérience émerge à partir de l'activité », mais « fonctionne comme une action spécifique » (Barbier, 2013, p.72). De plus cette action se développe à partir d'autres actions que sont les constructions de sens que le sujet opère « dans le cadre d'actions singulières ouvertes par des émotions spécifiques » (Barbier, 2013, p.78). De cela découle une posture d'humilité par rapport à ma propre expertise professionnelle et une attitude réflexive indispensable.

En tant que formatrice, chargée d'accompagner les autres enseignant·es, entré·es dans le métier depuis plus ou moins longtemps, il m'est apparu important de considérer que l'expertise professionnelle a plusieurs facettes, qu'elle est multiple et complexe, qu'elle évolue et que chaque personne la construit à condition de favoriser chez la personne formée la faculté de remettre sa pratique en question. Cela implique une posture de formatrice prenant en compte l'autre, avec sa subjectivité, mais tenant compte aussi de ma propre subjectivité. Si je reprends les exemples présentés dans la première partie de cet article, et que je les analyse en tant que formatrice, il y aurait des éléments à approfondir en termes didactiques et pédagogiques, chez ces professeures d'école débutantes et je pourrais être tentée de leur signifier tout ce qui serait à modifier dans leurs séances. Néanmoins, n'est-il pas, dans une certaine mesure, plus intéressant, de les amener à l'aide de l'entretien d'explicitation à réfléchir à leurs actes, dans le but qu'elles prennent conscience et trouvent en

elles la motivation à transformer leur manière d’agir en classe, quand cela est nécessaire ? En adoptant cette posture, en tant que formatrice, j’accepte que l’erreur survienne et j’amène le sujet en formation, par la description de son vécu en position de parole incarnée, à en prendre conscience, à s’en étonner parfois, à en découvrir le sens. Ainsi, la remédiation, si elle est nécessaire, sera encouragée et effectuée par le sujet formé lui-même, le travail de la formatrice consistant alors à l’accompagner dans cette mobilisation des ressources nécessaires. Comme le dit Perrenoud (2002), « notre esprit pratique une recombinaison permanente de ressources » et la « notion de mobilisation prend en compte tous les fonctionnements cognitifs à l’œuvre dans l’assimilation/accommodation, l’identification et la résolution des problèmes » (p.55-56). C’est vers cette définition de la « compétence » que je tends en tant que formatrice. Cependant, il serait illusoire de penser que le formé peut trouver seul en lui les ressources nécessaires à la modification de sa pratique et l’accompagnement de la formatrice est indispensable.

UNE POSTURE DE FORMATEUR PRENANT EN COMPTE LES SUBJECTIVITÉS EN PRÉSENCE

Mon expérience m’a amenée à comprendre et à mettre en pratique l’importance de concevoir le métier de formateur, avant tout, comme un métier d’interrelations. En pratiquant l’entretien d’explicitation et en enseignant cette technique à d’autres, il m’est apparu primordial d’acquérir et de faire acquérir à celle ou celui qui accompagne, qui forme, une posture particulière, favorisant chez l’autre la capacité à se tourner vers lui-même (pour faciliter le *réfléchissement*) et d’accepter de porter un regard sans jugement sur son vécu et sur ses émotions. Cette posture implique une écoute active, pleine et entière de la personne, telle que la conçoit Rogers (1968), la prise en compte de ce qui l’affecte. Cifali parle d’une « éthique relationnelle » et souligne l’importance d’une « présence qui autorise » :

« Recourir à une éthique de l’altérité, c’est-à-dire ne jamais prendre cet autre pour un “objet”, ni le réifier, ni le nier dans sa singularité d’humain. Chercher à être présent afin qu’il se construise, évolue, et assume sa propre subjectivité. [...] Mettre l’intersubjectivité comme fondement, la relation comme nécessité souligne que l’activité qui s’y déploie ne peut se passer de cet autre. » (Cifali, 2019, p.34-35)

Le formé est un individu à part entière avec son propre vécu, ses émotions, son histoire de vie. Et mon rôle, en tant que formatrice, est de le considérer tel qu’il se présente, d’être persuadée qu’il évoluera et de l’amener à se sentir suffisamment en confiance et soutenu pour lui permettre de « grandir » professionnellement. Cependant, en tant que formatrice, j’ai, à de multiples reprises, été surprise par les activités des professeurs des écoles débutants que j’observais faire classe. Prenant conscience de mon propre étonnement, il devient pour moi « générateur d’enquête » (Thievenaz, 2014, p. 84) et provoque un moment de suspension : qu’est-ce qui me surprend dans ce que j’observe ? Le processus d’enquête (Dewey, 1938) commence et une activité réflexive se produit en moi car comme le dit Marion (2003) « pour parvenir à comprendre il faut d’abord désirer autrement et s’étonner de ne pas comprendre » (cité par Thievenaz, 2014). Je cherche alors à comprendre ce qui dans l’activité de l’autre m’étonne, sans intervenir, sans laisser transparaître une expression non verbale qui peut mettre le sujet formé mal à l’aise, une « suspension du jugement », comme le dit Vermersch. Mais une recherche intérieure se met en marche, je sais alors que je dois être vigilante lors de l’entretien qui suit la séance, et être à l’écoute de ce que la personne va dire de son activité. En mobilisant mes ressources, mes savoirs théoriques et expérientiels, je découvre ce qui était la source de mon étonnement. Ainsi, j’ai appris à développer aussi une écoute plus fine de moi-même et à mieux analyser ce que les gestes

et paroles de l'autre suscitaient en moi, afin de les prendre en compte également dans ma manière d'agir auprès de l'autre.

Je m'efforce, dans toutes les actions d'enseignement et de formation que je mène, d'établir cette relation de confiance, qui facilite l'expression du formé et le rassure sur sa capacité à progresser. Apprendre comporte toujours une part de risque, risque de ne pas savoir, de ne pas savoir faire, de ne pas parvenir à atteindre l'objectif fixé, peur de se tromper. Cela est vrai pour tout apprentissage, y compris pour un apprentissage professionnel. La posture d'écoute que j'ai développée en pratiquant l'entretien d'explicitation m'a aidée à accepter l'autre, à entendre ce que ses gestes et ses mots traduisaient de sa subjectivité et à la prendre en compte dans mes actes de formation. C'est un peu comme si ces indicateurs internes me permettaient de garder la juste distance dans l'intersubjectivité pour favoriser l'évolution de la personne formée, tout en me faisant progresser moi aussi, dans ma connaissance de moi-même et de ce qui se joue dans l'interrelation.

CONCLUSION

En nous appuyant sur notre recherche doctorale et sur notre expérience d'enseignante, de formatrice d'adultes et d'enseignante-chercheuse, nous avons voulu, dans cet article, témoigner des effets transformatifs de l'entretien d'explicitation à différents niveaux et sur plusieurs plans. Cette technique d'entretien amène la personne interviewée à une position de parole particulière, la position de parole incarnée, qui modifie son rapport à son vécu passé et à elle-même. Parallèlement, la personne qui guide l'évocation, l'intervieweur, se trouve aussi affectée par les paroles de l'autre. L'étonnement provoqué, soit par un écart soit par une évidence, se situe au cœur de ce qui se transforme avec l'entretien d'explicitation. Au-delà des prises de conscience suscitées par ce type d'entretien, nous avons relaté notre expérience personnelle des transformations engendrées par la pratique de l'entretien d'explicitation dans notre posture de formatrice. Pour la personne en formation ou entrant dans le métier qu'est le professeur des écoles débutant, l'accompagnement en position d'évocation, à l'aide de l'entretien d'explicitation, favorise les prises de conscience de ce qu'il a réellement fait en situation, et l'amène, parfois, à s'en étonner. Cette « pédagogie de l'étonnement » pour reprendre les termes d'Ardoino (2014, p.43) est à encourager en formation car, s'appuyant sur le vécu, elle engage la réflexivité du futur professionnel. Il devient alors actif, « entre dans la partie intellectuelle » et commence « à identifier et à nommer, à se représenter, à avoir un peu de conscience de ce qui, finalement, est inattendu, inhabituel, dérangeant, même lorsqu'on croit avoir tout prévu » (Mayen, 2014, p. 54). Il convient alors d'« encourager et d'accompagner l'étonnement en formation d'adultes » (Jobert et Thievenaz, 2014, p. 41). De là découle l'importance de la posture d'accompagnement du formateur ou de la formatrice, nécessairement bienveillante et rassurante, face aux déstabilisations du sujet dans le rapport qu'il entretient avec le monde et avec son vécu, engendrées par l'étonnement. Cet accompagnement consiste en « un travail de tous les instants, les [le formateur et l'enseignant] engageant à revisiter leur conception de l'expérience, de la pensée en situation, de l'ouverture au monde et à la beauté : un travail de rencontre » (Cifali Bega, 2014, p. 143).

Dans cet article, nous avons tenté d'illustrer ce « travail de la rencontre » entre la formatrice et les formés, mais aussi entre l'acteur et la chercheuse. Nous retiendrons que, dans toutes les situations, l'étonnement agit sur et pour chaque sujet en présence et amène l'individu à se questionner sur lui-même et sur son vécu en vue de modifier son devenir, activités professionnelles, d'enseignement, de formation ou de recherche. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardoino, J. (2014). Pédagogie de l'étonnement et pédagogie de la surprise. *Éducation permanente*, 200, 43-51.
- Barbier, J.-M. (1996/2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2013). *Expérience, apprentissage, éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (2013). Introduction. Vécu, élaboration et communication de l'expérience. Dans J.-M. Barbier, et J. Thievenaz, *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). Paris: L'Harmattan.
- Boutrais, M. (2015). Du vécu subjectif aux savoir-faire professionnels des professeurs des écoles débutants. *Recherches en Éducation*, HS 7, 18-28.
- Boutrais, M. (2016). Décider dans l'instant en classe. *Colloque international Prise de conscience dans la situation d'enseignement : corps, gestes et paroles*. Université de Paris Créteil LIRTES.
- Boutrais, M. (2018). Compétences émergentes dans la pratique des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. *Éducation et Socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 50. <https://journals.openedition.org/edso/5017>
- Boutrais, M. (2020). Enjeux de l'apprentissage de l'entretien d'explicitation en formation de formateurs. *Chemins de formation*, 23.
- Cifali Bega, M. (2014). Une clinicienne saisie d'étonnement. *Éducation permanente*, 200, 143-153.
- Cifali, M. (2019). *Préserver le lien. Ethique des métiers de la relation*. Paris : Presses Universitaires de France/Humensis.
- Ferrero Boutrais, M. (2015). Le « je » professionnel des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique [Thèse de doctorat]. Cergy-Pontoise. <http://www.theses.fr/2015CERG0751>
- Hameline, D. (2014). Petite métaphysique de l'étonnement. *Éducation permanente*, 200, 9-16.
- Jobert, G. et Thievenaz, J. (2014). L'homo demirans ou l'homme qui s'étonnant devient connaissant. *Éducation permanente*, 200, 33-42.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à s'étonner. *Éducation permanente*, 200, 53-60.
- Meirieu, P. (2014). Mais où est donc passé l'étonnement ? *Éducation permanente*, 200, 17-22.
- Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2002). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?. Dans J. Dolz, et E. Ollagnier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 45-60). Bruxelles : De Boeck.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod.

- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (traduit par J. Heynemand, et D. Gagnon) Montréal, Canada : Éditions logiques.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Éducation permanente*, 200, 81-96.
- Varela, F., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine* (traduit par V. Havelange) Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (1994/2010). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (1995). Du faire au dire (l'entretien d'explicitation). *Cahiers pédagogiques*, 336, 27-32.
- Vermersch, P. (2007). Approche des effets perlocutoires. *Explicititer*, 71, 1-23.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vermersch, P. (2014, septembre). Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil de la mémoire passive. *Éducation permanente*, 200, 69-80.