



HAL
open science

De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral

Lucile Cadet, Malory Leclère, Marion Tellier

► To cite this version:

Lucile Cadet, Malory Leclère, Marion Tellier. De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel, Riveneuve Editions, pp.213-232, 2017, 978-2-36013-381-9. hal-01664497

HAL Id: hal-01664497

<https://hal.science/hal-01664497v1>

Submitted on 14 Dec 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Manuscrit auteur

Pour citer cet article :

CADET L., LECLERE, M. et TELLIER, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. In Aguilar, J., Cadet, L., Muller, C., Rivière, V. (eds) *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions* (pp.213-232). Paris : Riveneuve.

De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral

Lucile Cadet

Université Paris Est, CIRCEFT-Escol (EA 4384), UPEC, F-94010 Créteil, France

Malory Leclère

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, EA 2288 - DILTEC

Marion Tellier

Aix Marseille Univ., CNRS, LPL, Aix en Provence France

[...] dans l'enseignement tout n'est pas qu'une question de savoir.
Les mots sont dits par une *personne* qui s'adresse à d'autres personnes.
Ils sont portés par une voix, une intention et une présence physique.
Le savoir n'est pas le seul élément constituant de l'enseignement qui est, ne
l'oublions pas, une forme orale non détachée de la personne qui l'énonce.
F. Cicurel, 2011 : 6.

1. Introduction

Au cours de sa formation et plus largement de sa carrière, on attend de l'enseignant qu'il développe un certain nombre de compétences professionnelles (cf. Perrenoud, 1996, par exemple). Parmi ces compétences, il y a la maîtrise des ressources multimodales que l'on peut distinguer en deux catégories : les différentes modalités qui constituent la parole (voix, gestes, mimiques faciales, postures, regards) et les ressources multimodales liées aux outils comme le tableau – noir/blanc ou numérique –, les supports écrits, les illustrations, etc. et dont on peut interroger la nature, la diversité et la place dans la planification et la mise en œuvre de l'action d'enseignement. Pourtant, quelle que soit l'appellation utilisée pour aborder les dimensions

corporelles de l'enseignement : « non-verbal », « mimogestuel » ou encore « compétence corporelle » et qu'ils soient dénommés outils (Reuter, 2007 ; Plane et Schneuwly (dir.), 2000 ; Simard *et al.*, 2010), supports (Verdelhan-Bourgade & Auger, 2011 ; Cuq, 2003 ; Cuq et Gruca, 2005), matériel didactique (Cuq (dir.), 2003 ; Lebrun *et al.*, 2006), ressources ou instruments (Simard *et al.*, 2010), le corps comme les artefacts matériels¹ servant le processus d'enseignement-apprentissage sont rarement, dans la littérature didactique, appréhendés dans leur diversité et placés au centre de la réflexion. Dans la présente contribution, nous mettons au contraire ces éléments en lumière et nous nous intéressons, à travers eux, à la question de la matérialité de la transmission telle qu'elle est abordée par F. Cicurel (2011) lorsqu'elle définit une des notions clés de sa pensée, *l'agir professoral*. À travers trois grandes questions : Comment la notion d'agir professoral prend-elle en compte la matérialité de la transmission ? Comment la notion d'agir professoral prend-elle en compte le corps de l'enseignant ? Comment l'étude des outils d'enseignement peut-elle nourrir la réflexion sur l'agir professoral ?, nous montrerons que la prise en compte de la corporéité de l'enseignant s'impose lorsque l'on veut comprendre comment s'organise la transmission car c'est bien par le médium du corps que s'établit non seulement la communication entre les interactants mais que passe aussi en partie la transmission dans la classe (Tellier, 2008, 2009, 2010, 2014 ; Tellier & Cadet (dir.), 2014 ; Cadet, 2014a ; Azaoui, 2014a et b). Nous montrerons également que cette matérialité de la transmission est inhérente à la mobilisation, en classe, d'outils didactiques auxquels l'enseignant peut avoir recours pour organiser et soutenir le processus de transmission (Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014 ; Le Ferrec & Leclère, 2015).

2. Comment la notion d'agir professoral prend-elle en compte la matérialité de la transmission ?

Dans le monde francophone, F. Cicurel et le groupe IDAP (DILTEC-EA 2288) ont fait émerger un certain nombre de notions clés, étroitement liées et fondamentales pour la caractérisation et la description du métier d'enseignant, telles que les pratiques de transmission, le répertoire didactique, la verbalisation, la culture éducative, le style professoral, l'action, l'agir professoral². Actuellement, les travaux menés en didactique des langues s'intéressent de plus en plus à « l'activité, à l'action, à l'agir » (Wirthner, 2011 : 119),

¹ Ces outils matériels coexistent en classe avec des supports immatériels (événements de classe ou extrascolaires, activités disciplinaires...), qui sont convoqués par les acteurs de la classe et constitués en outils pour l'enseignement de la langue (cf. Leclère, Hidden & Le Ferrec, 2014). La notion peut également être élargie à des formes de discours, de représentation ou encore de calcul qui constituent selon L. Vygotski (1934/1997) des « instruments psychologiques » pouvant venir étayer, entre autres, les processus d'apprentissage.

² Différentes manifestations et publications scientifiques en attestent l'émergence : (1) février 2004, journée d'étude : « La construction d'un répertoire didactique. Analyse des interactions et des discours produits en situation de formation à l'enseignement du FLE » ; juin 2008, colloque « L'agir professoral, de l'interaction à la mise en discours de l'action », deux publications : *Discours d'enseignants sur leur action de classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation* (Bigot & Cadet (dir.), 2011) et *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classes* (Cicurel, 2011) ; juin 2013, colloque : « La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux didactiques » dont on retrouve les contributions dans C. Muller & C. Carlo (dir.), 2015 ; et parallèlement, deux samedis de l'École Doctorale « Langage et langues : description, théorisation, transmission » (ED 268), le 27 mars 2010 : « Les verbalisations de l'action enseignante : quels apports à la recherche en didactique des langues et en sciences du langage ? » et le 16 avril 2011 : « Quand les données invitent à repenser les cadres théoriques ».

ce qui participe à la diversification et à la spécialisation des thèmes de recherches dans ce domaine (Spaëth, 2014 : 227). Le concept d'action a fait son entrée conjointement sur le terrain de l'enseignement/apprentissage et sur celui de la recherche (Cicurel, 2013 : 168-169). En effet, en dehors de l'influence du paradigme du praticien réflexif dans la formation des enseignants, qui comprend le concept d'action, la classe de langue a elle aussi été influencée par cette notion à travers la perspective actionnelle évoquée par le CECRL (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Conseil de l'Europe, 2001)³. Dans les travaux de F. Cicurel, la notion d'agir professoral⁴ a été précisée en plusieurs étapes. Elle apparaît dès 1988 et renvoie alors au savoir-faire dans la classe de langue :

Cette importance accordée au prescriptif se retrouve dans la demande des stagiaires ou étudiants qui viennent suivre une formation en didactique pour savoir « comment il faut faire dans la classe » et qui parfois montrent de l'irritation quand la prescription (la recette ?) tarde à venir. C'est un peu comme s'ils reprochaient aux formateurs de manquer à leur contrat initial qu'on pourrait ainsi formuler « nous acceptons que vous nous donniez un peu de « théorie » en vue de nous faire comprendre comment agir dans la classe. (p. 16).

Les définitions établies par F. Cicurel et sur lesquelles s'appuient plusieurs publications (Bigot & Cadet (dir.), 2011 ; Cicurel, 2011)⁵ permettent de mettre en lumière différents éléments. Ainsi, la définition proposée en 2005 insiste sur le fait que l'action dans la classe est une action anticipée, qu'elle s'appuie sur un « avant », une planification :

L'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens, elle a aussi pour caractéristique de vouloir faire accomplir aux autres des actions de langage ou d'apprentissage. [...] L'action dans la classe est la prolongation ou l'actualisation d'un projet qui la précède et qui est marqué par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer. (Cicurel, 2005 : 182-183).

Cela renvoie à la phase préparatoire qui relève d'une action individuelle et qui sera ensuite actualisée dans la classe dans une « action conjointe » (Cicurel, 2011 : 131-132)⁶. Le texte de

³ L'approche actionnelle définit l'apprenant en tant qu'« acteur social » qui va mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources (stratégiques, cognitives, verbales et non verbales) pour parvenir au résultat qu'il escompte : la réussite de sa communication langagière. Pour se développer, elle s'appuie sur la notion de « tâche », définie comme : « [...] toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe » (Conseil de l'Europe, 2001 : 16).

⁴ Dans la littérature portant sur ce concept, le terme est utilisé de façon synonymique à *agir enseignant* (Tellier & Cadet (dir.), 2014 : 281 – dans le glossaire de l'ouvrage).

⁵ Et associé à un autre sujet chez C. Carlo (2006) qui évoque l'agir de l'apprenant dans une étude sur les journaux d'apprentissage.

⁶ F. Cicurel (2011 : 131-132) : « Une action peut être accomplie individuellement ou collectivement. L. Filliettaz (2002) distingue l'*action individuelle* accomplie par un seul agent et de façon autonome [...] et l'*action collective* où deux cas de figure existent. Une *action à plusieurs* n'implique pas un espace intersubjectif

2008 porte davantage sur le déroulement de l'action elle-même et sur les éléments qui l'influencent, notamment la culture éducative et ce que l'on pourrait aussi parallèlement appeler la culture enseignante. On y détecte également l'un des principes des recherches menées dans le cadre du groupe IDAP qui « [...] postulent toutes que les discours réflexifs que les enseignants tiennent sur leur pratique permettent d'éclairer leur agir enseignant et les modalités de constitution du "répertoire didactique" qui sous-tend cet agir » (Bigot & Cadet, 2011 : 22).

La connaissance de l'agir professoral [consiste] en une investigation qui se penche sur le professeur non pas seulement pour le considérer comme le « producteur d'un discours » ou l'interactant d'une classe, mais aussi comme l'auteur d'actions qui ont leur format et leur finalité destinées à infléchir le comportement ou le savoir d'un autre. C'est aussi considérer que le discours qu'il tient pendant et après, et peut-être avant l'action, est la source d'un savoir à théoriser (Cicurel & Rivière, 2008 : 262-263).

En effet, parmi les savoirs pratiques issus de la mise en mots de l'action d'enseignement par les enseignants eux-mêmes (retour sur leurs pratiques ou discours de retour d'expérience – Rivière & Cadet, 2011), F. Cicurel (2011) identifie sept catégories correspondant à un ensemble de savoirs pratiques acquis par l'enseignant mais pas ou peu théorisés par les chercheurs. L'interrogation des praticiens sur leur agir permet, selon F. Cicurel (2011), de définir ce qui serait à prendre en compte dans l'agir professoral et pourrait constituer des points de départ pour le chercheur en didactique des langues.

La dernière définition proposée par F. Cicurel en 2011 apparaît en quelque sorte comme étant la plus synthétique. Ainsi, l'agir professoral renvoie à :

[...] l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que le professeur met en place pour communiquer des savoirs à un public donné dans un certain contexte [...] (Cicurel, 2011 : 7).

Cette définition aborde, en les mettant sur le même plan d'importance, les dimensions verbales et non verbales⁷ des actions des enseignants dont F. Cicurel avait déjà souligné l'importance en 2002, dans la définition qu'elle donne des pratiques de transmission :

On entend ici par pratiques de transmission les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et les pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Ces pratiques dépendent de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité. Ainsi des actions aussi diverses que les façons de donner la parole (ou ne pas la donner), de se mouvoir dans l'espace de la classe, de faire

d'interaction (par exemple, se trouver au même moment dans un autobus avec d'autres voyageurs ou dans une salle de sport) alors que dans les *actions conjointes*, les interactants effectuent une reconnaissance réciproque de leurs actions (la conversation). Une action conjointe implique que les objectifs individuels s'ajustent à un enjeu commun ».

⁷ Nous préférons pour notre part employer les termes de « posturo-mimo-gestuel ou mimo-gestuel ou kinésique » pour référer aux éléments dits communément « non verbaux » car nous adoptons une approche multimodale de la parole qui n'oppose ni ne crée de relation hiérarchique par rapport aux éléments verbaux.

appel à la mémoire des élèves, de les faire participer au processus de découverte du sens, d'autoriser ou non les improvisations, d'avoir recours à des exemples, de faire des oppositions entre les termes, des comparaisons, etc., sont autant de facettes d'une pratique de transmission. (Cicurel, 2002 : 156).

Pourtant, en ce qui concerne tout d'abord le corps dans la classe, la didactique, comme la linguistique, a longtemps considéré les éléments mimo-gestuels comme moins importants que les éléments verbaux. Cela est peut-être dû au fait que le verbal est au centre de l'apprentissage (objet d'apprentissage et objet de transmission) et que l'on considère les aspects gestuels comme secondaires. Cela peut aussi s'expliquer par le fait que pendant longtemps, pour des raisons théoriques, méthodologiques, techniques et déontologiques (Perrenoud, 1993 : 72 ; Cadet, 2014b : 193), le travail sur les interactions de classe se faisait par le biais de transcriptions d'enregistrements audio et non vidéo, ce qui empêchait la prise en compte d'éléments autres que verbaux. De même, un certain manque d'intérêt pour les dimensions techniques, matérielles et quotidiennes de l'enseignement peut être associé au peu de noblesse qu'on leur attribue (Nonnon, 2000) dans un champ de recherche qui envisage la tâche d'enseignement comme étant surtout liée à l'objet enseigné et aux différents modes de présentation de cet objet (les découpages de la langue objet d'enseignement, les contenus langagiers servant à l'enseignement de la langue...) (Cicurel, 2007a). Cela explique aussi, en partie, que la question des outils d'enseignement soit souvent traitée sous l'angle des manuels, de leurs contenus et de leurs caractéristiques. Les observations de classe tout comme la prise en compte de la parole des enseignants montrent cependant l'importance accordée au corps et aux éléments posturo-mimo-gestuels dans la classe de langue ; de même, ils révèlent la très large étendue des supports mobilisés en classe (des plus classiques, conçus par ou pour l'école, comme le manuel ou le tableau, aux plus inattendus, importés et transformés en outils d'enseignement par les enseignants, comme des peluches, des ustensiles de cuisine⁸). Aussi, parmi les éléments que F. Cicurel (2011) retient pour définir l'action d'un enseignant dans sa classe (1. « l'action dans la classe est l'actualisation d'un *projet* qui la précède [...] », 2. « l'action d'enseignement est une action *planifiée*, marquée par l'intentionnalité [...] 3. « cette action [...] comporte de nombreux buts [...] et rencontre des *obstacles* [...] », 4. « [cette] action comporte une part d'incertitude [...] et [sa] réussite [...] est fluctuante », c'est au cinquième que nous nous intéressons ici (bien qu'ils soient tous également importants) : « une part de l'action d'enseignement est un savoir-faire relevant d'une *compétence corporelle*, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques : écrire au tableau, faire face à la classe, utiliser un projecteur, etc. » (2011 : 130-131).

3. Comment la notion d'agir professoral prend-elle en compte le corps de l'enseignant ?

Si l'on s'en tient pour commencer à la question du corps de l'enseignant, notamment en sciences de l'éducation et en didactique, on est frappé par la variété, pour ne pas dire la confusion, des termes utilisés pour parler de la même chose. Parallèlement, il arrive aussi

⁸ Une enquête menée en 2010-2011 (FLE-S Enfants – DILTEC) permet, à partir d'un échantillon de population limité (26 enseignants interrogés par questionnaire), de recenser plus de 300 supports différents (cf. Leclère, Hidden, Le Ferrec, 2014, pour une présentation des résultats de cette enquête).

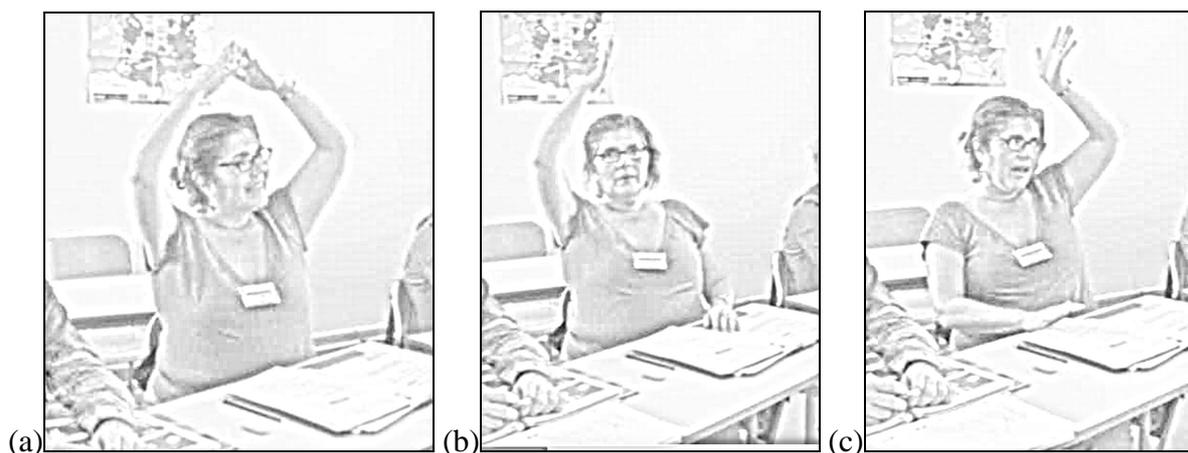
qu'une même appellation utilisée dans la littérature recouvre des éléments différents. On trouve ainsi les appellations : *communication non verbale* (Beattie, 1977 ; von Raffler-Engel 1980 ; Foerster, 1990), *kinésique* (Green, 1971 ; Kellerman, 1992 ; Antes, 1996 ou encore Gadoni et Tellier, 2014), *interactions comportementales* (Ferraõ Tavares, 1985) ou encore *langage corporel* (Mouchon, 1982), *mimo-gestualité* (Azaoui, 2014b) ou même *posturo-mimo-gestuelle* (Pavelin, 2002). Ces mots peuvent désigner le corps de l'enseignant mais ce sont les mêmes termes que l'on utilise pour parler du corps dans la communication en général. Or, le geste de l'enseignant dans la classe (et notamment en classe de langue) remplit des fonctions particulières et adopte des formes spécifiques. Une dénomination peut-être plus appropriée serait de parler de *teacher gestures* comme le fait A. Lazaraton (2004) ou de *gestes pédagogiques* (Tellier, 2008 et 2014). Une chose est certaine, le corps de l'enseignant intrigue et questionne : objet de fantasmes ou de malaise, il est centre de convergence de regards pas toujours bienveillants des élèves, comme l'a montré C. Pujade-Renaud (1983/2005) :

Être enseignant, c'est être regardé. La majorité des enseignants ressent très fortement ces regards permanents qui les entourent et les cernent. Ils ont l'impression d'être constamment le point de mire, d'être « exposés », au double sens de ce terme. [...] Alors même qu'il est en train de parler, le professeur perçoit que l'élève s'intéresse parfois plus à son corps qu'à son langage. (1983/2005 : 27).

Ainsi, si l'enseignant peut parfois se sentir encombré de son corps et avoir du mal à assumer les regards posés sur lui, il peut aussi en faire un véritable outil pédagogique. En effet, la majorité des recherches sur le corps de l'enseignant mettent en avant son usage didactique. Comme nous l'avons souligné en introduction, la maîtrise des ressources multimodales et la capacité à les utiliser pour animer, évaluer et informer (Tellier, 2008) en classe sont des compétences professionnelles pour les enseignants. On pourrait être tenté de créer des sous-catégories à l'instar de M. Moustapha-Sabeur & J. Aguilar-Río (2014) qui parlent d'« *agir vocal professoral* » pour définir l'usage particulier et pédagogique de la voix de l'enseignant lors de l'action d'enseignement. Ainsi pourrait-on parler d'*agir gestuel professoral*. La création d'un tel concept qui permettrait de prendre en compte les actions kinésiques de l'enseignant a quelque chose de séduisant. Cependant, cela semble dénaturer le concept d'agir professoral pour deux raisons. La première est que si l'on se réfère à cette citation de F. Cicurel (2005 : 184), « l'action de l'enseignant s'inscrit dans un agir qui a pour but principal de modifier le comportement de l'élève et son savoir et qui, pour cela, passe par un certain nombre de moyens », on constate que l'utilisation « d'un certain nombre de moyens » est déjà prévue par la définition. En outre, la définition de l'agir professoral montre bien que les actions verbales ne sont pas les seules à prendre en considération. Elle n'évoque pas ici directement les actions vocales mais on peut supposer qu'elles sont intégrées à l'agir professoral. La seconde raison est que dissocier les modalités semble être incohérent avec une approche multimodale de la parole. C'est bien l'utilisation conjointe de ces modalités qui co-construit le discours de l'enseignant et c'est donc une compétence professionnelle multimodale que l'enseignant doit maîtriser. Le travail sur cette compétence suppose une certaine conscientisation de sa pratique gestuelle. On considère en général que dans la communication ordinaire, les locuteurs produisent des gestes coverbaux spontanément, sans y réfléchir (McNeill, 1992). G. Calbris (2001 : 291) dans son étude des coverbaux spontanés⁹ de

⁹ G. Calbris (2001 : 51) précise qu'elle n'analyse que la « gestuelle spontanée et non consciente » et non « la gestuelle comportementale apprise des conseillers en communication » qui est sans doute davantage conscientisée.

l'homme politique L. Jospin, considère le geste comme « une expression non consciente de la pensée ». En somme, lorsque nous communiquons, nous produisons naturellement des manifestations gestuelles, sans réfléchir à leur forme ni à leur moment d'apparition. Cependant, il en va différemment des enseignants, notamment de langue, qui pour la plupart sont capables de verbaliser à propos de leurs gestes pédagogiques (Tellier, 2008). Ainsi, dans l'exemple ci-dessous une enseignante de FLE décrit sa façon d'expliquer les différents accents (aigu, grave, circonflexe) à ses élèves (figure 1) lorsqu'on lui demande comment elle représente l'accent circonflexe.



c'est sur la tête (a) et ensuite pour pour l'accent aigu (b) c'est le /e/ et le /ɛ/ pour le grave (c)

Figure 1. Conscientisation gestuelle

Cette séquence témoigne d'une grande conscientisation par l'enseignante de sa gestuelle pédagogique car elle est capable de restituer l'ensemble des gestes qu'elle utilise normalement pour contraster les accents aigu et grave (et les phonèmes /e/ et /ɛ/) en plaçant ses bras gauche et droit en diagonale au-dessus de sa tête pour marquer les accents (comme on le voit pour l'accent aigu dans les clichés b et c). L'accent circonflexe, lui, est représenté par les deux bras en diagonale dont les mains convergent au-dessus de la tête¹⁰ (cliché a). On retrouve là toutes les caractéristiques du geste pédagogique : le fort degré de conscientisation de l'enseignante, l'aspect très illustratif des gestes qui viennent renforcer la mémorisation et une certaine synchronie avec les mots que les gestes illustrent. Cette gestuelle est vraiment propre à la classe et on n'imagine pas cette enseignante gestualiser ainsi dans une conversation amicale avec des personnes de son entourage. Ce code, que l'enseignante a inventé et progressivement routinisé, vient alimenter un *code gestuel commun* à la classe qui, à force d'être utilisé de manière régulière et avec un sens constant (Tellier, 2008), fait partie d'un savoir partagé au sein de la classe. Ces gestes du code commun présentent un fort degré de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation. Trois conditions doivent être respectées pour qu'un geste pédagogique fasse partie du code commun de la classe : (1) ce geste doit toujours être associé au même sens ; (2) ce geste doit toujours garder le même aspect (la même forme) pour être bien identifié ; (3) son utilisation doit être fréquente afin qu'il puisse être mémorisé. Le geste pédagogique peut, à ces conditions, devenir plus efficace et permet de créer des automatismes chez les apprenants. À la vue de tel ou tel geste, ils

¹⁰ Elle n'est d'ailleurs pas la seule enseignante à pratiquer cela.

savent qu'ils ont commis une erreur et laquelle, ils comprennent le sens d'un énoncé, assimilent une consigne d'activité, etc. (Tellier, 2008 : 45). B. Azaoui parle d'ailleurs d'*emblème pédagogique* (2014b : 169) pour désigner ce type de geste très conventionnalisé, à l'instar des emblèmes gestuels culturels (comme le geste de l'index sous l'œil pour dire « mon œil » par exemple). Il apparaît par conséquent que les gestes produits avec une intention pédagogique sont davantage conscientisés et conventionnalisés que les coverbaux classiques. Cependant, tous les gestes employés par l'enseignant en classe ne sont pas toujours aussi routinisés car l'imprévu et le besoin à un moment particulier d'expliquer quelque chose à la demande de l'apprenant conduisent souvent à produire un geste pédagogique qui n'a pas forcément été utilisé auparavant et qui est produit plus spontanément. La question de la planification et de l'imprévu, également centrale dans les travaux de F. Cicurel, touche donc aussi à la matérialité de l'agir, qu'il s'agisse de la gestualité comme nous venons de le voir, ou des outils d'enseignement.

4. Comment l'étude des outils d'enseignement peut-elle nourrir la réflexion sur l'agir professoral ?

Dans l'étude de la multimodalité et de la matérialité de l'agir enseignant, c'est par l'analyse des « gestes d'information » (lexicale) (Tellier, 2014 : 109) que la relation entre corporéité et outils d'enseignement peut apparaître la plus flagrante. Pour faire accéder au sens d'un verbe d'action par exemple, l'enseignant va aisément recourir au mime, tandis que pour donner plus aisément du sens à certains substantifs, il recourra au pointage d'un objet. L'objet de ce pointage, comme référent exemplificateur d'un lexème, apparaît alors comme un prolongement matériel du corps. Il est constitué en outil d'enseignement, c'est-à-dire introduit dans la classe comme « artefact servant l'enseignement-apprentissage de notions et de capacités » (Plane & Schneuwly, 2000 : 5), par une association entre le verbal (l'occurrence du mot dans le discours), le posturo-mimo-gestuel (le geste de pointage) et un objet matériel. Plus globalement, la mobilisation des outils d'enseignement en classe est liée à la corporéité de l'action d'enseignement dans la mesure où elle se matérialise en partie par des gestes et des postures qui donnent à ces artefacts matériels une place dans l'interaction didactique en faisant des objets d'attention conjointe. La rotation du corps de l'enseignant du groupe-classe vers le tableau, l'orientation de son regard vers un affichage de la classe, la prise en main du manuel, le déplacement de l'enseignant vers la bibliothèque de la classe pour saisir un dictionnaire, la monstration du stylo à utiliser pour la réalisation d'une activité constituent autant d'actions non verbales qui prennent sens dans le déroulement du cours, orientent les actions des apprenants et participent ainsi au processus de transmission orchestré par l'enseignant.

Cette matérialité de l'action qui, comme le montre F. Cicurel (2007b), va de soi quand tout fonctionne bien dans la classe, occupe *a posteriori*, dans les verbalisations des enseignants, une place première par rapport aux contenus à enseigner. Fait-elle, pour autant, l'objet d'une écriture préalable (au moment de la préparation du cours) ? Comment cette matérialité de l'agir est-elle inscrite dans la planification de l'action d'enseignement ? L'étude conjointe de discours d'enseignants (recueillis par questionnaire et entretien) et de pratiques de classe (voir ici même note 8) tend à montrer que les supports matériels d'enseignement font l'objet d'une attention dans les trois phases de l'action d'enseignement (pré-active – en amont de la séance de classe –, interactive – au cours de l'interaction de classe – et post-active – en aval de la séance).

Dans la phase pré-active, l'enseignant sélectionne et éventuellement transforme ou fabrique des supports centraux destinés à la réalisation d'activités inscrites dans une progression mais il peut également s'agir plus globalement, de rassembler des supports périphériques¹¹, entre autres pour la construction d'un environnement de classe propice aux apprentissages (affichages, dictionnaires et autres imagiers, etc.). P. Bressoux *et al.* (2002) et F. V. Tochon (1993) soulignent pourtant que la matérialité de l'enseignement ne constitue pas un objet de planification prioritaire dans la pratique des enseignants. Si l'unité organisatrice de la préparation des séances de classe semble, pour la plupart des enseignants, être la séquence didactique elle-même déclinée en activités et subordonnée à des contenus à enseigner, les supports d'enseignement sont alors davantage conçus comme des moyens de réaliser l'activité (Tochon, 1993 : 87) et leurs choix comme leur mobilisation en classe découleraient davantage de décisions prises plus en amont au niveau des objectifs, des contenus ou des activités. Ce constat doit toutefois sans doute être relativisé en fonction des contextes d'enseignement et des contraintes (de programmes, de manuels...) avec lesquelles les enseignants doivent composer dans la planification de leur action.

En aval, dans la phase post-active, les supports peuvent faire l'objet, dans différents cadres (échanges formels en formation continue, échanges informels entre collègues), d'un retour réflexif sur des expériences de sélection, transformation, conception ou d'utilisation des supports (Le Ferrec & Leclère, 2015). L'étude des verbalisations, recueillies au cours d'entretiens d'auto-confrontation, montre ainsi que la médiation matérielle offerte par les supports d'enseignement et la façon dont ils sont utilisés sont perçues par les enseignants comme un aspect de la transmission sur lequel ils peuvent avoir un impact (Cicurel, 2007b).

Dans la phase interactive, dans le fil de l'interaction de classe, les supports interviennent, par la mobilisation des supports centraux préparés pour les activités, mais ils se révèlent également par l'actualisation des potentialités didactiques de supports présents dans l'environnement de classe et utilisés comme outils d'enseignement ponctuels. Les supports périphériques, puisés dans l'environnement de classe et mobilisés dans l'interaction didactique, mais dont l'utilisation ne semble pas toujours anticipée, semblent ainsi constituer, au regard des pratiques, des leviers d'ajustement de l'action d'enseignement. La construction progressive par l'enseignant (parfois en collaboration avec ses élèves) d'un environnement de classe riche et la maîtrise des ressources de cet environnement relèvent ainsi d'une compétence construite au fil de l'expérience. Elle permet à l'enseignant d'actualiser en situation les potentialités de ressources matérielles secondaires notamment pour faire face aux obstacles que rencontre l'action enseignante. Citons, par exemple, les actions de cette enseignante expérimentée (classe d'immersion en école élémentaire) qui, pour lever des « obstacles liés à la langue » (Cicurel, 2011 : 177), tantôt se saisit d'un imagier afin de montrer aux élèves une représentation du signe « panthère » rencontré dans le livre de lecture, tantôt demande aux élèves de se saisir de leur règle pour attester de leur compréhension de ce lexème présent dans la même leçon de lecture, tantôt invite une élève à dessiner au tableau une loupe pour assurer l'intercompréhension de ce mot utilisé par l'élève dans une activité d'expression orale. L'enseignante mobilise ainsi, de façon spontanée, des ressources matérielles de la classe en actualisant, par ses actions ou ses sollicitations auprès des élèves, leurs potentialités didactiques. La mise à disposition et la mobilisation d'outils matériels

¹¹ Sur la base d'une étude de l'usage des outils en classe, nous distinguons les outils centraux, ceux autour desquels s'organise une activité d'apprentissage et qui constituent, à ce titre, une sorte de fil rouge dans le déroulement de l'activité ; des outils périphériques qui ont pour point commun de ne pas être placés au centre de l'activité et dont la mobilisation reste ponctuelle tout en étant parfois indispensable à la réalisation de cette activité et à la progression d'apprentissage (Leclère & Le Ferrec, 2014).

divers (et non strictement scolaires) participent en outre à susciter l'intérêt des élèves, à soutenir leur attention, en rythmant la séance grâce à d'autres moyens que la parole (Leclère & Le Ferrec, 2014). Sans être considérés comme prioritaires dans la planification de cours de l'enseignant, les supports didactiques occupent ainsi une place de choix dans ses actions verbales et non verbales et constituent à ce titre un des éléments par lesquels la matérialité de l'agir professoral se manifeste.

5. Conclusion

En classe de langue, dans le processus de transmission, on peut considérer que la parole de l'enseignant fournit les données langagières nécessaires à l'appropriation (données de l'*input*). Mais force est de constater qu'en classe, cet *input* se limite très rarement à la parole de l'enseignant. D'une part, l'enseignant mobilise les différentes modalités associées à la parole (voix, gestes, postures, mimiques, regards...) et ses actions sont orientées vers la transmission de savoirs et de savoir-faire langagiers. D'autre part, l'enseignement prend appui sur un ensemble plus ou moins diversifié de supports (manuels, œuvres littéraires, articles de presse, œuvres cinématographiques, chansons, émissions radio ou télévisuelles...) dont le choix et l'exploitation en classe sont largement orchestrés par l'enseignant de façon plus ou moins anticipée. En prenant en compte la dimension corporelle (Tellier & Cadet (dir.), 2014) tout en intégrant à notre réflexion sur la matérialité de l'agir le recours à des outils didactiques servant les situations d'enseignement/apprentissage, nous avons tenté de montrer que corps comme outils peuvent être pensés l'un par rapport à l'autre, les seconds pouvant aussi être vus comme des formes d'extensions matérielles du premier et que l'ensemble participe de la prise en compte du caractère multimodal de l'agir enseignant. L'analyse des supports ne peut se limiter à une description de leurs caractéristiques intrinsèques. On ne peut pas faire l'économie d'une étude de leur utilisation et des pratiques qui leurs sont associées (Cohen-Azria, 2007). Le support (en tant qu'objet matériel) ne devient en effet outil d'enseignement que par l'intentionnalité avec laquelle l'enseignant (ou l'élève) l'utilise et le fait manipuler (physiquement ou mentalement) aux apprenants en vue de développer leurs connaissances (Leclère, Hidden & Le Ferrec, 2014). C'est sous cet angle de l'usage que l'étude des outils d'enseignement peut éclairer la réflexion sur l'agir professoral et permettre de mieux saisir comment, en vue de générer de l'apprentissage, « un enseignant ayant préparé une action ou des actes pédagogiques, disposant d'un temps limité, et ayant à œuvrer devant un public d'élèves dont il ne peut prévoir les réactions qu'en partie » (Cicurel, 2007b : 15). Conduites verbales et posturo-mimo-gestuelles, orientées vers l'usage du corps dans la classe comme vers la manipulation des objets matériels de la classe, relèvent ainsi d'une compétence professionnelle de l'enseignant qu'une approche multimodale de l'agir professoral permet d'appréhender pour mieux saisir comment se construisent, se planifient et s'actualisent les pratiques d'enseignement des langues.

Bibliographie

- Antes T. A. (1996). "Kinesics: The Value of Gesture In Language and in the Language classroom". *Foreign Language Annals* vol. 29 n° 3. pp.173-176.
- Azaoui B. (2014a). « Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS ». In Tellier M. & Cadet L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant – Théorie et pratique*. Paris/Barcelone : Éditions Maison des Langues. pp. 115-126.
- Azaoui B. (2014b). *Coconstruction des normes scolaires et contextes d'enseignement – Une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Montpellier : Université Paul Valéry - Montpellier III.
- Beattie N. (1977). "Non-Verbal Aspects of the Teaching and Learning of Foreign Languages". *Audio-Visual Language Journal* n° 15. pp.175-181.
- Bigot V. & Cadet L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions.
- Bigot V. & Cadet L. (2011). « Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? ». In Bigot V. & Cadet L. (dir.). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 11-29.
- Bressoux P. *et al.* (2002). « Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction ». Note de synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences Cognitives. Disponible en ligne : <http://hal.inria.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf> [consulté le 18/12/2015].
- Cadet L. (2014a). *De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action – Les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour d'expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches (HDR). Paris : Université Paris 3 - Sorbonne nouvelle.
- Cadet L. (2014b). « Le corps de l'enseignant : sujet de la recherche, objet de la formation ». In Tellier M. & Cadet L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues. pp. 189-206.
- Calbris G. (2001). « Analyse du geste coverbal comme expression non consciente de la pensée chez un homme politique ». In Cavé C., Guaitella I. & Santi S. (dir.). *Oralité et Gestualité – Interactions et comportements multimodaux dans la communication (Actes du colloque ORAGE 2001. Aix en Provence, 18-22 juin 2001)*. Paris : L'Harmattan. pp. 288-291.
- Carlo C. (2006). « Le journal de bord, réflexivité composite et apprentissage ». *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications* n° 39. *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. Paris : CLE International. pp. 84-95.
- Cicurel F. (1988). « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité ». *Études de linguistique appliquée* n° 72. Paris : Klincksieck. pp. 15-23.
- Cicurel F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *AILE* n° 16. pp. 145-164.

- Cicurel F. (2005). « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le Monde – Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue*. Paris : CLE International. pp. 180-191.
- Cicurel F. (2007a). « À la recherche d'une grammaire de l'agir professoral ». In Charolles M., Fournier N., Fuchs C., Lefeuvre F. (dir.). *Parcours de la phrase – Mélanges offerts à Pierre le Goffic*. Paris : Ophrys. pp. 213-226.
- Cicurel F. (2007b). « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». In Plazaola Giger I. & Stroumza K. (dir.). *Paroles de praticiens et description de l'activité*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, coll. « Perspectives en éducation et formation ». pp. 15-36.
- Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues – Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel F. (2013). « Culture professorale et singularité : une lecture de Bergson pour aborder la fabrique de l'action d'enseignement ». In Beacco J.-C. (dir.). *Éthique et politique en didactique des langues – Autour de la notion de responsabilité*. Paris : Didier. pp. 165-185.
- Cicurel F. & Rivière V. (2008). « De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante ». In Filliettaz L. & Schubauer-Leoni M.-L. (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles : De Boeck. pp. 255-273.
- Cohen-Azria C. (2007). « Outils ». In Reuter Y. (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck. pp. 157-162.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Disponible en ligne http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf [consulté le 06/02/2017].
- Cuq J.-P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE-Clé International.
- Cuq J.-P. & Gruca I. (2005, 1ère éd. 2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Ferrão-Tavares C. (1985). « La classe de langue et les interactions comportementales ». *Études de Linguistique Appliquée* n°58. Paris : Éditions Klincksieck. pp.15-26.
- Filliettaz L. (2002). *La parole en action – Éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Foerster C. (1990). « Et le non-verbal ? ». In Dabène, L. Cicurel, F. Lauga-Hamid M.-C. & Foerster C. (dir.). *Variations et rituels en classe de langue*. Paris : Hatier. pp. 72-93.
- Gadoni A. & Tellier M. (2014). « La conscientisation de la gestuelle pédagogique par des étudiants en formation initiale via le procédé d'autoconfrontation ». In Tellier M. & Cadet L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant – Théorie et pratique*. Paris/Barcelone : Éditions Maison des langues. pp. 207-217.
- Green J. R. (1971). "A Focus Report: Kinesics in the Foreign-Language Classroom". *Foreign Language Annals* vol. 5. pp. 62-68.
- Kellerman S. (1992). "'I See What You Mean': The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning". *Applied Linguistics* vol.13, n° 3. pp. 239-258.
- Lazaraton A. (2004). "Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher: A microanalytic inquiry". *Language Learning* vol. 54, n°1. pp. 79-117.

Lebrun J., Bédard J., Hasni A. & Grenon V. (2006). *Le matériel didactique en pédagogie – Soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Le Ferrec L. & Leclère M. (2015). « Les supports au cœur des pratiques en classe de langue : quelle place dans la fabrique de l'action enseignante ? ». *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle* vol 12, n°2. Disponible en ligne <http://rdlc.revues.org/748> [consulté le 06/02/2016].

Leclère M., & Le Ferrec L. (2014). « Constituer des objets en outils d'enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l'action enseignante ? » *Recherche en Didactique* n°18. pp. 101-118.

Leclère M., Hidden M.-O., Le Ferrec L. (2014). « Quels supports d'enseignement en classe de français pour enfants ? Au-delà des manuels, une dimension mal connue de l'action enseignante ». In Leclère M. et Narcy-Combes J.-P. (dir.). *Enseigner les langues aux enfants en contexte scolaire – Diversité des approches et outils d'enseignement*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 105-127.

McNeill D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mouchon J. (1982). « Didactique des langues étrangères et langage corporel dans la communication ». *Bulletin de l'URL* n°4. pp. 97-109.

Moustapha-Sabeur M. & Aguilar Río J. (2014). « Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants ». In Tellier M. & Cadet L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant – Théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues. pp. 67-79.

Muller C. & Carlo C. (2015). La fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures – Les Cahiers de l'Acedle* vol 12, n°2. Disponible en ligne <http://rdlc.revues.org/608> [consulté le 06/02/2016].

Nonnon E. (2000). « Le tableau noir et l'enseignant, entre écrit et oral ». *Repères* n°22. pp. 83-120.

Pavelin B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Perrenoud Ph. (1993). « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier ». *Revue des sciences de l'éducation* vol. XIX, n°1. pp. 59-76.

Perrenoud Ph. (1996). « Formation continue et développement de compétences professionnelles ». *Éducateur* n°9. pp. 28-33.

Plane S. & Schneuwly B. (dir.) (2000). Les outils d'enseignement du français. *Repères* n°22.

Pujade-Renaud C. (1983/2005). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : L'Harmattan.

Raffler-Engel (von) W. (1980). "Kinesics and Paralinguistics: A Neglected Factor in Second-Language Research and Teaching". *Canadian Modern Language Review* vol. 36, n°2. pp. 225-237.

Reuter Y. (2007). (dir.). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Rivière V. & Cadet L. (2011). « Mise en perspective des savoirs professionnels dans des discours de retour d'expérience. Étude contrastée ». *Lidil* n° 43. pp. 41-55. Disponible en ligne <http://lidil.revues.org/index3105.html> [consulté le 06-02-2017].

Simard C., Dufays J.-L., Dolz J., Garcia-Debanco C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.

Spaëth V. (2014). « Pour l'histoire en didactique du FLES ». In Aguilar, J. Brudermann C. & Leclère M. (dir.). *Langues, cultures et pratiques en contexte – Interrogations didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 227-246.

Tellier M. (2008). « Dire avec des gestes ». In Chnane-Davin, F. & Cuq, J.-P. (dir.). *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le Monde – Recherches et Applications n°44*. Paris : CLE International. pp. 40-50.

Tellier M. (2009). « Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère ». In Bergeron R., Plessis-Belaire, G. & Lafontaine L. (dir.). *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*. Québec : Presses de l'Université du Québec. pp. 223-245.

Tellier M. (2010). « Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce ». In Corblin C. & Sauvage J. (dir.). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école – Impacts sur le développement de la langue maternelle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ». pp. 31-54.

Tellier M. (2014). « Donner du corps à son cours ». In Tellier M. & Cadet L. (dir.). *Le corps et la voix de l'enseignant – Théorie et pratique*. Paris/Barcelone : Éditions Maison des Langues. pp.101-114.

Tellier M. & Cadet L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant – Théorie et pratique*. Paris/Barcelone : Éditions Maison des langues.

Tochon F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.

Verdelhan-Bourgade M. & Auger N. (2011). « Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations ». In Blanchet P. & Chardenet P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines. pp. 307-312.

Vygotski L. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Wirthner M. P. (2011). « Travail de l'enseignant et méthodes de recherche en didactique du français ». In Daunay B., Reuter Y. & Schneuwly B. (dir.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur, coll. « Recherches en didactique du français ». pp. 119-148.