

ACQUÉRIR UN MÉTIER/TRANSMETTRE SON EXPÉRIENCE. PRENDRE CONSCIENCE ET METTRE EN MOTS LES GESTES PROFESSIONNELS.

Emmanuelle MAÎTRE DE PEMBROKE*

**Laboratoire LIRTES - ESPE de Créteil - UPEC
/emmanuelle.maitredepembroke@u-pec.fr*

Résumé

Les travaux présentés ici éclairent l'activité des formateurs et conseillers pédagogiques qui suivent les enseignants sur le terrain. Ces recherches s'appuient sur la sémiologie et la psychophénoménologie (entretien d'explicitation). Le but est de dégager les éléments qu'ils saisissent dans les gestes observés chez les enseignants débutants et de prendre conscience de ceux qui leur apparaissent comme particulièrement porteurs de sens et de compétences. Cela a permis d'analyser les différents niveaux sémiologiques et axiologiques contenus dans le geste. Ces entretiens ont été vecteurs de prises de conscience des valeurs qui orientent leur regard de conseillers. Ils ont également permis la prise de conscience de ce qui constitue l'expérience professionnelle et des moyens de la verbaliser.

Mots-clés : gestes professionnels, expérience, valeurs, réflexivité, prise de conscience, sémiologie, psychophénoménologie

La profession enseignante est marquée par une grande complexité (Maître de Pembroke 2012). Dans chaque moment de classe, l'enseignant doit porter son attention sur de multiples niveaux. Dans le répertoire de gestes professionnels, trouver le geste juste et approprié n'est pas simple. Cela nécessite une grande capacité d'adaptation à la situation en cours. À l'ensemble des informations saisies pour s'adapter, s'ajoutent de nombreuses logiques d'arrière-plan : préoccupations cognitives mais aussi institutionnelles. Or, selon le principe systémique d'Ashby, plus un système est complexe (ou varié), plus le système qui le pilote doit être capable de performances plus grandes du point de vue de ses possibilités de régulation et d'autonomie par rapport aux perturbations aléatoires de l'environnement (Meirieu 1995). L'enseignant doit mobiliser des connaissances et savoir-faire multiples, gérer l'urgence et être présent dans l'instant de l'action et de la relation. Le geste professionnel est donc constitué de nombreuses couches identitaires, intersubjectives et cognitives. C'est cette « épaisseur du geste » (Jorro 2004) qui est intéressante dans les travaux sur le geste enseignant. Ainsi, mobiliser le geste correct dans la classe revient à maîtriser parfaitement (ou le mieux possible) les composantes de son identité, de celle de l'autre, ainsi que tous les éléments situationnels et contextuels de l'échange. Philippe Perrenoud (1996) souligne le rôle particulièrement important de connaissances incorporées dans les moments de stress ou d'urgence où les savoirs tacites prennent le relais de la pensée rationnelle ; ou encore dans les moments d'intuition où l'on sent ce qui est juste et ce qu'il faut faire, sans pour autant faire appel à une pensée rationnelle. La difficulté est que le geste professionnel qui émerge dans l'imprévu est constitué de couches de vécu et de dimensions micros qui échappent à notre saisie consciente. C'est pourquoi une approche phénoménologique et la démarche d'accompagnement proposée par Pierre Vermersch (2012) (entretien d'explicitation) sont adaptées pour favoriser la prise de conscience de ces éléments. Accompagner des enseignants à entrer dans la profession, c'est leur donner la capacité d'analyser les composantes d'une situation, mais c'est aussi leur permettre l'accès à un répertoire de gestes le plus large et le plus riche possible afin de multiplier les choix. Enfin, c'est leur permettre également de prendre conscience des gestes qui émergent de façon adaptée, constitués des expériences accumulées. La réflexivité est cette capacité à prendre conscience de ce qui habite le geste et à accéder aux niveaux intrinsèques.

Les travaux que je mène au sein du LIRTES visent à documenter les gestes professionnels du point de vue phénoménologique, en orientant particulièrement l'entretien vers les niveaux sémiologique et axiologique du geste.

Les travaux présentés ici portent sur les formateurs et conseillers pédagogiques qui suivent les enseignants sur le terrain. Ceux-ci ont participé à des entretiens d'explicitation, ce qui nous a permis de dégager les éléments qu'ils saisissent dans les gestes observés et qui leur apparaissent comme particulièrement porteurs de sens et de compétences. Cela a permis également d'analyser les différents niveaux sémiologiques et axiologiques contenus dans le geste. Ces entretiens ont été vecteurs de prises de conscience des valeurs qui orientent leur regard de conseillers. Ils ont également permis la prise de conscience de ce qui constitue leur expérience et des moyens de la verbaliser.

1. Les gestes professionnels enseignants

Les travaux relatifs aux gestes soulignent leurs dimensions identitaires, communicatives et dialogiques (Mead 1928 ; Bateson 1951 ; Watzlawick 1977, Calbris & Porcher 1989 ; Cosnier & Brossard 1993). Les gestes sont porteurs d'une intention de communication et supposent la réception par autrui, que celui-ci soit in situ ou pas. Qu'il soit perçu, compris ou non par un tiers, le geste est contenant de sens. Par nature, il véhicule des choix forts du point de vue identitaire et suppose la présence de l'autre comme co-énonciateur (Charaudeau 1983 ; Maître de Pembroke 2003). À l'articulation d'une histoire personnelle et d'une communauté, le geste contient l'histoire d'un groupe dont il exprime les priorités relationnelles et les valeurs.

Travaillant sur le geste professionnel enseignant, Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) soulignent : « Le geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée ». Les travaux de Christian Alin soulignent l'importance des dimensions identitaires et intersubjectives et le rôle de la parole. Le geste communicatif entrelace des contenus verbaux et non-verbaux (Bucheton & al. 2004). Situé et ajusté au contexte, le geste professionnel enseignant prend son sens dans et par le contexte scolaire (Bucheton & Soulé 2009 ; Gal Petitfaux). Pastré, Magnen et Vergnaud (2006) recensent cinq invariants de l'activité de l'enseignant en classe : le pilotage du temps et de l'espace pour organiser l'avancée de la leçon, le maintien d'une atmosphère de travail et de collaboration, le tissage du sens et l'étayage du travail en cours. Ces préoccupations sont modulaires, systémiques, dynamiques et hiérarchisées (Bucheton & Soulé 2009 : 33). Insistant sur les interactions intersubjectives, ainsi que sur l'entrelacement parole-pensée-action-relation, Anne Jorro (2006) parle de « quadruple vie de l'activité professorale » : gestes langagiers, gestes de mise en scène du savoir, gestes éthiques et gestes d'ajustement. Les gestes

éthiques donnent à voir les valeurs qui imprègnent les comportements : « attitude d'écoute, de respect ». Les gestes d'ajustement relèvent du « kairós » : capacité à saisir et transformer l'imprévu. Ces sont des gestes liés à l'intuition et à l'émergence, laquelle est faite de présence à l'instant et de capacité à créer à partir de ce qui se présente.

Dans ces travaux insistant sur les dimensions communicatives, symboliques et intersubjectives, de nombreux auteurs (Perrenoud 1996 ; Clot 1999 ; Jorro 2002 ; Astolfi 2003 ; Bucheton 2009) soulignent la différence entre métier et profession. Pour A. Jorro (2002), les gestes de métier sont codifiés, répertoriés. Ils perpétuent, structurent en donnant à la profession un socle. L'enseignant se saisit de ces gestes qui lui préexistent pour les actualiser de façon personnelle et ajustée à la situation. Le geste professionnel est le fruit de cet ajustement qui nécessite des choix et des décisions personnelles.

Si transmettre des gestes de métier consiste à relayer des répertoires et grammaires de savoir-faire, en revanche, documenter le geste professionnel revient à éclairer le procès unique : choix précis et contextualisé, posé dans l'instant de la relation pédagogique. Dans ces métiers « de l'humain » (Perrenoud 2001) où la dimension éthique est fondamentale, il est important de favoriser la prise de conscience des contenus axiologiques du geste.

2. Difficultés d'accès au sens

La difficulté est la suivante : si le geste est un signe de communication, son sens est opaque et sa compréhension est au premier abord complexe. Roland Barthes (1985) propose de décomposer le signe en trois niveaux qui permettent de mieux en appréhender sa lecture (Maître de Pembroke 2003, 2013). La partie perceptible et visible du geste constitue le niveau des signifiants. Le niveau des signifiés est le contenu de sens que la personne a voulu consciemment ou inconsciemment exprimer. Un lien de signification (ou d'intentionnalité) relie les signifiants (face visible) aux signifiés (face intime). Enfin, selon R. Barthes, un troisième niveau organise les deux premiers : celui des valeurs. Ce niveau axiologique détermine fondamentalement nos choix de sens et comportementaux. En d'autres termes, le geste est porteur de sens mais aussi, et surtout, de valeurs qui hiérarchisent les intentions de communication. La prise de conscience de ces trois niveaux constitutifs du geste permet de découvrir les contenus de sens et les relations entre chacun de ces niveaux, ce qui est l'enjeu d'une formation à la réflexivité.

Vue sous un autre angle, la difficulté d'accès au sens contenu dans le geste est due tout simplement au fait qu'il est incorporé. « Le corps est à l'interface de l'individuel et du collectif ou, pour le dire d'une autre manière, il est cet espace où s'articulent les structures internes de la subjectivité et les structures externes de la socialisation » (Andrieu 2003 : 37).

L'anthropologie souligne l'importance du corps dans la relation à autrui et la complexité qui constitue le geste. De nombreux anthropologues : Mead (1928), Jousse (1991) et Mauss (1936), de même que Bourdieu (1980), ont décrit la manière dont les sujets assimilent dans leur corps les dimensions sociales et intersubjectives. Les gestes, attitudes, postures et leur sens sont intégrés au sein de groupes d'appartenance sans que la personne en ait conscience et confèrent à un individu son identité (Maître de Pembroke 2013, 2014b). C'est pourquoi des auteurs tels que De Luze (1997) et Laplantine (2005) parlent de transformer nos perceptions routinières dans le but de comprendre l'altérité, rejoignant en cela la démarche phénoménologique.

L'anthropologie souligne également la sacralité de l'autre dans la relation (Durkheim 1973), laquelle est préservée par des rituels communicationnels faits de distance et de préservation de la face (Goffman 1967). En effet, communiquer revient à donner de soi et les émotions sont fortement liées à cette exposition identitaire (Trognon & Brassac 1992 ; Maître de Pembroke 2013). La difficulté est que les composantes communicationnelles qui constituent le geste sont tellement incorporées qu'elles n'en sont plus conscientes. Mobiliser le geste correct revient à maîtriser parfaitement (ou le mieux possible) les composantes de son identité, de celle de l'autre, ainsi que les éléments situationnels et contextuels de l'échange.

Or, ces grilles et ces connaissances contextuelles ne sont, la plupart du temps, pas réinterrogées car elles sont non conscientes, en particulier parce que ce qui est reçu de l'autre dans la relation est de l'ordre du micro-perceptible (Maître de Pembroke 2014a : 2015). Tout geste, qu'il soit moteur ou cognitif, devient naturel dès lors qu'il est bien intégré et bien appris. Cela signifie que la personne n'a conscience ni de l'effort effectué pour l'intégrer, ni des différents composants de ce geste. Il s'agit de « connaissances en acte » (Piaget 1974) ou savoirs tacites qui se réalisent en deçà de la conscience. Dans le cadre professionnel, les travaux de Leplat (2005) montrent l'importance des compétences incorporées dans l'activité professionnelle. Schwartz (2011) en analyse les multiples dimensions identitaires et subjectives. Philippe Perrenoud (1996) souligne le rôle particulièrement important de ces schèmes dans les moments de stress ou d'urgence où les savoirs tacites prennent le relais de la

pensée rationnelle ; ou encore dans les moments d'intuition où l'on sent ce qui est juste et ce qu'il faut faire, sans pour autant faire appel à une pensée rationnelle. Selon la théorie de l'énaction (Varela et al. 1993) dans ces moments, de nouvelles formes peuvent émerger parce qu'elles sont plus ajustées que ce que l'on faisait par routine. Cette capacité d'adaptation permet de nouveaux apprentissages et une transformation de l'action face au contexte. Pour P. Perrenoud (2001), pour que l'apprentissage soit transformateur, la personne doit pouvoir revisiter ces moments de son point de vue subjectif, guidé par un accompagnement qui lui permette d'explicitier les connaissances opérationnelles qu'elle a mises en œuvre et le contenu sémiologique.

3. L'entretien d'explicitation pour documenter et transmettre l'expérience

L'expérience professionnelle est à l'articulation de deux formes d'expérience (Rogalski & Leplat 2011). L'expérience épisodique relève du vécu, de l'expérimenté dans un contexte et une situation uniques. Elle est donc fondamentalement de nature phénoménologique. En revanche, l'expérience sédimentée résulte d'une construction faite de répétitions de situations. Mais, comme dans toute acquisition des connaissances, cette répétition n'est pas « empilement ». Elle est un processus dynamique de réorganisation et de structuration, sans quoi l'expérience se figerait en routine. Or, la prise de conscience des constituants du vécu favorise la structuration du sens (Mouchet 2013, 2014).

La démarche de la psychophénoménologie permet d'accompagner la prise de conscience des éléments du vécu (Vermersch 2004 ; Mouchet 2014). Vermersch (2012 : 139) reprend de façon très claire les différents niveaux de conscience. Un **mode actif inconscient** qu'Husserl (1950) nomme « inconscient phénoménologique » qui ne nécessite pas d'attention mais ne correspond pas à un refoulement. Dans ce mode de fonctionnement, nous n'avons pas conscience de ce que nous percevons et pourtant nous ne cessons chaque seconde de percevoir une multitude d'informations (noèmes) véhiculées par nos cinq sens. Un **mode de conscience vécue** (« conscience en acte » selon Piaget) qui peut avoir une intentionnalité (marcher, tendre la main) mais n'est pas « saisie par la conscience ». C'est la raison pour laquelle Vermersch la nomme pré-réfléchie car elle porte une intentionnalité mais « n'est pas en même temps saisie elle-même par une conscience ». (Vermersch 2012 : 139).

Enfin, le **mode de conscience réfléchi** qui permet une réflexivité sur son action. Selon Vermersch (2012 : 140) : « puisque la conscience est « conscience de », elle peut se prendre elle-même comme objet et, seulement là, apparaît le mode de la conscience réfléchi » (Vermersch p. 140). Ce passage que Piaget nomme « réfléchissement » est l'accès à la conscience réfléchi. Ce qui m'intéresse donc dans l'entretien d'explicitation (Vermersch 2000) est la possibilité, grâce à un guidage de l'attention, de ressaisir de manière réfléchi les éléments pré-réfléchis contenus dans l'action. S'appuyant sur la mémoire épisodique, l'entretien accompagne la personne en « position d'évocation » permettant de revivre une situation précise, contextualisée dans toute sa dimension sensorielle et incarnée. Il est donc, selon moi, un excellent outil pour favoriser le retour réflexif sur une situation professionnelle (Mouchet 2014).

4. Démarche sémio phénoménologique

Les travaux que je mène au sein du LIRTES visent à documenter les gestes professionnels de ce point de vue phénoménologique. La phénoménologie met l'accent sur les dimensions tacites et non conscientes des savoirs et savoir-faire (Perrenoud 1996 ; Leplat 2005). En abordant différentes dimensions du conscient, elle éclaire les dimensions incarnées et subjectives, acquises au cours du vécu professionnel. L'entretien d'explicitation, grâce à l'accès et la verbalisation de ces contenus de sens, en permet la prise de conscience (Piaget 1974 ; Vermersch 2012).

Ici est présentée la manière dont les formateurs accompagnent les stagiaires, saisissent des éléments de sens lors de leur visite et prennent conscience des valeurs véhiculées à travers les gestes. Pour ce faire, des entretiens ont été menés auprès de quatre formateurs accompagnant les jeunes à l'entrée dans le métier (enseignants à l'ESPE ou conseillers pédagogiques). Ces formateurs ont une expérience longue du conseil auprès des enseignants (15 ans au minimum). Cela signifie qu'ils ont intégré des grilles d'observation, non seulement issues des recommandations institutionnelles, mais aussi élaborées à partir de leur propre vécu professionnel. Ce vécu subjectif est constitué de leur expérience de terrain en classe mais aussi de la diversité des situations de classe observées. Ils ont ainsi appris à repérer les éléments de sens les plus pertinents à relever pour que leurs retours aux jeunes enseignants soient constructifs et sources de développement.

Les entretiens présentés ici visaient à analyser quels éléments importants ils saisissaient dans la classe lors d'un moment de visite-conseil. Croisant la

psychophénoménologie (entretien d'explicitation) et la sémiologie, l'entretien orientait l'attention de la personne vers les trois niveaux de sens évoqués. La consigne était de revenir à un moment précis de conseil qui les avait marqués. Lorsque la personne prenait conscience d'un élément observable important saisi, le guidage lui proposait de découvrir le sens et les valeurs contenus. Ces entretiens ont été transcrits. L'analyse a consisté à relever les éléments récurrents d'un entretien à l'autre. Ces éléments récurrents ont été classés et analysés de façon thématique : observables visuels (gestes, postures, expressions de visage, gestion de l'espace), observables auditifs (paroles, voix), intentionnalités et valeurs intrinsèques.

4.1. Une acuité perceptive

Forts de leur expérience professionnelle, les formateurs disent avoir développé une acuité perceptive favorisant la saisie des micro-éléments observables dans la classe : savoir lire les visages, sourires, tensions, regards, postures. Ces indices visuels sont associés à des perceptions auditives : rythmes, volumes, tons, qualités de voix. À cela s'ajoute une conscience de la gestion de l'espace (gestion de la distance, positionnement) combinée à une attention aux gestes : fluidité, ampleur, rythme calme « Dans le geste, je vois la confiance dans un savoir à transmettre et en même temps l'ouverture aux différents niveaux des élèves », « je perçois la fluidité », « je perçois tout son corps dirigé vers l'élève ». Si ces éléments apparaissent de façon récurrente dans les entretiens, c'est qu'ils sont, pour les formateurs, les clés de lecture de la professionnalité. Ils sont selon eux, la partie observable d'une qualité de gestes professionnels. Ils sont le volet visible d'un ajustement à la situation et à l'élève et d'un bon positionnement. Ils révèlent aussi une capacité de fluidité, d'adaptation favorisée par une qualité de saisie de ce qui émane de la classe. « Je vois qu'elle perçoit que cet élève n'a pas suivi. » ; « Je vois qu'elle perçoit ce qui se passe à la table derrière elle » ; « Elle voit l'agitation dans les gestes des élèves et elle arrête l'activité pour les remobiliser. » Se référant à leur propre expérience sédimentée, les formateurs qui savent lire ces indices émanant de la classe relèvent si le stagiaire sait saisir également ces éléments de sens. Ainsi, l'entretien d'explicitation a favorisé la prise de conscience de leur propre professionnalité (capacité à saisir des informations) pour identifier si le stagiaire sait s'appuyer sur ces « clignotements de sens » (Vermersch 2012) émanant des élèves afin de s'ajuster à eux.

4.2. Une articulation des gestes observés et des valeurs

Lors des entretiens, les formateurs ont pris conscience que, pour conseiller, ils s'appuyaient sur leur propre expérience vécue de gestion de classe. Pour dégager les éléments pertinents, le formateur puise dans son parcours des manières de faire incorporées. Cette posture guide le faisceau attentionnel qui se pose sur des éléments de sens importants en termes de formation : « Comment exprimer la congruence ? » ; « Comment signifier la bienveillance vis-à-vis de l'élève ? » Cette articulation qui relie faisceau attentionnel et vécu intériorisé de l'action est intéressante car c'est sur ces éléments-là que s'appuient les formateurs pour transmettre une expérience professionnelle. À noter que toutes les personnes interrogées ont souligné que ce sont les valeurs contenues dans les gestes qui attirent leur attention. Ce niveau axiologique guide la saisie des informations. « Ma grille de lecture est articulée à un système de valeurs : œuvrer pour l'enfant, empathie » ; « Ce qui me guide, c'est la bienveillance vis-à-vis de l'enfant ».

En d'autres termes, la congruence est ce qui apparaît au formateur avant qu'il ne l'analyse: quels gestes importants saisit-il? Quels contenus de sens infère-t-il à ces gestes ? Quelles valeurs véhiculent-ils ?

Le fait d'avoir vécu un entretien d'explicitation qui visait à prendre conscience des trois niveaux de sens a modifié leur manière de faire des retours aux stagiaires. Ces formateurs se disent davantage attentifs à saisir des éléments micros sur lesquels ils s'appuyaient jusqu'alors mais dont ils n'avaient pas conscience et qu'ils ne parvenaient pas à expliciter aux enseignants stagiaires. Le guidage vers la prise de conscience et la verbalisation donne des points d'appuis très concrets sur lesquels ils vont pouvoir faire des retours aux personnes conseillées. En d'autres termes, la prise de conscience permet la mise en mots de leur expérience, de ce qu'ils observent et saisissent comme éléments pertinents. Les entretiens ont montré que l'expérience professionnelle accumulée donne une acuité perceptive ou une finesse de lecture des situations de classe.

D'autre part, les liens de sens entre signes observables, intentions et valeurs sont rarement conscients et donc rarement explicités. La verbalisation est bénéfique en termes de formation car le stagiaire est alors à même de confirmer ou infirmer les inférences faites par le formateur. Cela lui permet de découvrir comment, pour lui, s'expriment les valeurs et comment se donne à voir l'intentionnalité de son geste.

Le but étant également de donner à l'enseignant débutant cette capacité de lecture et de finesse d'observation, il est intéressant de voir que la pratique de l'entretien d'explicitation a permis aux formateurs d'intégrer une posture de guidage et d'accompagnement. Ils disent avoir acquis une démarche permettant de guider le jeune à la prise de conscience de ses grilles de lecture et de ses gestes. Nous pouvons donc parler ici de double réflexivité : celle du formateur prenant conscience de sa capacité de lecture et d'analyse et intégrant une démarche qui va favoriser la réflexivité de l'enseignant conseillé. Le fil conducteur est une posture éthique faite d'écoute, de respect et de conscience des valeurs véhiculées par les gestes : bienveillance, respect. Cette posture éthique est aussi la conscience de la dimension dialogique de la relation : seul mon interlocuteur ou mes interlocuteurs (en l'occurrence les élèves) sont en mesure de me dire si le contenu de mon message a été saisi et correctement interprété. Les qualités d'attention et d'écoute (verbales et non-verbales) sont fondamentales pour ajuster, reformuler dans le but d'une compréhension mutuelle. Ainsi, les personnes disent avoir développé une démarche d'humilité et de « quête de sens ensemble ».

Suite aux entretiens, les personnes interrogées ont fait les retours suivants. Pour les conseillers, le fait d'avoir vécu un entretien d'explicitation a permis de développer la qualité attentionnelle sur les éléments saisis et sur les niveaux de construction du sens, tout en développant une posture d'écoute relationnelle. Pour les enseignants débutants, cette démarche a permis d'être davantage conscients de leurs gestes et de leurs paroles destinés à l'élève. C'est donc une qualité de réflexivité dans l'instant qui se met en place. Cela va dans le sens des travaux de Schön (1983), Perrenoud (2001) et des recherches en didactique professionnelle visant à donner les clés d'une profession qualifiée de complexe qui requiert des qualités cognitives de haut niveau : d'adaptation et de prise de décisions in situ, le tout dans une posture éminemment éthique (Jorro 2006).

Références bibliographiques

Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et Analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Andrieu, B. (2003). *Corps, peau, silence dans l'enseignement*. Nancy : CRDP de Lorraine, Éditions Scéren.

Astolfi, J.-P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. In Astolfi, J.-P. (dir.) *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF.

Barthes, R. (1985). *L'aventure sémiologique*. Paris : Le Seuil.

- Bateson, G. & Ruesch, J. (1951, trad. 1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction*. Paris : Minuit.
- Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D. & Joor, A. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation, *Repères*, 30, 33-53.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu de postures dans la classe. Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Gestes et communication*. Paris : Hatier.
- Charaudeau, P. (1983). *Éléments de sémiolinguistique*. Paris : Hachette Université.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cosnier, J. & Brossard, A. (1993). *La communication non verbale*. Paris : Niestlé Delachaux.
- De Luze, A. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris : L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1973). *Sociologie et philosophie*. Paris : Presses universitaires de France.
- 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.
- Goffman, E. (1967). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2004). *Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation*. Actes du colloque AIRDF. Québec.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du centre de recherche. CNAM.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question*, 19, 1-19.

- Jousse, M. (1991). *Anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Laplantine, F. (2005). *La description ethnographique*. Paris : A. Colin.
- Leplat, J. (2005). Compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101.
- Pastré, P., Magnen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Maître de Pembroke, E. (2003). Les apports des sciences humaines à une pédagogie de la communication interculturelle. In D. Groux et H. Holec (Eds). *Une identité plurielle*. (pp.121-139). Paris : L'Harmattan.
- Maître de Pembroke, E. (2012). Hétérogénéité et diversités culturelles : former les enseignants à la complexité. *Professionnalisation et e-learning*. Paris : L'Harmattan, 279-297.
- Maître de Pembroke, E. (2013). Activités de production orale et émotions : gérer la complexité dans l'instant de l'échange. Langage et émotions. *Revue de Linguistique et Didactique des Langues*, 48, 157-169.
- Maître de Pembroke, E. (2014a). Analyser les gestes professionnels des enseignants. In A. Mouchet, *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Maître de Pembroke, E. (2014b). Ecologie des interactions. *Sociétés*, 3-125, 35-45.
- Maître de Pembroke, E. (2015). Phénoménologie des gestes de positionnement en classe. *Recherche et Educations*, 13, 97-109.
- Mauss, M. (1936). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie XXXII*, 3-4, 365-386.
- Mead, M. (1928). *Adolescence à Samoa*. Paris : Plon.
- Meirieu, P. (1995). *Vers le changement... espoirs et craintes*. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire, Genève, Département de l'instruction publique, 11-41.
- Mouchet, A. (2013). L'explicitation pour documenter l'expérience vécue et optimiser la formation. Actes du congrès AREF, Montpellier.
- Mouchet, A. (2014). *L'entretien d'explicitation, usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience, in Paquay, L., Altet, M., Charlier,

- E. & Perrenoud, P. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 181-208). Bruxelles : de Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Piaget, J. et al. (1974). *La prise de conscience*. Paris : PUF.
- Rogalski, J. & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, 8(2) 4-31.
- Schön, D.-A. (1983, trad. 1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et apprentissage*, 7, 148-178.
- Trognon, A. & Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 76-107.
- Varela, F., Thompson, J., Evan, T. & Rosch, E. (1993). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Varela, F. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.
- Vermersch, P. (2000). Conscience directe et conscience réfléchie. *Intellectica*, 31, 269-311.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.
- Watzlawick, P. & Weakland, J. (1977, trad. 1981). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil.

À propos de l'auteur

*Emmanuelle Maître de Pembroke est maître de conférences en Sciences de l'Education à l'ESPE de l'académie de Créteil ; UPEC – Laboratoire LIRTES
Adresse électronique : Emmanuelle.maitredembroke@u-pec.fr*

Pour citer cet article

Maître de Pembroke, E. (2016). Acquérir un métier/transmettre son expérience. Prendre conscience et mettre en mots les gestes professionnels. In B. Marin & D. Berger (dir.), *Recherches en éducation, recherches sur la professionnalisation : consensus et dissensus. Le Printemps de la recherche en ESPE 2015* (pp. 338-351). Paris : Réseau national des ESPE.