Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique

How explicitation promotes reflexivity and change in the professional approach and practice of educational advisors and inspectors

Emmanuelle Maître de Pembroke

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2500>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2500

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2015

Pagination : 63-76

ISBN : 978-2-84788-867-6

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Emmanuelle Maître de Pembroke, « Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique », *Recherche et formation* [En ligne], 80 | 2015, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 04 janvier 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2500> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2500>

Démarche d'explicitation et adoption d'une posture d'accompagnement réflexif dans le conseil pédagogique

> **Emmanuelle Maître de Pembroke**

Université Paris-Est (COMUE UPE), ESPE de l'académie de Créteil, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES, EA 7313)

RÉSUMÉ : Cet article présente des entretiens menés suite à un dispositif de formation de formateurs proposé aux Conseillers pédagogiques et Inspecteurs de l'académie de Créteil. Au cours de rencontres régulières, ces derniers ont été sensibilisés à la psychophénoménologie et ont pu expérimenter la démarche de l'entretien d'explicitation. Après deux années de ces échanges, des entretiens ont dégagé comment leur pratique d'accompagnement et leur posture de conseil s'étaient modifiées. Ils se considèrent comme étant plus « réflexifs » sur leur manière de guider, plus pertinents dans leur questionnement et plus conscients de la dimension éthique de leur positionnement.

MOTS-CLÉS : formation de formateurs, formation continue des enseignants, pratique pédagogique, conduite de la classe, attitude

1. Introduction

La visée de cet article est d'analyser la manière dont les conseillers pédagogiques et inspecteurs initiés à l'entretien d'explicitation lors de formations ont intégré cette approche pour l'accompagnement de jeunes enseignants et comment elle se manifeste dans leur posture professionnelle. Des travaux précédents ont permis de documenter quels indices de professionnalité attireraient leur attention pendant leur visite de classe (Maître de Pembroke, 2015). Cet article dégage un autre aspect fondamental : le sentiment d'adopter une posture d'accompagnement favorisant la prise de conscience et la réflexivité chez l'enseignant conseillé. Au vu de tout ce que le conseiller observe dans le moment de classe, nous verrons la manière très particulière avec laquelle il propose à l'enseignant de faire des retours sur la situation vécue afin de dégager les liens de sens qui ont guidé ses choix. Selon la démarche de la psychophénoménologie, l'entretien est centré sur le vécu et le point de vue de la personne qui décrit son action.

Lors d'une visite, le conseiller pédagogique observe les indicateurs de l'activité de l'enseignant, des élèves et de l'avancée de la co-construction du sens. Ces indicateurs ne sont que la face visible d'une activité subjective et intersubjective extrêmement riche et complexe, faite d'affects et de cognitions. La question est la suivante : comment le conseiller s'y prend-il lors de l'entretien pour guider l'enseignant dans une démarche réflexive favorisant la prise de conscience de ses gestes ? Comme pour toute situation *in situ*, lorsque le moment de classe est réussi, il est difficile d'extraire les composantes des gestes professionnels qui ont présidé à cette réussite dans le but de prendre appui dessus (Clot, 2002). Le rôle du conseiller est de favoriser le retour réflexif sur ces micro-éléments qui pourront ainsi être remobilisés à bon escient. Le retour réflexif n'est pas plus simple lorsque la situation s'est révélée difficile. Dugal (2009) relève que donner des conseils s'avère contre-productif et ne permet pas au professeur stagiaire de construire sa propre expérience.

Après avoir posé les bases théoriques qui clarifient le concept de geste professionnel, nous verrons les composantes sémiologiques et axiologiques qui le constituent, lesquelles sont les aspects immergés du geste, accessibles uniquement par un travail subjectif sur le sens selon un point de vue en première personne. L'accompagnement à une prise de conscience se fait grâce à un guidage par verbalisation (Flavier, 2009) qui permet de se représenter des éléments qui passent, la plupart du temps, en deçà du seuil de perception (Leplat, 2005). Puis, nous verrons comment une formation de formateurs à l'explicitation permet d'acquérir une démarche de guidage vers ces niveaux implicites, dans une posture faite d'écoute fine, de respect et d'accueil du sens de l'autre (Vermersch, 2012).

2. Cadre théorique

2.1. *Accompagner la prise de conscience du geste professionnel*

Si la tâche des conseillers pédagogiques n'est pas simple de par l'extrême complexité de l'activité enseignante, un certain nombre de travaux donnent des clés d'analyse (Goigoux, 2007, Bucheton, 2009 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Alin, 2010). Dans la même lignée, Jorro (1998) s'appuie sur les travaux communicatifs et anthropologiques relatifs aux gestes, en insistant sur les dimensions incorporées et intersubjectives. Cet auteur souligne l'articulation des dimensions verbales et non verbales et l'importance de la relation dans laquelle se jouent ajustements aux élèves et choix éthiques. Lors d'une visite de classe, le rôle des conseillers est très précisément de donner des outils de perception et de lecture de ce contenu extrêmement riche de sens et de valeurs que Jorro nomme « épaisseur du geste ». En soulignant la professionnalité du geste enseignant, de nombreux auteurs mettent l'accent sur les couches de sens : contenu sémiologique (un lien relie le signe visible à l'intention de communication (Barthes, 1985), contenus éthiques et déontologiques (Perrenoud, 2001 ; Jorro, 2002 ; Bucheton, 2009 ; Alin, 2010). D'autre part, comme le sens est situé (Gal Petitfaux, 2010), il émerge en fonction des partenaires de l'échange et de toutes les caractéristiques d'une

situation précise. Contrairement au geste de métier transmis sous forme de routines, le geste professionnel est un geste personnel, unique, adapté à l'instant. Cette capacité d'adaptation qui mobilise des tâches cognitives de haut niveau est un enjeu fort dans une profession caractérisée par l'imprévisibilité (Perrenoud, 2004). L'accompagnement à devenir réflexif (Schön, 1983), c'est-à-dire de plus en plus conscient des choix et du sens posés dans l'action, passe par un retour sur la pratique. Saint Arnaud (1999) souligne l'importance d'une démarche *a posteriori* permettant de donner le temps de l'analyse, celle-ci n'étant pas possible dans l'urgence des situations de classe. Dans ces moments d'analyse d'une pratique, Clot (2002) insiste sur l'importance d'un cadre dialogique favorisant la prise de parole de la personne sur son travail. L'entretien vise à « rendre compte de l'activité réelle, à en saisir l'épaisseur, la complexité, ainsi que sa composante subjective. » (Brau, Mieusset, 2013). Prise de conscience et lecture du sens pendant ces moments de conseil vont permettre au jeune enseignant de devenir plus réflexif (Vacher, 2011). La difficulté est de dépasser ce qui caractérise les dimensions incorporées : elles sont inconscientes (Leplat, 1995). « Un mouvement naturel » (Petitmengin, 2001, p. 18) émerge spontanément sans que l'attention n'ait besoin de s'y poser (Andrieu, 2010). Le geste mobilisé dans l'instant de la classe est donc souvent d'ordre intuitif. Une démarche est nécessaire pour reprendre conscience de ce geste, des différents niveaux de sens (Barthes, 1985) qui l'imprègnent en fonction du contexte. Enfin, revenir sur les dimensions incorporées nécessite aussi tact et finesse car, en touchant au sens et aux valeurs, cette démarche questionne l'identité de la personne (Faingold, 2011). Selon cet auteur, cette approche relève d'une démarche de transformation professionnelle qui touche les couches profondes de l'être et qui nécessite une conscience éthique de la relation. Guider dans la prise de conscience des composantes du geste est ce que Maubant (2007) appelle un accompagnement réflexif, nécessitant une clarté sur son propre positionnement, sur sa manière d'interagir et sur ses propres valeurs (Paul, 2004 ; Cifali, 2002). Perrenoud *et al.* (2008) nomment « savoirs de conseil », ces savoir-faire qui consistent à guider avec intégrité dans une posture éthique. Cette posture d'accompagnement est centrée sur le processus du formé (Beauvais, 2004). Visant le développement professionnel et l'autonomie, elle requiert une réflexion sur les valeurs de la profession et sur ses valeurs propres (Simondi et Perrenoud, 2011). Ces auteurs soulignent la nécessité de s'éloigner de ses propres modèles de pratique et de raisonnement. Certaines attitudes telles que la qualité d'écoute et la décentration sont requises. Conscience de son positionnement et réflexion éthique sont donc les fondements d'un accompagnement réflexif.

2.2. La démarche d'explicitation

Proposé par Vermersch (2012) l'entretien d'explicitation vise à éclairer les contenus et niveaux de sens incorporés dans les gestes professionnels (Mouchet, 2014). Grâce à cette démarche, « le vécu pré-réfléchi peut être mis à jour et c'est précisément là que se situent toutes les connaissances tacites, tous les savoir-faire implicites » (Vermersch, 2012, p. 159). Ce type d'entretien, permettant d'accompagner une personne dans le retour sur son action, est utilisé en accompagnement professionnel (comme

outil d'analyse de son activité) tout comme il peut être une démarche d'entretien de recherche (Mouchet, 2014). Il s'appuie sur les fondements théoriques de la phénoménologie (Husserl, 1950 ; Varela, 1996). Le but est de saisir en contexte les perceptions, cognitions et micro-actes vécus qui ont été mobilisés au cours d'une action. En effet, lors d'une activité professionnelle, l'individu est engagé dans un réseau complexe de micro-actes quasi simultanés qui sont, la plupart du temps, des « connaissances en actes » (Piaget, 1974) dont l'individu n'a pas conscience. Varela parle de connaissances énoncées pour souligner, d'une part leur caractère incorporé et d'autre part, le lien indissoluble qui unit les connaissances et l'action située dans un moment précis (Varela, 1996). L'ensemble de ces travaux pointent une idée essentielle : des gestes professionnels bien assimilés sont automatisés et passent en deçà du seuil de conscience. Deux plans échappent au sujet. D'une part, la conscience même de faire tel ou tel geste. D'autre part, les éléments qui président à leur choix et qui leur donnent sens : perceptions, gestes mentaux (cognitions, pensées). Le concept de conscience est fondamental pour comprendre la démarche phénoménologique. Husserl (1950) en distingue trois niveaux. Le mode actif inconscient est le fonctionnement spontané et quotidien que Husserl nomme « naturel » ou « non réfléchi » de notre conscience (Vermersch, 2012, p. 139). Le mode de conscience vécue est une conscience en actes qui a une visée intentionnelle. Elle est pré-réfléchie (Piaget, 1974) dans le sens où elle vise bien une action, mais les composantes de cette action et les choix (prédonation) qui la guident « ne sont pas saisis par la conscience » (Vermersch, 2012, p. 139). Le troisième niveau est le mode de conscience réfléchi : « conscience de » (Vermersch, 2012, p. 140). Le « réfléchissement », c'est-à-dire « l'acte qui permet la prise de conscience » (Vermersch, 2012, p. 166), est la saisie réflexive de ces éléments de prédonation qui ont guidé l'action. Pour cela, la conscience réfléchie se tourne vers les éléments pré-réfléchis passés. En d'autres termes, la phénoménologie parle de faisceau attentionnel. Lors d'une action, le sujet a uniquement conscience des éléments sur lesquels se pose son attention. Une multitude d'autres éléments sont perçus et enregistrés, mais ils le sont sous une forme passive « non consciente ». La visée de la psychophénoménologie est de documenter ces connaissances non conceptualisées présentes dans l'action (Vermersch, 2010). Dans ce cadre, l'entretien d'explicitation est une démarche de guidage qui s'appuie sur la mémoire épisodique dont le but est de revisiter un moment professionnel vécu afin d'en extraire les composantes (Vermersch, 2012). Ce type de mémoire joue un rôle fondamental dans l'identité du sujet. « Cette rétention permanente est l'une des conditions nécessaires de la constitution de la subjectivité, de ce rapport à tous les détails qui inscrit chaque sujet dans l'expérience. » (Vermersch, 2012, p. 173) Revenir à cette mémoire du vécu nécessite « une perspective interne, en première personne » (Vermersch, 2012, p. 185). Ce point de vue est riche car il permet de saisir les perceptions, les micro-actes de l'action, tout comme les gestes mentaux qui s'y imbriquent. « Même s'il me semble que toute mon attention était centrée sur un objet bien délimité, je n'arrête pas d'avoir un corps, des émotions, des valeurs. » (Vermersch, 2012, p. 186) Ces différents niveaux s'articulent pour donner sens à l'action

mais ces liens nécessitent d'être revisités pour apparaître à la conscience et être « objets de réflexion ». Dans l'action, le sujet perçoit parfois des « clignotements de sens » tels que « j'ai le sentiment de savoir faire mais je ne sais pas comment exactement » (Vermersch, 2012, p. 347) ou encore : « je sens que c'est juste de faire cela mais je ne sais pas comment ». Cependant, le plus souvent, le rythme de l'activité ne permet pas l'activité de « réfléchissement ». L'entretien d'explicitation propose une temporalité autre que celle de l'action en favorisant le ralentissement. Ce rythme lent permet de « fragmenter », c'est-à-dire de décomposer les « couches de vécus » (Vermersch, 2012) en les visitant une à une et en découvrant les liens qui les unissent. Deux niveaux de sens sont en jeu. Tout d'abord, il s'agit de découvrir les liens de sens qui se sont tissés dans le moment de l'action. Par exemple, une valeur a pu guider l'adoption de tel ou tel geste. D'autre part, lors de l'entretien, la prise de conscience *a posteriori* de ces strates de sens permet d'accéder à d'autres niveaux de « réflexion », tels que la modélisation ou la formalisation (Vermersch, 2012, p. 141).

Lors de l'entretien, afin de favoriser l'accès du sujet à ce contenu vécu, une finesse de guidage est requise afin d'orienter la personne vers un point de vue vécu en première personne sur une situation unique. Les modalités d'accompagnement sont très proches des démarches d'écoute active proposées par Rogers (1956). La qualité de relation est fondamentale, manifestée par la qualité de présence (Zech, 2008), ainsi que par l'ouverture à l'autre avec attention et bienveillance. Le cadre de référence d'autrui est considéré avec respect (ses valeurs, représentations, émotions). L'accompagnant adopte le rythme de la personne et la met dans un espace de sécurité et de liberté d'expression. Enfin, il fait preuve de qualités relationnelles, faites de congruence et de respect des silences. L'importance accordée par la psychophénoménologie aux dimensions incorporées donne à la personne qui guide l'entretien une qualité d'attention accrue aux composantes fines de l'échange telles que la synchronisation, les postures, les expressions de visage. Dans cette démarche, les dimensions non verbales sont une voie d'accès au sens importante. L'empathie est la posture appropriée. Elle s'exprime par l'attention, le partage, la compréhension de l'expérience, des sentiments et des émotions vécus par la personne (Zech, 2008).

Les travaux de linguistique pragmatique ont également permis d'affiner les modalités de guidage de la personne vers un point de vue intériorisé en première personne. Cet accompagnement verbal aide à « déplacer le rayon attentionnel au sein du vécu passé et à guider l'attention vers tout ce qui était actif en même temps ». (Vermersch, 2012, p. 215). C'est pourquoi les formations à l'explicitation mettent l'accent sur les effets de la parole sur autrui (effets perlocutoires) (Austin, 1970 ; Searle, 1972). Une vigilance est requise pour favoriser le retour de la mémoire et pour respecter le contenu intime et personnel du vécu, sans inférences et sans inductions. L'adoption d'une posture éthique, appuyée sur cette vigilance, est le primat de l'explicitation. « *Apprendre à faire la réduction de soi-même pour laisser toute la place à l'autre.* » (Faingold, 2011, p. 21). Ainsi, l'entretien d'explicitation est tout à la fois une

méthodologie de recherche et une démarche de transformation professionnelle visant la prise de conscience et le déploiement des savoir-faire, dans le respect de l'identité, des valeurs et des affects de la personne (Jorro, 2002 ; Faingold, 2011).

3. Méthodologie

Cet article présente un dispositif de recherche-action collaborative (Lefrançois, 1997 ; Catroux, 2002) mené depuis 2012 (d'une durée de 5 ans) avec des conseillers pédagogiques du Val-de-Marne dans le cadre d'un groupe de réflexion inscrit en formation de formateurs à l'ESPE de Créteil. Ce groupe rassemble, six fois par an, des professionnels de l'académie de Créteil autour de la question de l'analyse de pratique. Les rencontres de l'année 2012 ont été des occasions de laisser libre cours aux échanges à partir des questions communes du groupe. Ces six demi-journées ont permis de mutualiser nos conceptions du conseil, nos réflexions, outils et questionnements, ainsi que les fondements théoriques qui éclairent ces thématiques. Ces temps ont établi une culture commune au sein du groupe et des habitudes d'échanges grâce auxquelles les questions des uns trouvaient des échos dans le vécu des autres. Le point de départ de la recherche est donc fondé sur des questions émanant du collectif, lesquelles ont permis de construire une question commune (Narcy, 1998). Quels sont les savoir-faire mobilisés par un enseignant lorsqu'il sait bien gérer une classe ? Pour l'éclairer, je leur ai proposé de mettre en place, au cours de l'année 2013, un dispositif de recherche sous forme de six entretiens d'explicitation permettant de revenir sur leur propre vécu professionnel et de verbaliser ce qu'ils saisissaient lors d'une visite. Le but était de documenter sur quels micro-éléments portait leur attention lors d'une « lecture » du fonctionnement de la classe. Les résultats de ces analyses ont été mutualisés au sein de notre groupe. Leur mise en commun a permis de découvrir les éléments sur lesquels chacun portait son attention. Deux découvertes nous ont particulièrement intéressés. D'une part, les points communs de leur grille d'analyse de la pratique et ce, sur des éléments peu souvent explicités. La prise de conscience de ces éléments partagés a permis de nombreux échanges sur les dimensions verbales et non verbales du geste professionnel (Maître de Pembroke, 2015). D'autre part, les personnes ont été frappées par la manière de mener un entretien d'explicitation. Elles ont été intéressées par le guidage favorisant un accès au déroulement d'une situation professionnelle vécue et par la richesse des informations recueillies permettant une analyse des micro-compétences déployées. En 2014, la demande du groupe a alors été de se former à l'entretien d'explicitation dans le but d'intégrer un outil de réflexivité pour l'enseignant. Cette question reflétait la préoccupation des conseillers de favoriser la prise de conscience par les enseignants de leurs points d'appui, afin de pouvoir les remobiliser à bon escient. Ainsi, dans une seconde période, des temps spécifiques de formation ont été proposés sur l'entretien d'explicitation. Les participants ont pu s'entraîner à utiliser l'entretien en expérimentant la posture d'écoute et en mobilisant le guidage proposé par Vermersch. À tour de rôle, les observateurs relevaient la manière d'accompagner et les modalités de guidage (Comment se déroule l'entretien ? Comment se positionne

l'accompagnant? Quelles questions guident l'attention de l'interviewé vers les micro-gestes de son action?) L'année suivante (2015), il nous a semblé intéressant d'analyser de quelle manière cette formation avait imprégné leur pratique de conseillers. La question de recherche était la suivante : de quelles manières les conseillers formés à l'entretien d'explicitation utilisent-ils cette démarche lors de visites de classe? Quels savoir-faire appris pendant cette formation mobilisent-ils et quelle posture adoptent-ils pendant le temps de conseil? Sur cette question, j'ai repris le rôle de chercheur et ai rencontré cinq participants pour de nouveaux entretiens d'explicitation menés individuellement. Il était important pour moi de ne pas interroger les personnes sur le contenu de la formation mais simplement de revenir sur un moment de conseil récent pour décrire comment il s'était déroulé afin d'analyser les composantes et les manières de faire de ce moment. Dans les extraits de verbatim qui suivent, les personnes sont donc en train de revivre une situation de conseil et de la décrire. Ces entretiens ont été transcrits, puis analysés, d'une part de façon thématique en dégagant des grilles construites en fonction des récurrences lexicales permettant d'établir des champs lexicaux, et d'autre part de façon énonciative permettant de repérer le point de vue de la personne qui parle (Fallery et Rodhain, 2007).

Au sein de ce groupe, j'ai eu un statut mouvant qui a glissé de formateur à chercheur selon les périodes (Catroux, 2002). Tout d'abord, je partage avec le groupe le statut de formateur, puisque nous avons chacun des occasions de conseiller les enseignants dans leur classe et de proposer des formations sur les gestes professionnels. Nos vécus professionnels sont donc enracinés sur le même terrain et auprès des mêmes personnes, ce qui donne lieu à des préoccupations et des réflexions partagées. Dans ce groupe, mon statut hybride de chercheur et d'animatrice des rencontres m'a amenée à proposer les réunions, inviter à mutualiser les expériences, les questionnements et les lectures scientifiques faites par chacun. Les premiers temps ont donc été des temps d'échange et de mise en commun des questions importantes pour l'ensemble du groupe. Ces temps de réflexion en formation de formateurs étaient facultatifs et avaient lieu selon la demande et le rythme choisi par le groupe. Mon statut était également hybride lorsque je proposais aux participants la lecture et l'échange sur les premiers entretiens. D'autre part, pendant une période très spécifique, au cours de l'année 2014, mon statut a glissé vers celui de formateur, lorsqu'à la demande du groupe, j'ai été amenée à faire expérimenter les techniques d'explicitation. Sur ces séances menées en 2014, mon statut a glissé vers celui de formatrice. Enfin, en 2015, j'ai mené la présente recherche, en dehors de nos moments de rencontres. J'ai fait le choix de mener ces entretiens de façon différée, en individuel, sur des temps et des lieux totalement différents de ceux de nos réunions. Le but était de reprendre ma posture de chercheur et d'obtenir une simple description d'un moment de conseil, sans évaluation ni jugement sur le déroulé de cette action. Il est cependant évident que ces glissements de positionnement au sein du groupe ont un effet sur la recherche : influençant mes choix de thématiques, créant une proximité avec les personnes interviewées. La neutralité n'était pas possible vu les relations de confiance

qui s'étaient installées. Cependant, dans le cadre d'un entretien d'explicitation, on ne vise pas un jugement ou un avis mais une centration de la personne sur le déroulé de son action et sur le sens de ces gestes pour elle. C'est cette posture centrée sur autrui que j'ai essayé de tenir.

4. Résultats

4.1. Posture et qualité d'écoute

Le terme « posture d'écoute » est récurrent dans les entretiens. Plusieurs acceptions et manières de vivre cette posture se sont exprimées. *« Ma posture est importante car je vois quelque chose mais j'altère aussi une réalité par mon regard... Je veux revenir sur le sens pour elle »*. *« 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 »*. Ce qui est caractéristique, c'est 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 »*; *« Je ne regarde pas ce que j'ai écrit car je regarde la personne »*. Cette posture modifie le ressenti intérieur et est évaluée comme congruente. *« 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 »*; *« 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 »*. Le terme de présence est très utilisé. Les modalités de cette présence sont explicitées : *« Je me sens calme, sereine et souriante. Je suis là pour elle »*; *« Je me sens présente physiquement et mentalement. »*; *« Toute mon attention est tournée vers son vécu à elle »*; *« Tout en moi est attentif à ce qui est important pour elle... La suivre dans ce qui fait sens pour elle. »* Une activité cognitive importante est liée à cette posture. *« 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... Je respecte le lien qu'elle fait entre elle et son métier », « Je me dis : là, il y a un lien de sens important pour elle et je pense qu'il est important d'y revenir! »* La qualité de positionnement est en lien avec la représentation d'un rôle à tenir. *« 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 »*; *« Je me dis que j'ai saisi des éléments pertinents pour le métier et j'oriente son attention vers ces éléments »*. 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, comme nous l'avons vu, une qualité de positionnement intérieur, mais aussi une ouverture vers l'autre qui permet de saisir des éléments non verbaux importants dans la communication. *« 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...» ; «Je la sens plus détendue, visage plus ouvert, un regard plus franc, plus à l'écoute.»

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.» 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» ; «Là ; 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» ; «Je transmets cette empathie et je sais qu'elle sera relayée vers les élèves.»

4.2. *Prise de conscience et construction du sens*

Dans les entretiens, ressort une attention particulière accordée aux effets perlocutoires du langage. Ce sont tout d'abord les effets de valorisation et d'encouragement propres à l'étayage (Bruner, 2011) qui sont recherchés (*«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"»*). Puis, les questionnements ont permis de fragmenter l'action de façon de plus en plus fine pour en extraire les savoir-faire. *«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?"* Le guidage verbal a permis d'analyser différents niveaux de sens : les perceptions, les gestes cognitifs, 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?"»*

En explorant un moment de conseil, les personnes repèrent bien le moment précis de prise de conscience par le jeune enseignant 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 ! Je sens que là, à ce moment-là, il y a un déclic : elle souhaite changer !"» ; «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 ! : Ils en peuvent plus ! C'est vrai que je parle trop ! S'ils n'ont pas la parole ils éprouvent le besoin de parler !"* Les conseillers ont le sentiment de ne pas avoir plaqué de connaissances toute faites et extérieures au vécu mais d'avoir accompagné

un processus interne de compréhension. *« Nous avons pointé les éléments pertinents, mais c'est elle qui les a analysés pour les comprendre »*; *« 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 »*.

5. Conclusion

Ces entretiens, permettant de revisiter et d'analyser un moment de conseil lors d'une visite de classe, révèlent des savoir-faire professionnels bien particuliers. Il s'agit d'une part de savoir communiquer avec tous les ressorts de la communication verbale et non verbale. Une conscience fine des effets perlocutoires permet de trouver la parole ajustée au but et à la situation de communication. Une attention très particulière est accordée aux dimensions non verbales, non seulement pour véhiculer un message mais aussi pour développer un ressenti en soi fait de calme et de congruence. Dans cette posture, le silence est accueilli dans toute sa complexité de contenus (supports d'émotions, de concentration, de cognitions...) Les entretiens montrent aussi une qualité de positionnement, c'est-à-dire de conscience de sa place vis-à-vis de la personne conseillée, conscience des buts visés et du rôle à tenir pour guider vers les informations pertinentes. Le conseiller vise à attirer l'attention de l'enseignant vers ce qui est porteur de sens dans un moment vécu et à lui permettre d'en faire l'analyse. Une attention particulière est accordée au fait que la personne découvre les liens de sens à partir d'un point de vue en première personne. La construction du sens et les prises de conscience se font à partir des éléments du vécu professionnel.

Ces entretiens montrent comment les conseillers ont incorporé les outils de la psychophénoménologie et comment ils les mobilisent dans une pratique professionnelle de conseil empreinte de conscience éthique (Perrenoud *et al*, 2008), telle qu'elle est définie dans la partie théorique. Les résultats soulignent l'adoption d'une posture particulière appuyée sur des valeurs et s'exprimant à travers des micro-gestes communicationnels. Cette posture développe une acuité perceptive grâce à une conscience de différents niveaux sur lesquels poser l'attention. L'activité communicationnelle est corrélée à une activité cognitive importante visant à identifier les éléments pertinents à analyser et à guider la construction du sens. Ces résultats montrent que les conseillers ont fait preuve de qualité de réflexivité dans l'instant de l'échange, telle que le prône Schön (2003).

Dans ce cadre, une grande vigilance éthique respecte le cheminement du sens pour autrui. Le résultat visible est la prise de conscience par la personne du contenu de son geste qui, tout en découvrant l'ampleur de ce qu'il contient, s'y reconnaît et s'y retrouve. *« La personne découvre des informations sur elle-même qu'elle reconnaît (c'est bien moi) et qu'elle ne connaissait pas (dont elle était inconsciente)... Occasion toujours émouvante de vivre l'étonnement de soi, et donc d'avoir des surprises, de faire des découvertes. »* (Vermersch, 2005, p. 47). Découverte du sens en soi, affinement

de l'attention sur des composantes fines sont des leviers de professionnalisation (Perrenoud, 2001). Ils favorisent le développement de savoir-faire pertinents, la capacité de changement ou de réajustement et élargissent la palette de choix de gestes professionnels. L'analyse de ces entretiens montre donc que les conseillers ayant vécu et intégré une démarche d'explicitation ont adopté une posture d'accompagnants réflexifs. Celle-ci, appuyée sur une vigilance éthique importante, permet de guider l'enseignant « avec intégrité » dans la construction du sens pour lui (Perrenoud *et al.*, 2008 ; Simondi et Perrenoud, 2011).

Emmanuelle Maître de Pembroke
emmanuelle.maitredepembroke@u-pec.fr

Bibliographie

- Alin, C. (2010). *La geste formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Andrieu, B. (2010). *Philosophie du corps*. Paris : Vrin.
- Austin, J. L., (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris : Le Seuil.
- Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Seuil.
- Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, 3, 99-113.
- Brau, S. et Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40.
- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe. *Éducation et didactique*, 3 (3), 29-48.
- Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche action : modalité d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Cahiers de l'APLIUT*, 3, 8-20.
- Cifali, M. (2002). L'entretien dans les pratiques d'accompagnement. *Les cahiers de l'accompagnement*, 47, 25-32.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Dugal, J. P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14.
- Faingold, N. (2011). La formation à l'entretien d'explicitation comme recherche action sur soi. *Explicititer*, 89, 15-24.
- Fallery, B. et Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles*. XVI^e conférence de l'AIMS, Montréal, Canada, 6 au 9 juin 2007, 1-16.

- Gal Petitfaux, N. (2010). L'activité en classe de l'enseignant d'EPS et le caractère "situé" des connaissances dans l'action : contribution d'un programme de recherche en anthropologie cognitive. *eJRIEPS*, 19, 27-45.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 3, 47-69.
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-15.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question*, 19, 1-19.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Lefrançois, R. (1997). La recherche collaborative : essai de définition. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 81-95.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-115.
- Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Éducatons*, 13, 101-115.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes : Les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et profession*, 13 (2), 17-21.
- Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation : usages diversifiés en recherche et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Narcy, J.-P. (1998). La problématique recherche/action et le travail coopératif. *ASP*, 19/22, 229-238.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Petitmengin, C. (2001). *L'expérience intuitive*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. In J.F. Inisan (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation*. Reims : CRDP de Champagne-Ardenne, 11-32.
- Perrenoud, P., Altet, M. et Lessard, C. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.

- Rogers, C. (1956). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In Koch, Sigmund (ed.) *Psychology: A Study of a Science Vol. III. Formulations of the Person and the Social Context*. New York, NC : McGraw-Hill.
- Saint Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en relations humaines*. Québec, Canada : Gaetan Morin.
- Schön, D.-A. (1983, trad. 1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada : Éditions Logiques.
- Searle, J. (1972). *Les actes de langage*. Paris : Hermann.
- Simondi, E. et Perrenoud, B. (2011). Savoir et éthique dans l'accompagnement. *Recherche et formation*, 66, 79-92.
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive. Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2010). Le modèle de la conscience selon Husserl. *Explicititer* 84, 21-39.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2014). L'entretien d'explicitation et la mémoire passive : surprises, découvertes, étonnement. *Explicititer*, 102, 41-47.

Abstract

How explicitation promotes reflexivity and change in the professional approach and practice of educational advisors and inspectors

ABSTRACT: This article presents a training trainers programme attended by educational inspectors and advisors from the Créteil education authority. In a series of regular meetings, they discovered psychophenomenology and were able to experience explicitation interviews. After two years' training, further interviews revealed how they perceived that their support practice and listening skills had developed. They see themselves as being more reflective, more relevant in their questioning and more aware of the ethical dimension of their positioning.

KEYWORDS: teacher education, in-service teacher training, teaching practice, class management, attitude