

Corps perçu, corps percevant :
Entre clandestinité et intersubjectivité, la mise en jeu corporelle de la condition
enseignante¹
Mireille Snoeckx²

Avertissement

*Ce que je tente de restituer est une part de **ma** connaissance par corps, une connaissance qui s'est construite tout au long de mes années d'enseignement et, qui a, au cours du temps, émergé à ma conscience ; une connaissance que j'ai formalisée lentement, mais que j'ai réinvesti régulièrement dans ma pratique de formatrice d'enseignants. Les deux pratiques sont ainsi étroitement liées. Pour comprendre le choix du thème de l'atelier, la manière dont je l'ai organisé et dont je le mène, il est nécessaire de garder en arrière-fond ma pratique d'enseignante primaire qui sait l'importance du corps dans l'exercice du métier et qui en connaît quelques aspects. C'est, à la fois, un enjeu personnel (comprendre comment mon corps participe à mon travail) et un enjeu social, (notamment la nécessité de prendre en compte cette dimension dans la formation des enseignants). Je vous invite à lire cet article comme une tentative de mise à jour de la connaissance par corps dans la pratique enseignante qui se donne à voir et à construire dans une formation des enseignants.*

De la clandestinité et de l'intersubjectivité de l'activité enseignante

Approcher le travail enseignant n'est jamais exempt d'obstacles. Il y a une familiarité et une illusion à le connaître puisque chacun a eu l'occasion de séjourner plus ou moins longtemps dans les institutions scolaires en tant qu'élève et, ainsi, d'être confronté aux multiples activités déployées par l'enseignant. Ces activités « connues » relèvent de la logique du savoir à apprendre et leur analyse s'effectue essentiellement à partir des didactiques des disciplines. Le travail de l'enseignant est ainsi considéré à travers le filtre des savoirs disciplinaires qui font l'objet de l'apprentissage des élèves, plus que sous l'angle d'autres savoirs des sciences humaines. La manière dont l'enseignant exerce ses activités est renvoyée aux styles particuliers des personnes sans nécessairement être envisagée sous l'angle ergonomique des métiers ou des professions, avec ses caractéristiques, ses codes, ses gestes, même si des recherches sont effectuées dans ce sens (Alin C., 2000). Les discours des praticiens, s'ils font souvent référence à la primauté de l'apprentissage par l'expérience pour l'opposer aux contenus théoriques des institutions de formation, ne remettent pas en question la suprématie des savoirs disciplinaires comme angle de compréhension de la réalité enseignante.

Mon propos s'inscrit en horizon dans une clinique du travail qui considère l'activité déployée, ici, celle de l'enseignant, comme une rencontre entre un sujet, des objets et de l'autre. Cette rencontre provoque des écarts, des ruptures, des distorsions entre ce qui est censé être fait - le prescrit sous forme de tâches, - et ce qui se fait vraiment - le réel sous forme d'activité - (Desjours, 1996). Ces écarts offrent un espace de jeu et de liberté qui permet à la personne d'investir subjectivement la tâche et de développer des compétences pour la réussir. Cette intelligence au travail, la *metis*, est caractérisée par deux traits (Jobert, 1999) : « elle recourt à la ruse et s'enracine dans le corps »³.

¹ Texte de la communication pour le colloque de Clermont-Ferrand du 2 et 3 novembre 2006.

² Mireille Snoeckx, Chargée d'enseignement à la retraite, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Genève, Suisse – Membre du groupe de recherche pour l'explicitation : GREX – Présidente de l'association *Antenne Suisse Explicitation* – Membre associée au Laboratoire LIFE (Genève).

³ C'est moi qui souligne.

Entrer dans la subjectivité du travail, c'est comprendre que, pour une part essentielle, l'habileté professionnelle repose sur une connaissance corporelle du processus du travail dans laquelle « l'intelligence au travail elle-même est guidée par une intimité entre le corps et l'objet de travail, la matière, l'outil ou l'objet technique... La connaissance du travail et du métier est une connaissance par corps, même si elle n'est pas symbolisée, si elle n'est pas visible, pas aisément transmissible. » (Desjours 2003, pp. 21 et 22). En même temps, ce *savoir-faire corporel* est la plupart du temps *clandestin*, méconnu par ceux qui le mettent en œuvre (Desjours, opus cité). Pour les enseignants, comment cet enracinement dans le corps est-il parlé, s'il est parlé ? Essentiellement en termes de *présence*, comme d'un *théâtre* qu'il s'agit de jouer et dont l'enseignant est l'acteur principal. C'est ainsi que, parfois, rarement, dans les plans de formation, le corps est parlé comme d'un instrument à user, à accorder et, ce qui est proposé comme formation, ce sont des techniques de théâtre, un apprentissage de la mise en scène de soi, ton de la voix, gestualité, apparence. C'est toujours mieux que le silence. Mais le corps de l'enseignant n'est-il qu'une mise en scène ? Qu'est-il encore dans le processus du travail et de l'existence ? Le *point de vue subjectif de son corps*, comme porteur de significations, *corps perçu*, mais aussi, comme et en tant que champ d'expériences, *corps percevant*, est à explorer dans *une perspective phénoménologique*, dans une façon d'interroger le monde à partir de soi-même. Ainsi, dans le cadre de mon poste dans le domaine des *Relations intersubjectives et désir d'apprendre*,⁴ j'abordais la question du corps à la fois comme *corps perçu* et comme *corps percevant*, notamment dans un atelier intitulé *Désir d'apprendre, désir d'enseigner, la mise en jeu corporelle de l'enseignant*, mais aussi, au cours d'expériences régulières dans le groupe de base⁵. Pour développer la thématique, je me limiterai à des exemples issus de l'atelier, mais c'est au quotidien que, dans le groupe de base, j'instituais des moments qui travaillent cette dimension de *la connaissance par corps*.

Mise en jeu corporelle et savoir-faire corporel : un atelier dans un module de formation

S'intéresser au corps de l'enseignant dans la classe, pour moi, c'est *s'autoriser à explorer le non-dit du corps dans la relation pédagogique*, c'est *présenter le corps comme condition d'être au monde et comme connaissance du monde*, c'est suspendre, le temps d'un atelier, le flux du vécu pour examiner la manière dont nous connaissons le monde, soi et autrui.

Mes intentions prennent racine sur trois thèses phénoménologiques que Paul Ricoeur (1969) rappelle : « Thèse un. La signification est la catégorie la plus englobante de la description phénoménologique ; Thèse deux. Le sujet est le porteur de la signification ; Thèse trois. La réduction est l'acte philosophique qui rend possible la naissance d'un être pour la signification. », p. 242. La seconde thèse configure la manière dont l'atelier va être structuré, c'est-à-dire que je vais essentiellement faire appel à la subjectivité des étudiants pour faire émerger le monde perçu et, ce faisant, faire prendre conscience de comment le *Je* perçoit (*corps percevant*). Avec la réduction, (troisième thèse), je tente de faire vivre aux étudiants le concept d'absorption (Vermerch, 2004) : « Ce terme peut désigner plus largement les effets subjectifs de toute

⁴ Cette unité de formation constitue, avec trois autres unités de formation compactes (*Rapport au savoir, métier d'élève, métier d'enseignant ; Diversité culturelle et gestion de classe ; Ecole, familles, société*), le module *Approches Transversales I* de la licence en sciences de l'éducation mention *Enseignement* (Université de Genève). Pour des informations supplémentaires, voir le site du module : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/>

⁵ Un groupe de base, c'est un groupe permanent d'étudiants qui travaillent pendant tout le module sous la responsabilité d'un chargé d'enseignement. Les ateliers, à choix, réunissent des étudiants provenant des différents groupes de base.

focalisation attentionnelle intense et soutenue, que ce soit en direction du monde intérieur ou sur un outil, une matière, un spectacle. S'absorber comme expérience de la réduction de la perception de l'espace péri corporel, comme désengagement dans les préoccupations autres que le revécu. » P.25. Quant à la première thèse, elle me permet de faire confronter les différentes significations et de mettre en lumière quelques effets de l'intersubjectivité (*corps perçus*).

Ce qui oriente le dispositif mis en place, c'est le choix de constituer les différentes activités proposées avec l'expérience des étudiants, d'une part, *expérience in situ* au cours de l'atelier et, d'autre part, *expériences passées*, pour provoquer des prises de conscience et élaborer avec eux des significations pertinentes pour leur futur travail d'enseignant. Je vais donc alterner au cours de l'atelier, des moments sur le corps percevant (ce que le corps perçoit) et sur le corps perçu (ce que les autres perçoivent de soi), en mettant en action les étudiants.

CORPS PERCEVANT

Il y a des précautions à prendre lorsque, dans un cadre institutionnel, ici à l'université, l'intention première est d'engager des étudiants dans une rencontre avec eux-mêmes sous l'angle du rapport au corps. Tout un apprivoisement est nécessaire, même dans le temps restreint d'un atelier de deux heures. Il s'agit pour moi de les faire cheminer avec le plus de sérénité possible dans des aspects expérientiels qui, sans être inconnus justement, ne sont pas appréhendés dans leurs différentes dimensions. Une de mes stratégies, c'est d'être dans une familiarité du genre (le discours théorique) et de passer imperceptiblement à un discours expérientiel, c'est-à-dire un discours qui invite à effectuer des expériences avec soi en changeant la direction d'attention habituelle, ici, la focalisation sur le contenu du discours. Je commence donc l'atelier très classiquement en indiquant que nous aborderons essentiellement un point de vue théorique issu de la phénoménologie. J'enchaîne en proposant **une exploration de l'attention** (Vermersch, 2002), toujours sur le registre du discours théorique.

Cette exploration de l'attention n'est pas seulement un discours sur l'attention, mais bien une *activité* à laquelle j'invite les étudiants dans le mouvement du discours. L'écriture rencontre ici une limite à exprimer comment le discours devient expérientiel, engage et mobilise les étudiants à partir du thème de l'attention, comment il va progressivement focaliser sur le corps percevant. Tout va se jouer sur les tonalités de la voix, le ralentissement du débit, les silences, afin que chaque étudiant puisse explorer pour lui-même ce que je propose, goûter et repérer ce qui se passe pour lui pendant ce temps d'exploration. Du point de vue de la présence corporelle, je suis, dans cette première phase, debout, calme, immobile, sauf lorsque je décide de provoquer une perturbation, un déplacement ou un léger mouvement par exemple.⁶ La conduite discursive de l'adressage est clairement orientée vers l'effet perlocutoire de *mobilisation* (Vermersch, 2006) et s'inscrit dans la pratique de l'explicitation (Vermersch, 1994). En quelque sorte, il y a isomorphisme entre ce que je fais et l'activité proposée aux étudiants. Pour comprendre *par corps* cette conduite, je vous invite, si ça vous convient, à lire à haute voix et lentement, l'extrait proposé⁷ :

⁶ Il y aura bien sûr des variations dans le discours, notamment parce qu'il est **contextualisé**, (ce jour-là, ces étudiants-là, dans cette configuration-là) et que je vais faire référence à ce qui se passe comme bruits, mouvements, interventions des étudiants *ici* et *maintenant* et qui est *singulier* aux différents ateliers que j'ai animés. Néanmoins la trame, le rythme, la forme du phrasé et du langage reste constant. Il y aura aussi des variations dans les silences, le débit, car je suis très attentive à toutes les manifestations corporelles, même imperceptibles des participants de l'atelier.

⁷ Foucault (2001) rappelle, en référence au *meletan*, que l'exercice de la lecture à haute voix « constituait un exercice quasi physique d'assimilation de la vérité et du logos que l'on tenait. » P.342

« D'un point de vue phénoménologique, il s'agit de comprendre comment les personnes perçoivent et construisent le monde, comment le monde apparaît au sujet. Ce qui me semble important, c'est de se centrer plus particulièrement sur l'attention. Celle-ci est toujours plus large que ce dont le sujet a conscience. Par exemple, en ce moment, vous écoutez un discours. Selon Husserl, votre attention *prend pour thème* le discours que je produis, c'est-à-dire que vous écoutez, vous orientez votre attention pour comprendre le contenu de ce discours. Mais en même temps, le discours est porté par une voix, la mienne, et celle-ci va modéliser la manière dont vous comprenez le discours. Si le son de ma voix vous irrite ou vous endort, il va falloir que vous mobilisiez plus intensément vos capacités d'attention ; si, au contraire, elle vous est familière, ou si elle vous « charme », le contenu du discours va vous être plus ou moins facilement compréhensible.

Tout en écoutant ma voix et le contenu de mon discours, vous êtes aussi *affecté* par d'autres phénomènes ; *affecté* dans le sens que vous ne pouvez pas vous empêcher de percevoir. Nous verrons ultérieurement comment ce concept d'affectation est crucial pour la mise en jeu corporelle du corps, notamment celui de l'enseignant. Vous rencontrez deux types d'affectation.

Reprenons, si ça vous convient, ce moment qui est en train de se dérouler ; vous entendez ma voix qui porte le contenu du discours : c'est votre « prendre pour thème ». Si vous élargissez un peu votre attention, un peu comme si vous déployiez les panneaux d'un radar, *en même temps*, vous pouvez remarquer, peut-être ou peut-être pas, d'autres bruits, comme les stylos qui courent sur le papier, quelqu'un qui fait craquer une chaise, peut-être d'autres choses encore... le déplacement que je viens d'exécuter... le voisin qui vient de se pencher un peu... Ce sont *des co-remarqués*. Il suffit d'élargir un peu le champ de l'attention, et ces éléments vous sont relativement facilement accessibles ... Prenez le temps de remarquer tout ce qui se passe d'autre et que vous percevez pendant que je vous parle...

Et puis, toujours si ça vous convient, si vous suspendez un moment ce à quoi votre conscience est principalement occupée, et que vous laissez venir à vous ce qui vient à cet instant, peut-être que vous êtes en train de vous dire des choses... Des choses qui peuvent avoir un rapport avec ce que je dis ou peut-être pas... Peut-être aussi que vous remarquez une douleur à un endroit du corps, parce que vous êtes mal assis, parce que vous rigidifiez une partie de votre corps pour mieux écouter ou pour autre chose encore... Peut-être que vous percevez une sensation de faim ou de soif, peut-être même une émotion ...

Tous ces éléments étaient présents *en même temps* que le prendre pour thème et les co-remarqués, mais pour les prendre en compte, vous devez faire une action particulière. Vous devez vous tourner vers vous-même. Husserl nomme cet autre remarqué, *les remarqués secondaires*.

Vous voyez comment vous êtes capable de percevoir différentes couches du vécu, comme c'est important pour un enseignant d'y être attentif et vigilant pour repérer, par exemple si quelque chose fonctionne ou ne fonctionne pas. »

CORPS PERÇU

Je n'invite pas les étudiants à me faire part de ce qu'ils ont vécu. Je laisse juste flotter ce sentiment d'avoir élargi le champ de leur perception. Puis, je les invite à explorer leur passé d'élève pour mettre en évidence leurs connaissances expérientielles du corps de l'enseignant et de ses éventuels effets sur eux-mêmes. Cela me permet de souligner ultérieurement comment la mémoire du vécu s'exprime en sensorialité. Les étudiants sont très étonnés de toutes les informations sensorielles qu'ils ont conservé en mémoire, de manière vivante, la forme crispée ou détendue du corps, le regard bienveillant, complice, ou, au contraire cinglant, jusqu'aux odeurs

dont une étudiante disait qu'elle en retrouvait l'exhalaison en l'écrivant, en même temps que lui revenaient les craintes éprouvées.

La consigne de travail s'inscrit dans un vécu singulier et sera partagée en sous-groupes de cinq ou six personnes : « Pour vous, lorsque vous pensez *mise en jeu corporelle*, qu'est-ce qui vous revient de votre expérience d'élève ? Laissez venir un moment au cours duquel vous avez ou senti ou remarqué ou apprécié ou détesté le corps d'un enseignant, comment cela vous permettait d'apprendre ou non. *Décrivez en quelques lignes ce qui s'est passé pour vous à ce moment-là, comment se manifestait le corps de l'enseignant au cours de cette activité.* Ensuite, par groupe, vous partagez les textes. Quels sont les points communs par rapport au corps de l'enseignant ? les différences ? Quelles émotions pouvez-vous repérer ? Quelle était, selon vous, l'influence sur ce que vous étiez en train de faire ? *Une grille est proposée pour recueillir les constats.*⁸ Pendant les échanges, j'en profite pour attirer l'attention des groupes, chacun à leur tour, pour constater le niveau sonore, de façon à ce qu'ils vérifient pour eux-mêmes de quel genre de bruits il s'agit (désordre ou apprentissage) et comment cette appréciation se manifeste ou non dans leur corps. Je reviens régulièrement sur les critères singuliers que le corps repère et construit tout au long de cette seconde partie de l'atelier.

En reprenant les constats proposés sur les différentes dimensions, *regard de l'enseignant, voix, déplacement, posture, autres*, avec les ressentis et les effets sur leur apprentissage et leurs conduites, je peux souligner comme le regard est interprété par les enfants en difficultés, d'abord comme une faute, un échec, rappeler le statut de l'erreur, idée intellectuelle souhaitée, mais que le regard peut trahir. Je vais aussi proposer des exercices à expérimenter : lorsqu'une étudiante précise combien il lui était insupportable de sentir si près d'elle l'enseignante, je reprends des théories dont les étudiants ont par ailleurs eu connaissance⁹ et leur fais tester leur distance de proximité, la dimension de leur bulle personnelle, et comme y pénétrer provoque des réactions de malaise (repli, agressivité, peurs) ou d'autres choses encore. Je saisis l'occasion pour leur suggérer, surtout lorsqu'il y a lieu de travailler avec de jeunes enfants, d'essayer d'élargir leur bulle pour mieux accueillir l'autre. Chacun se hasarde à expérimenter au contact de l'autre. Je laisse du temps à cet exercice.¹⁰ Ce sont leurs remarques qui orientent mes propositions. Même les plus empruntés se hasardent au fil des suggestions : essayer la vitesse de déplacement par rapport à un groupe en provoquant le moins possible de tensions ; s'accroupir pour être au niveau d'un élève pour le questionner sur une tâche, de manière confortable pour soi. Il ne suffit pas de savoir qu'il est préférable de s'accroupir près d'un élève pour que cette posture soit efficiente. Toujours, je les invite à vérifier pour eux-mêmes qu'ils sont à l'aise dans cette posture et que cette posture correspond à ce qu'ils veulent exprimer : ici, je veux comprendre ce que tu as fait... Toujours, je leur fais expérimenter *la posture d'autorité* nécessaire pour vivre ensemble et apprendre dans la classe. Dans les sociétés, certains individus, certains rôles sont investis d'une autorité, autorité de droit fondé sur le statut et légitimé pour exercer la fonction. Selon les époques, cette autorité peut être plus ou moins acceptée ou contestée. Dans tous les cas, elle s'incarne dans des individus ou des objets qui en sont les dépositaires légitimes. Ces individus

⁸ Cette grille croise les catégories corporelles (voix, regard, posture, déplacements, autres) avec les effets ressentis du point de vue de l'apprentissage et de l'autorité (discipline).

⁹ Entre autres, celles de Ed. T. Hall (1971), mais aussi les travaux de C. Pujade-Renaud, (1983) ; celle-ci souligne la dissymétrie et la non-réciprocité de la relation enseignant-enseigné, que ce soit du point de vue de l'espace (appropriation/non appropriation), de l'attitude (debout/assis), du déplacement (mobilité/immobilité), de la gestualité (expansionniste/limitée) et du contact (maîtrise/non maîtrise).

¹⁰ Les pistes potentielles sont très riches : réflexions sur le genre, l'intimité, les sentiments, l'éthique...

« figurent l'autorité, la marquent, lui donnent un visage, la représentent et l'organisent »(Pain et Vulbeau, 2003, p.123). Cependant le statut ne suffit pas à conférer une autorité à la personne. Il y a, selon les auteurs, nécessité d'une mise en scène de l'autorité et cette mise en scène passe par des opérations comportementales telles que « le langage, la pose, le maintien, le vêtement, la diction ou le maniement d'accessoires » (opus cité p.123). Pour moi, il est important que les étudiants prennent conscience que l'autorité s'exprime *par* corps, que le langage n'est pas suffisant pour exercer une influence et que ce qui est décodé profondément par les élèves, c'est d'abord le message que porte le corps. Il ne s'agit pas de mise en scène, mais de mise en jeu, c'est-à-dire que la personne se met en jeu dans ses actes, avec ses caractéristiques physiques, notamment.

Si ça vous convient, je vous propose de revenir maintenant dans le contexte de l'atelier. Il y a là des étudiants et des étudiantes, certains accroupis, d'autres qui observent, d'autres encore qui donnent des retours sur ce que le mouvement a provoqué chez eux. Il y a là aussi une professeure qui s'est mise légèrement en retrait pour leur laisser des initiatives et qui reprend par moments la donne en soulignant un constat, en le prolongeant avec une théorisation éventuelle. Tout semble normal, et c'est justement ce normal qui est à questionner. Comment se fait-il, par exemple, que mes interruptions soient acceptées ? Comment se fait-il qu'ils m'entendent et que le silence s'installe ? Est-ce uniquement le statut et l'intégration des règles de socialisation scolaire ? Je choisis alors un moment au cours duquel les étudiants sont particulièrement monopolisés par leurs expérimentations pour revenir tranquillement au centre de la salle et d'une voix très douce et calme, je les invite à tous se lever et j'attends, debout, sans rien dire d'autre. Et ils se lèvent...

À partir de ce moment débute un questionnement et une recherche corporelle individuelle de ce que représente physiquement « donner une consigne », « demander quelque chose à un groupe » : nous travaillons l'appui au sol, différent pour chacun, nous nous observons les uns les autres, sur ce que nous faisons de nos bras lorsque nous sommes debout ou assis, ce qu'il en est de la respiration. Nous partageons ce que chacun ressent lorsqu'il modifie quelque chose à sa posture : par exemple, je peux être debout, relativement confortable pour faire une demande, mais ne pas savoir quoi faire de mes bras. Bizarrement, ça perturbe la compréhension de mon message. Les participants acceptent de s'essayer à intervenir, à partager leur ressenti et à entendre ce que le groupe leur renvoie. J'autorise tout ce qui peut convenir pour être en sécurité dans la posture d'autorité qui se décline essentiellement ici dans la demande : lorsque le *Je* donne une consigne, la fiche de préparation apparaît souvent comme une prothèse indispensable pour « occuper » les bras et se sentir « confortable », alors des étudiants testent l'efficacité de la feuille de papier comme aide éventuelle à leur sérénité. Ce qui m'importe, c'est une approche de la question de l'autorité, non pas seulement comme statut, idée intellectuelle, mais comme fonction à assumer dans son corps même. Qu'est-ce que cela signifie pour moi, futur enseignant ?

Sur ce moment de l'atelier au cours duquel l'intersubjectivité est essentielle, chacun d'entre eux constate ce que son corps fait à l'autre en même temps qu'il vérifie pour lui-même comment ça se passe pour lui, comment il peut être en harmonie corporelle avec son message, ses intentions et *comment il sait que ça lui convient*. Toute la dialectique du *corps perçu* et du *corps percevant* est vécue *in situ* et pose la question de la constitution sociale de l'expérience corporelle de la posture d'autorité et de la posture d'apprentissage. Ces postures ne sont pas innées. Elles s'inscrivent dans le corps et, à ce moment-là de leur formation, les étudiants peuvent prendre conscience de leurs capacités dans ce domaine.

Je termine en présentant un lot de photographies d'enseignants en action dans leur quotidien¹¹. Elles mettent en lumière des *gestes* fondamentaux et soulignent que le *corps perçu* résonne de significations pour autrui, que, pour un enseignant aussi, les compétences s'expriment et s'*approprient par corps*.

Bibliographie

- Alin C., (2000), Langage et Identité en Analyse de pratique(s) ou la question du «deuil du sujet » in *Enseignant/Formateur : la construction de l'identité professionnelle - Questions de Recherche et de Formation*, Paris, l'Harmattan.
- Battiaz Mai Lan, (1998), *Le corps de l'enseignant dans la classe, un apprenti-sage*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation. FPSE, Genève
- Clot Y., (2000). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- Desjours C., (1996) « Introduction » in *Psychodynamique du travail Revue internationale de psychosociologie* n°5
- Desjours C., (2003) *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique de l'évaluation*, Paris, Ed.INRA.
- Foucault M., (2001) *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard, Le Seuil.
- Hall Ed.T., (1971) *La dimension cachée*, Paris, Ed. du Seuil pour la version française.
- Husserl, (1985), *L'idée de la phénoménologie*, Epiméthée, PUF, Paris, 3^{ème} édition.
- Jobert G., (1999), L'intelligence au travail in Carré P. et Caspar P., *Traité des sciences et méthodes de la formation*, Paris, Nathan.
- Pain J., Vulbeau A., (2003), *L'invention de l'autorité*, Paris, Matrice
- Pujade-Renaud C., (1983), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, Paris.
- Rabbani R., Ruchet S.), (2005), *Images d'enseignant (e)s : qu'en disent les familles ?*, Mémoire de licence en sciences de l'éducation. FPSE, Genève.
- Ricoeur (1969), *Le conflit des interprétations*, L'ordre philosophique/Seuil, Paris
- Vermersch, P., (1994, 4^{ème} éd. 2003), *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF
- Vermersch P., (1999), *Approche du singulier* in *Explicitier* (30) : 1-7
- Vermersch P., (2000), *L'explicitation phénoménologique à partir du point de vue en première personne* in *Explicitier* (43) : 40-48
- Vermersch P., (2002), *La prise en compte de la dynamique attentionnelle : éléments théoriques* in *Explicitier* (36) : 4-11
- Vermersch P., (2004), *Eveil des ressouvenirs et rôle de l'intersubjectivité* in *Explicitier* (55) : 20-31
- Vermersch P., (2006), *Les fonctions des questions* in *Explicitier* (65) :

¹¹ Ce lot est extrait de deux mémoires de licence dont j'ai assuré la direction.