

Explicitation des pratiques, réflexivité, construction identitaire.

Nadine Faingold

IUFM Versailles ; CRF, CNAM
faingold@club-internet.fr

Mots-clés : entretien d'explicitation, analyse des pratiques, prise de conscience, identité professionnelle, réflexivité

Résumé

Cette communication a pour objet de présenter et d'illustrer deux modalités successives de retour réflexif : le réfléchissement et la réflexion, et de montrer les incidences praxéologiques que pourrait avoir cette distinction dans le champ de la formation, particulièrement en ce qui concerne les dispositifs d'analyse de pratiques professionnelles

Les temps d'analyse des pratiques sont des temps de formation qui vont dans le sens d'une appropriation des savoirs professionnels et d'une construction identitaire à condition

- d'une part de favoriser des dispositifs et des méthodologies d'aide à la prise de conscience
- d'autre part de ménager des espaces de réflexivité a posteriori permettant un travail d'élaboration à partir de la réécoute ou de la relecture de verbalisations recueillies, enregistrées et transcrites.

En effet, si on se réfère à la théorie piagétienne de la prise de conscience, et à l'approfondissement que représente l'approche de Pierre Vermersch dans la présentation qu'il en fait, on peut distinguer dans le processus réflexif une phase de **réfléchissement** qui permet au sujet de recontacter son vécu subjectif et d'en effectuer une première mise en mots descriptive, et une phase de **réflexion**, c'est à dire un travail de retour plus distancé sur les éléments déjà conscientisés.

Le processus de **réfléchissement** permet de retrouver le moment évoqué sous

formes de représentations non-encore verbalisées (réminiscences sensorielles, mentales, cognitives), puis de le mettre en mots c'est à dire d'explicitier l'implicite. Cette forme de description de ce qui réapparaît à la conscience constitue un renversement sémantique : l'expérience revient sous forme de ressouvenir avant même que des mots puissent l'exprimer. Nous sommes ici sur un autre registre que celui des réponses habituelles qui restituent souvent le souvenir sous forme de commentaires structurés par des catégories pré-existantes. L'entretien d'explicitation est une approche privilégiée d'aide au réfléchissement de l'activité d'un sujet engagé dans une action singulière. Cette mise au jour des éléments implicites des savoirs cachés de la pratique professionnelle par l'explicitation de moments spécifiés correspond à une première étape de la prise de conscience.

Le second palier de retour d'un sujet sur sa pratique correspond à un processus de **réflexion** s'opérant sur les données recueillies en explicitation, et rend possible la formulation de savoirs professionnels, de valeurs et d'enjeux relevant de l'identité professionnelle. Ce méta-niveau de réflexivité génère de nouvelles prises de conscience, mais aussi la découverte d'invariants et permet une conceptualisation et

une formalisation de l'activité professionnelle.

1. L'entretien d'explicitation, une aide au réfléchissement provoqué

Dans une perspective de formation, nous avons donc fait le choix de l'explicitation (Vermersch, 1994) comme démarche privilégiée d'accompagnement de l'acquisition des compétences et de la construction de l'identité professionnelle. L'aide à la verbalisation des pratiques vise à obtenir une parole descriptive au plus près du vécu, se distinguant clairement des justifications, rationalisations, et autres discours attendus ou conformes à l'institution.

Le but est de travailler à partir de l'analyse de la singularité de l'action de chaque sujet en formation, engagé dans un contexte particulier. En permettant au sujet de se resituer dans l'évocation du moment exploré par un appel à la mémoire concrète, l'entretien d'explicitation (EdE) rend possible la réémergence d'éléments qui ne sont pas immédiatement accessibles et permet ainsi l'accès à des prises de conscience fortes quant aux éléments implicites de la pratique professionnelle

Ce qui est en question ici est donc bien la **qualité des verbalisations** recueillies en analyse de pratique.

En EdE la première exigence consiste à identifier et à distinguer deux modes de verbalisation :

- la position de parole habituelle où le sujet est tourné vers l'autre dans une intention de communication (conversation, récit, dialogue, explication, justification, commentaire). Dans ce cas, le sujet communique des représentations déjà construites, souvent avec des formulations généralisantes (voire sous forme de généralités avec des marqueurs linguistiques repérables comme « il faut », ou l'utilisation de la seconde ou de la troisième personne), sous la forme d'un discours rationalisé déjà plus ou moins élaboré.

- et la position de parole incarnée ou position d'évocation, parole en première personne où le sujet est d'abord tourné vers lui-même pour

faire émerger pas à pas les éléments pré-réfléchis (c'est à dire non encore conscientisés) de son expérience.

L'EdE crée précisément les conditions d'une rupture avec le mode de verbalisation habituel des stagiaires lors d'entretiens, en induisant un ralentissement de la parole et une posture de disponibilité intérieure permettant au ressouvenir de l'enchaînement des micro-prises d'information et des micro-prises de décision en situation, de se frayer un chemin vers la conscience. Le sujet quitte l'interlocution pour accepter de se tourner vers sa propre intériorité et d'être guidé vers la mise en mot de ce qui lui apparaît à nouveau du moment évoqué, et pour découvrir, au sens fort du terme, ce qui se joue réellement dans la complexité de sa pratique.

2. Une réflexion en différé permettant de revenir sur les premières prises de conscience

L'identification des savoirs professionnels en construction « incorporés dans l'agir professionnel » d'un débutant suppose un travail d'abstraction, de généralisation et de formalisation à partir de l'explicitation des savoirs d'action impliqués dans différentes situations professionnelles, soit pour plusieurs sujets se formant à un même métier, soit pour un même sujet dans différents contextes. L'étude de cas que nous allons présenter illustre ce second versant de la professionnalisation.

Anne est en année de formation pour devenir enseignante spécialisée chargée de l'aide pédagogique auprès d'enfants en difficulté.

2.1. Première situation comportant deux paliers de réflexivité

Lors d'une séance d'analyse de pratiques, je mène un entretien d'explicitation avec Anne sur un moment dans sa classe d'adaptation qu'elle a vécu comme un moment de réussite, parce qu'elle réussit à surmonter une situation difficile d'agitation des élèves, qu'elle présente ainsi : « C'est un moment de classe, un moment de regroupement, qui a été très long mais où j'ai tenu mon objectif final et où j'ai décidé d'aller jusqu'au bout. Donc j'ai réussi à

ramener l'attention, c'était difficile à gérer, mais je tenais vraiment à finir, et j'ai réussi à arriver au bout, je suis super heureuse d'avoir tenu cet objectif. »



2.1.1. Premier palier de réflexivité : REFLECHISSEMENT (prise de conscience et mise en mots)

35. *Je te proposerais bien de prendre le temps de retrouver le moment dans ta classe, où c'est très difficile... Si tu te places un peu avant ce moment...*

36. Je suis devant le tableau, parce que je me sers du tableau, il y a des affiches accrochées au tableau, sur lesquelles j'ai écrit, il y a les enfants installés autour de moi, je sens que c'est trop long, ils se lèvent, ils bougent, ils se coupent la parole, mais pourtant je veux vraiment y arriver.

37. *Tu veux vraiment y arriver, c'est trop long, ils bougent, mais tu veux vraiment y arriver, donc qu'est-ce que tu fais ?*

38. Moi j'ai chaud, moi aussi je suis fatiguée, mais vraiment il n'y a pas de secret, je veux aller jusqu'au bout. Et j'ai cette impression, depuis le début, je suis dedans,

j'avance, je suis avec les enfants, je renvoie, j'entends tous les enfants, je suis en train de parler avec un mais il y en a un autre qui me parle, il y a un enfant qui me parle mais il y en a plein d'autres qui me parlent en même temps, donc je ne veux rien rater, j'essaie de tout gérer.

39. *Et qu'est-ce qui se passe là ? Tu essaies de tout gérer...*

40. J'ai chaud, c'est difficile, et je me dis je veux y arriver, mais il ne faut pas se laisser emporter par cette effervescence, il faut refaire tomber la pression, et je crois que c'est ça, et pour moi et pour les enfants, je sens que là ça monte, et moi et l'ensemble du groupe, et je sens que là on est dans notre petite bulle, c'est la soupape.

41. *Donc pour faire retomber la pression comment tu vas t'y prendre ? Quand tu dis c'est la soupape ça va être quoi ?*

42. C'est ouvrir, cette idée de bulle, parce que moi je me vois physiquement penchée, penchée par dessus les enfants, avec un peu ce côté-là, et de dire il faut ouvrir quelque chose, donc il faut ouvrir c'est aussi physiquement moi me relever.

43. *Donc qu'est-ce que tu fais concrètement ? Il y a la bulle, tu sens qu'il faut ouvrir...*

44. Eh bien je me relève effectivement, physiquement je me relève, et donc ça emmène mon regard à un autre niveau que celui des élèves, je regarde le fond de ma classe, il y a un papyrus au fond de la classe, en plus il est énorme, donc ça fait un peu comme si tu partais en forêt, et je regarde au fond de la classe, donc je respire en même temps parce que le fait de me relever ça libère quelque chose au niveau de la respiration.

45. *Donc tu as le regard-là, il y a le papyrus, tu respires, est-ce qu'il se passe autre chose ? Juste dans ce moment-là, tu restes juste-là...*

46. Je reprends de l'énergie en fait, j'ai toujours cette idée qui est là de je veux y arriver, de toute façon je vais arriver jusqu'au bout.

47. *Donc tu as cette idée qui est là, je veux arriver jusqu'au bout, et comment tu fais pour reprendre de l'énergie ? Tu t'es relevée, tu respires, tu as cette idée qui est là, comment tu fais pour reprendre de l'énergie ?*

48. Eh bien le fait de prendre ce recul et de se dire... Je les vois...

49. *Tu les vois...*

50. Oui, c'est un peu : bon on va repartir, j'ai pu respirer, j'ai pu sortir de cette situation-là, on va changer de rythme, on va repartir...

51. *Et quand tu dis bon on va repartir, qu'est-ce qui se passe ?*

52. J'ai moins chaud, je suis plus calme, et je vais pouvoir essayer aussi de le refaire passer, **j'ai pu prendre une respiration** et puis après refaire tomber...

53. *Le refaire passer ça veut dire quoi ?*

54. J'ai vraiment cette impression après de m'y remettre et de dire « bon allez, on se calme, on se rassoit, on s'écoute. »

55. *Mais refaire passer quoi ?*

56. Ce calme, aux élèves.

A ce stade, j'ai le sentiment qu'Anne a réellement pris conscience de ce qu'elle a mis en œuvre pour mener à bien sa séquence.

2.1.2. Second palier de réflexivité – Un an plus tard – REFLEXION : Retour sur des éléments déjà conscientisés. Passage à l'énonciation d'un savoir d'action

Un an plus tard, je retrouve Anne lors d'un entretien duel d'accompagnement de la première année de pratique en tant qu'enseignante spécialisée. Elle fait alors allusion à la séance d'analyse de pratiques qui vient d'être évoquée, mettant en évidence le fait que la verbalisation du savoir d'action n'a pas suffi à installer une appropriation stable :

« Récemment j'ai eu envie de réentendre cet enregistrement de séance d'analyse de pratiques. C'était après une séance où je me disais que je m'étais laissée embarquer dans l'effervescence générale, que je m'étais laissée emporter et que je n'avais pas su à un moment prendre du recul, j'avais senti l'énervement me gagner, et ça, ça ne m'allait pas. En même temps je ne le vivais pas comme quelque chose de dramatique mais je me disais c'est incroyable, tu n'as pas pu prendre de la distance et donc j'ai voulu retrouver ce moment en analyse de pratiques où j'avais fait le choix d'explicitier un moment où je m'étais sentie en réussite un moment où je disais que c'était l'effervescence mais où j'avais été capable de me ressaisir, de gérer et d'aller jusqu'au bout. Et c'était important de me

dire « je sais que je l'ai fait une fois, cette fois-là ». et de pouvoir réécouter la cassette. Et c'est vrai que ça été très intéressant de réécouter, je voulais entendre mes mots. et vraiment c'est ce petit bout-là que j'ai recherché et que j'ai juste écouté... »

Je propose de l'aider à formaliser ce savoir d'action qu'elle a déjà su mettre en place, mais qui n'est apparemment pas suffisamment intégré pour être mobilisable à chaque fois que nécessaire...

- *Et donc qu'est-ce qui s'est passé quand tu l'as réécouté ?*

- En fait j'ai cherché sur la cassette puisque je voulais réellement entendre les mots, et je me rendais compte en fait que l'intérêt c'était de me dire que dans cette cassette je savais qu'il y avait un moment où j'avais su faire, que pourtant c'était hyper dur à gérer, mais que j'avais su faire, et de me dire là, voilà, tu as su faire, donc tu saurais le refaire à un autre moment. Et dès que je l'ai écoutée, je me suis rendue compte que je m'en souvenais bien en fait, et que ce qui était important pour moi c'était vraiment cette idée de ne pas être trop tête baissée, la tête dans le guidon, et puis d'avoir cette capacité à certains moments, même si c'est complètement dans le feu de l'action, de sortir de cette situation, de dire stop, j'essaie de prendre un peu de recul, de voir la situation, de regarder les choses quelques instants et de dire ça y est, là je ramène tout le monde, je sais que je veux aller là, donc on va se recentrer, et puis hop replonger dedans.

Je sollicite une description plus précise de la situation et de la stratégie :

L'important, c'était mon regard... J'étais dans la situation tête baissée avec les enfants, ... je suis dedans, je suis enfermée, pas enfermée mais il y a moins d'air, parce qu'en même temps j'ai chaud, et puis à un moment je relève la tête et je regarde loin au fond de la classe, je sors du petit cadre, du cercle avec les enfants, et je regarde loin, je lève la tête et je prends du recul au niveau du regard et je respire. Je respire, et en même temps je me dis que je me suis fixée un objectif, que je veux vraiment y arriver.

Je demande à Anne de résumer, et elle

énonce alors ainsi son savoir d'action :

«Donc dans les moments d'effervescence où tu te sens complètement noyée, où tu n'arrives plus à gérer le groupe, où c'est bruyant, désordonné : prendre du recul, se dire là il faut que je respire un grand coup, il faut que je prenne du recul, que je voie la situation de plus haut, faire un point très rapide sur là où je veux aller et puis hop je me motive et je m'y remets...C'est ce qui me permet vraiment de tenir la situation et d'aller là où je veux aller... Prendre du recul et voir la situation de plus haut. »



Il y a donc eu pour Anne lors de la séance d'analyse de pratiques une première prise de conscience de ce qu'elle a su mettre en place, mais pas une appropriation suffisante pour qu'elle puisse consciemment mobiliser cette ressource dans la situation similaire où elle se laisse déborder. Les débutants mettent ainsi en œuvre de manière instable des compétences qui ne sont pas encore installées et que la formation doit contribuer à renforcer et à rendre « consciemment mobilisables et utilisables dans l'action » (Legault, 2004). On peut penser que le second retour réflexif, d'une part au plan de la réécoute de la cassette puis en entretien duel d'accompagnement permet une formulation condensée du savoir-faire qui le rendra transférable dans

une situation professionnelle analogue à venir. On a là une belle illustration de ce que Maurice Legault a désigné par « la place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée ».

2.2. Seconde situation comportant deux paliers de réflexivité

En vue d'une séance de vidéo-formation, Anne revisionne différents moments enregistrés de sa pratique en stage pour en choisir un qu'elle présentera au groupe à des fins d'analyse. Elle visionne donc un extrait de séquence vidéo où elle est avec un petit groupe d'élèves. Des observateurs sont présents au fond de la salle (sa co-stagiaire, le maître d'accueil, la formatrice) et elle se découvre quittant fréquemment les enfants des yeux pour croiser le regard des adultes présents. Elle en ressent une gêne, se demandant si c'est là une preuve d'inattention vis à vis des élèves, du fait qu'elle n'arrive pas à s'abstraire de ce qu'il y a autour.. Elle craint aussi d'être interpellée sur ce point si elle présente cette séquence vidéo au groupe.

Elle choisit de me parler de sa perplexité lors d'un entretien duel d'accompagnement du parcours de formation.

« Est-ce que c'est un défaut de concentration, est-ce qu'à ce moment-là je ne suis effectivement que de manière très superficielle avec les enfants avec une part de moi complètement en attente de ce qui se passe chez les observateurs, ou est-ce que je ne suis pas quand même complètement à ce que je fais et entièrement concentrée d'une certaine manière, en intégrant le fait que d'autres personnes sont présentes ? »

2.2.1. Premier palier de réflexivité – réfléchissement

Je l'accompagne alors dans un processus de réfléchissement par un bref temps d'évocation de la séquence qui a été enregistrée, à un moment où son regard se lève pour croiser celui des observateurs :

« Même quand je lève les yeux, en même temps j'entends les enfants, et je vois bien que je sens plein de choses, y compris à la limite très imperceptibles ... Par exemple, là, je reviens quand même à Alex, mais Lola parle plus, plus fort ., et montre plus aussi à ce

moment-là qu'elle veut prendre la parole, et j'entends bien tout le monde. Après, il y a des moments de parole superposés, mais bien que ça soit superposé je sais que Lola a parlé d'abord, lui en second, donc j'en mets un en attente, « on écoute Lola », mais à ce moment-là en même temps Alex est en train de me toucher le bras, et donc je prends ça en compte. Mais il faut aussi quelque part que je le mette aussi en attente, en même temps je lui fais la même chose en disant oui je t'ai entendu... Et donc je sais qu'effectivement je suis bien complètement dedans... ça me rassure. Un changement de geste ou un début de mot, je le perçois, je l'entends, donc c'est bien aussi la preuve que je ne suis pas complètement partagée entre prendre un peu de ce qui se passe avec les enfants et le reste, les moments où je lève les yeux vers les observateurs. J'ai quand même un bon niveau de concentration, j'ai une perception de ce qui se passe dans la proximité autour de moi. En même temps, je suis incapable, parce que je fonctionne comme ça, de nier qu'il y a d'autres personnes, d'oublier qu'elles sont là, qu'elles ont un avis, des sentiments, et donc de les prendre en compte. »

Il y a donc là une première prise de conscience rassurante : elle retrouve ses prises d'information sur les élèves, donc elle n'est pas inattentive...

2.2.2. Second palier de réflexivité – Un mois plus tard

Réflexion - Conceptualisation

L'évocation en analyse de pratiques de cette prise de conscience, après que le document vidéo ait été travaillé en groupe, va permettre à Anne d'aller plus loin, et de comprendre que ces moments où elle lève le regard vers les formateurs sont des temps où à la fois elle reste totalement présente aux enfants mais où simultanément elle prend une distance lui permettant de réguler son intervention.

« Or en fait je me rends compte aussi dans ces moments où je décroche un peu, c'est des moments où je vais aller voir... croiser le regard de quelqu'un d'autre, mais que ça correspond avec moi à un moment à l'intérieur où aussi des fois je prends effectivement... c'est un moment de distance. Il vient de se passer ça et donc moi je suis en train de me dire : bon alors il

vient de se passer ça, c'est bien, tu en es là, tu vas là et **à ce moment-là, comme je suis moins dans l'action mais plus dans un petit moment de réflexion, mon regard se lève et puis je croise à ce moment-là le regard.** »

- *Et ça a quelle fonction, quel sens quand tu lèves les yeux et que tu ?*

- **De changer de plan en fait. (geste de la main horizontale, du bas vers le haut)**

- *De changer de plan. Et donc, tu passes de quel plan à quel plan ? (reprise du geste)*

- **Le plan d'action, plonger dedans, (main en bas) et le plan... (main en haut) on relève, on prend un peu de hauteur, je relève le regard et la réflexion.**

- *Et là, quel est le statut de l'autre dans ce niveau de la réflexion ?*

- Comme il ne fait pas, il doit être lui plus tout le temps dans la réflexion, il n'est pas en train d'agir. Donc lui il est à ce niveau-là aussi, et voir si ma réflexion prend des choses de sa réflexion. Et je crois que ça va aussi avec la prise de conscience **d'être vraiment en formation...**

On a là une magnifique illustration de l'intégration d'une posture réflexive en cours d'action, et du rôle du regard du formateur dans le processus de professionnalisation. Mais au delà du plan des savoir-faire, c'est bien de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en tant que praticien réflexif qu'il s'agit. Voici en effet ce que formule Anne une fois qu'elle a retrouvé la vérité de son vécu au moment où son regard quitte les enfants pour croiser celui des formateurs : « A ce moment là, moi je suis rassurée parce que j'ai l'impression d'être moi-même, c'est-à-dire avec moi-même et avec les enfants à ce que je suis... Je prends en compte les observateurs, mais ça ne m'empêche pas d'être toute à ce que je fais... Quand il y a quelqu'un d'autre, je suis comme je suis. »

Si l'on souligne les analogies entre les deux exemples qui viennent d'être développés, en particulier le sens du regard qui se lève, on peut voir se dessiner la construction d'une compétence essentielle, celle de la réflexion en cours d'action, qui se joue ici sur les trois registres du rapport

à autrui (intégrer le point de vue du formateur), de l'espace (prendre du recul, de la distance, voir de haut...), et du temps (repenser en différé les situations ayant déjà fait l'objet d'une analyse). Il s'agit bien de variations sur un même thème : être capable de prendre du recul et d'intégrer la réflexion à l'action – thème qui est ici à l'intersection de la compétence et de l'identité : devenir un praticien réflexif. Le geste qui montre le passage de l'action (main horizontale au niveau de la taille) à la réflexion (main horizontale au niveau du regard) est une « métaphore-ressource » (Legault, 2004) qui condense ici le plan du savoir faire et le plan identitaire.

Conclusion

Cette étude de cas tend à montrer que les prises de conscience qui s'opèrent grâce à un processus de réfléchissement lors d'entretiens de formation ou de séances d'analyse de pratiques, ne sont souvent l'objet d'une réelle appropriation par les praticiens débutants que si elles donnent lieu à un second temps de réflexion en différé, temps qui peut prendre différentes formes (réécoute ou relecture d'enregistrements, relecture de transcriptions ou d'écrits professionnels, explicitation du vécu du premier temps de retour réflexif)... Ce constat invite à concevoir en formation des dispositifs d'analyse de pratiques comportant de façon plus systématique deux paliers de réflexivité.

Indications bibliographiques

Altet M., Paquay L. Perrenoud P. (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
 Barbier J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
 Barbier, J.M. et Galatanu, O. (éd., 2004). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan, collection Action et Savoir.
 Dupuis P.-A. 2002. *Anthropologie temporelle des parcours singuliers en éducation et en formation*. Note de synthèse sur les travaux de recherche. Université Nancy 2. www.expliciter.net
 Faingold N. 1996. « Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles ». Dans : PAQUAY L. et

al., *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, pp.137-152.

Faingold N. 1997. « Contre-exemple et recadrage en analyse de pratiques ». Dans : Vermersch P. et Maurel M. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF, pp. 187-214.

Faingold N. 1998. « De l'explicitation des pratiques à la problématique de l'identité professionnelle ». *Expliciter* n° 26, pp.17-20. www.expliciter.net

Faingold N. 1999. « Chercher dans son expérience comment comprendre le vécu subjectif de l'autre ». *Spirale* n° 24 : *L'approche biographique en formation d'enseignants*, pp. 129-145.

Faingold N. 2001. « Entretien avec L. Paquay et R. Sirota », *Recherche et formation* n° 36, *Le praticien réflexif*. Paris, INRP..

Faingold N. 2002a. « Formateurs-tuteurs : quelles pratiques ? quelle identité professionnelle ? ». Dans : Altet M., Paquay L., Perrenoud P., *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, pp. : 193-218.

Faingold N. 2002b. « De moment en moment, le décryptage du sens ». *Expliciter* n°42, pp. 40-48. www.expliciter.net

Faingold N. 2002c. « Situations-problème, situations-ressource en analyse de pratiques. » *Expliciter* n° 45. www.expliciter.net

Faingold N. 2004. *Explicitation, décryptage du sens, enjeux identitaires, Education Permanente n° 160*.

Legault M. (2004a). La symbolique en analyse de pratique- La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. *Expliciter* n°55. www.expliciter.net

Legault M. (2004b). La symbolique en analyse de pratique – Modélisation des étapes du retour vers un vécu singulier. *Expliciter* n° 57. www.expliciter.net

Perrenoud P.(2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

Schon D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.

Vermersch P. 1994. *L'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. et Maurel M. 1997. *Pratiques de l'entretien d'explicitation*. Paris, ESF.

Vermersch P. 2000a. « Conscience directe et conscience réfléchie ». *Intellectica* 2 (31). pp. 269-311

Vermersch P. 2000b. « Approche du singulier ». Dans : *L'analyse de la singularité de l'action*. Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du C.N.A.M. Paris, PUF, pp. 239-256.

Vermersch P. 2003. Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations a posteriori. *Explicititer* n° 50. www.expliciter.net

