

Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative

Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1527>

DOI : 10.4000/pratiques.1527

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2010

Pagination : 125-140

Référence électronique

Anne Jorro et Hélène Crocé-Spinelli, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques* [En ligne], 145-146 | 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1527> ; DOI : 10.4000/pratiques.1527

© Tous droits réservés

Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative

Anne Jorro, Hélène Crocé-Spinelli

Université de Toulouse, IUFM de Caen

Cet article de synthèse s'appuie sur des recherches conduites en séquence de lecture interprétative au cycle 3 de l'école élémentaire. Il prolonge des travaux entrepris, dans la dynamique des rencontres inter-laboratoires ⁽¹⁾, sur la problématique des gestes professionnels en situation didactique (Jorro, 2002, 2004a, 2005). Dans une première partie, le texte met notamment en évidence la dimension culturelle de l'agir professionnel, l'importance des pratiques langagières, et présente la conceptualisation à l'origine de ces travaux. Puis, des recherches de thèse qui étudient la problématique des gestes professionnels en situation de lecture littéraire sont présentées (Croce-Spinelli 2007, Battistini 2008, et Bichi ⁽²⁾). Enfin, en guise de réflexion prospective, nous faisons des propositions sur la formation des enseignants aux gestes professionnels dans des séquences de lecture interprétative.

1. L'agir enseignant en situation didactique

L'agir enseignant, appréhendé en situation didactique, contraint à saisir un ensemble de processus contributifs. L'enseignant en classe de français est plus qu'un expert disciplinaire, un pédagogue averti, un passeur culturel. Il peut intégrer ces différentes identités tout en les dépassant car il lui importe d'entrer dans des processus de traduction et de problématisation des savoirs travaillés en classe, dans des processus de transaction auprès des élèves (Jorro, 2008). L'épaisseur de l'agir professionnel tend à montrer que toute pratique enseignante puise sa consistance, son efficacité dans des dimensions culturelle, symbolique, épistémologique, pragmatique, interactive interdépendantes. Le chercheur est donc tenu d'élaborer une configuration théorique suffisamment multidimensionnelle pour saisir la complexité de l'activité professionnelle.

(1) Entre les doctorants d'Anne Jorro (à Marseille et à Toulouse) et ceux suivis par Dominique Bucheton à Montpellier durant la période 2002-2005.

(2) Thèse qui sera soutenue en septembre 2010 à Toulouse.

Le processus de conceptualisation à l'origine des recherches qui seront présentées plus loin a donc cherché à éclairer l'activité conjointe élève – enseignant ou groupe d'élèves – enseignant. Le positionnement scientifique construit dans cette recherche, s'est centré sur une lecture culturelle de l'agir enseignant afin de comprendre la nature des interactions et des transactions didactiques (Jorro, 2002). L'enseignant est un lecteur qui communique et qui filtre des significations au sein d'une communauté d'apprentissage. Sa posture peut inciter ou freiner des interprétations dès que son intervention le situe comme « grand lecteur » ou comme « maître ignorant » (Rancière, 1987). Notre conception cherchait à éclairer l'agir professionnel de l'enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu et visant la construction d'une communauté d'apprentissage autour de situations de lecture littéraire. Cette conception nous a conduit à étudier quatre dimensions qui nous paraissent fondatrices de l'agir enseignant.

La dimension culturelle de l'agir professionnel

En se documentant sur les recherches qui problématisent l'agir humain, le chercheur puise dans un fond anthropologique, ethnologique, historique, d'une grande richesse. Les précurseurs sont nombreux : les travaux de Marcel Mauss (1967) sur les « techniques du corps » en ethnologie, l'histoire des gestes au moyen âge avec les travaux de Schmitt (1985) et ceux d'Elias (1973) avec les manières de cour au moyen âge insistent sur la formation culturelle de l'agir humain. La place du corps, la gestuelle et les techniques sont reconnus au même titre que les dimensions symboliques et temporelles de l'activité. En s'intéressant à l'agir humain, l'anthropologie historique allemande (Gebauer & Wulf, 2004) et la sociologie de l'agir (Joas, 1999) offrent des cadres qui accordent une grande importance au corps agissant, à la gestualité, au non verbal. L'idée majeure réside dans le fait que le corps unirait le sujet au monde dans sa capacité à intérioriser la société. Autrement dit, la plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde.

La reconnaissance du corps agissant suscite une lecture approfondie qui part de l'identification des gestes pour saisir ensuite leur fonction sociale. Ainsi, dans le contexte scolaire un certain nombre de gestes professionnels sont manifestement mobilisés pour agir sur la construction d'une micro-culture de classe. Dans les classes maternelles, le geste de demande de silence est à considérer doublement : d'abord il tente d'induire un comportement nouveau, de retour au calme, pour les jeunes élèves, puis il annonce le basculement dans une autre activité. Dans ce moment précis, des apprentissages mimétiques sont en jeu, les élèves imitant le professeur, le doigt collé sur la bouche, adoptent du même coup une posture différente. Le geste du professeur annonce une rupture et un passage. La reprise du geste du professeur par les élèves signifie qu'un accord se construit, mais que cet accord reste fragile d'où les interventions répétées du professeur. Gebauer et Wulf (2004) insistent sur l'effet d'intégration sociale joué par les gestes. A la fonction de socialisation du geste, se greffe la dimension symbolique puisque le propre du geste humain est de signifier au-delà de sa simple existence de fait. Si le geste de demande de silence en maternelle annonce un passage, une activité nouvelle, il permet le franchissement d'un seuil épistémologique, celui de l'entrée dans le littéraire. L'ordre scriptural est en jeu : le fait de raconter des histoires suppose une mise en situation spécifique et une gestuelle différente. Le geste se dévoile alors à travers son expansion symbolique (Guérin, 1995). Autrement dit, l'adresse du geste est à la fois sociale et symbolique. Les travaux de Chastel sur l'art montrent la puissance symbolique du geste et l'effet recherché par le peintre pour agir sur le regard de l'observateur (Chastel, 2001).

Ces cadres socio-historico-culturels de l'agir humain, ont été prolongés par l'approche phénoménologique. Le philosophe Merleau-Ponty, (1945, 1962) conceptualise le corps comme ouverture originaire au monde. Le sujet agissant appréhende ce qui l'environne non pas comme un simple fait objectivable mais comme un phénomène qui traverse son existence et qu'il investit subjectivement, « Tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » (Merleau-Ponty, 1962, p. 108). C'est dire que la corporéité du sujet constitue un rapport au monde qui se donne à voir et qui, par conséquent, peut être perçu par autrui. Ainsi, dans une situation de lecture littéraire en classe de CM2, une enseignante valorise le travail interprétatif des élèves, elle s'engage dans la situation au point que la séance est particulièrement bien vécue par les élèves qui, lors d'un entretien avec le chercheur, révéleront leur perception positive du professeur, en insistant sur sa gestuelle : « la maîtresse elle fait comme ça avec ses yeux, on voit qu'elle cherche avec nous » (Jorro & Croce-spinelli, 2003). Dans cette situation la gestuelle joue un rôle incitatif, elle peut parfois contrarier l'interaction professeur-élèves, c'est le cas dans le témoignage suivant : une élève de CE2 est sensible à l'attitude du maître en situation de mathématiques : « le maître, il dit que c'est pas grave si on se trompe, mais, je vois bien que ses yeux sont en colère » !

De même, la corporéité de l'activité enseignante opère dès qu'une classe perçoit le corps hésitant du maître débutant, le corps instituant du maître chevronné. Ces deux gestuelles qui mobilisent des dimensions non verbales et des pratiques langagières constituent des « expressions primordiales » interprétées par les élèves. Le corps parlant de l'enseignant est donc le vecteur de processus de sémiotisation. Ainsi, ces processus de sémiotisation sont à l'œuvre dans des situations très différentes, quand par exemple, un enseignant recadre une situation de géographie en se déplaçant vers un artefact de la discipline – la carte de géographie affichée au tableau – et en appuyant ce mouvement par des explications, ou encore, quand un enseignant procède par exemple à la démonstration d'un protocole scientifique tout en expliquant chaque phase de la démarche devant la classe. L'accent didactique du professeur, la dénivelation de la parole sont autant de vecteurs de sémiotisation.

La médiation langagière : le corps parlant, le corps instituant de l'enseignant

La médiation langagière permet d'approcher de plus près ce que les élèves appellent la « présence du professeur ». Le corps parlant de l'enseignant semble faire la différence en situation didactique. Ce qui implique une plus grande acuité dans la caractérisation des gestes langagiers et non langagiers qui influencent la co-activité, puisqu'à travers le corps parlant, les élèves appréhendent une personnalité qui permet d'agir et d'étudier ou qui freine l'entrée dans l'étude, voire l'interdit.

La médiation corps – langage en classe constitue pour nous une entrée majeure. Considéré à partir de son corps parlant, de son corps instituant, l'agir du professeur ne relève pas seulement d'un savoir communiquer. Il ne s'agit pas d'exposer un savoir devant une classe, d'en faire la démonstration, mais d'enrôler des élèves dans des tâches didactiques de difficulté croissante, c'est-à-dire de les orienter dans l'étude, de les inciter à approfondir leur réflexion et leur démarche. Une recherche conduite sur un début de cours en classe de CE1 dans une situation de mathématiques nous a permis de caractériser l'agir du professeur (Jorro, 2004a). Dans la situation analysée, l'enseignante prépare les élèves à un changement de séquence et cherche à les mobiliser dans une phase de rupture-enchaînement. Consciente de l'importance du rituel de passage, elle cherchera à faire passer les élèves dans une autre situation d'apprentissage. C'est le moment crucial de la mise en scène corpo-

relle et langagière de cette phase de transition qui nous intéresse ici. Par sa présence corporelle et par la détermination langagière dont elle fait preuve, l'enseignante structure la phase de passage et crée l'adhésion des élèves. L'énoncé de la consigne est assorti de mimiques et de gestes qui annoncent un changement de contexte. La présence énonciative du professeur induit les comportements convergents des élèves qui organisent leur espace de travail. Le corps de l'enseignante constitue un point de repère pour les élèves qui s'en remettent à elle en la regardant et en prenant note de la consigne. Cette situation peut être observée dans des séquences de lecture et d'écriture.

Ce qui est remarquable c'est la dimension plurielle du langage dans le même acte. Par les gestes langagiers, l'enseignant s'adresse à un élève ou à la classe, l'incite à développer une réflexion dans un champ didactique donné, (genre discursif spécifique), mobilise dans son propre discours une terminologie propre au champ investi (définition, généralisation, explication), dialogue avec l'élève en l'incitant à expliciter sa démarche, à argumenter son point de vue, à réfuter celui d'un pair, à questionner un texte. La puissance du langage est particulièrement mise en évidence dans les recherches de François (1991), dans les travaux de Bucheton (2004, 2008), qui considère le langage comme l'instrument principal du professeur.

À la suite de recherches conduites en situation didactique (français et mathématiques), nous avons étudié la médiation fondatrice du corps parlant de l'enseignant. Pour les enseignants novices, cette médiation est problématique : bien des malentendus, des quiproquos sont dus au corps parlant de l'enseignant. Un discours explicatif est brouillé quand les nombreux va-et-vient de l'enseignant témoignent de son dilemme, de la recherche d'une solution. Du côté des enseignants chevronnés, on notera les effets des gestes langagiers sur la construction d'une communauté d'apprentissage, d'une communauté discursive (Jaubert et Rebière 2002), sur l'instauration d'un climat (Jorro & Croce-Spinelli, 2003).

La mise en scène des savoirs : question de traduction ?

De nombreuses recherches ont étudié l'importance du traitement didactique mettant ainsi en évidence l'impact des transformations curriculaires en classe et ont identifié des processus de transformation des savoirs qui génèrent une faiblesse épistémologique dans les situations d'enseignement-apprentissage. La question de l'introduction des savoirs en classe demeure une question vive d'autant que le contexte scolaire actuel place l'enseignant au cœur de tensions entre instruction et socialisation (Lenoir, 2010) et qu'il s'agit pour ce dernier de tenir une exigence épistémologique. La présentation du savoir pose des difficultés majeures et appelle une mise en scène tenant compte de la micro-culture de classe, du registre énonciatif à partir duquel les élèves peuvent comprendre l'objet de savoir. Le terme de mise en scène, bien que métaphorique, ne signifie pas recherche d'un effet de théâtralisation d'autant que l'enseignant est parfois considéré comme un comédien. Ici, la mise en scène est envisagée du côté des processus de traduction (Callon, 1989) afin de considérer la manière dont l'enseignant présentera un objet donné. La recherche de Bichi (voir note 2) en situation de lecture littéraire tente précisément de mettre au jour « un geste professionnel de redescription » qui relève de la mise en scène des savoirs. Dans la reprise d'un savoir étudié précédemment, il s'agit de réinscrire ce savoir dans une nouvelle situation. Parce que l'enseignante sait pertinemment qu'il « faut y revenir », elle construit une variante afin de permettre aux élèves de tisser des liens entre les éléments de réflexion, les contextes. Le geste de redescription fait le pari que sous une autre forme et de façon hétérogène à la séance précédente, la présentation du savoir pourra faire l'objet de prises de consciences chez les élèves.

De même, la recherche de Battistini (2008) étudie, avec le geste de continuité didactique, l'intrication de dispositifs pour susciter le désir de littérature chez des élèves de cycle 3. Ces deux gestes seront repris plus loin.

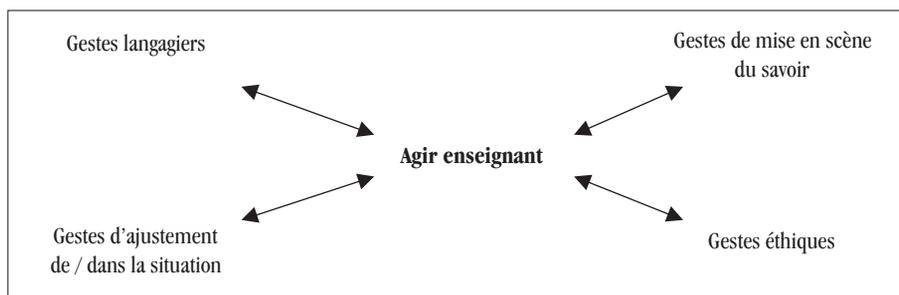
Interaction et évaluation

Au cœur de l'interaction entre l'enseignant et l'élève, le registre évaluatif prend place. Les transactions (Perrenoud, 1998) qui se jouent dans la communication entre l'enseignant et la classe ou l'enseignant et un élève sont gorgées de processus appréciatifs, de réprobation, de dénis. L'agir enseignant est habité par le jugement professoral (Merle, 1996). Les rétroactions de l'enseignant, par le pouvoir symbolique qui s'en échappe, induisent des processus d'autorisation ou d'interdiction, d'engagement ou de désistement. Il est possible de caractériser l'éthos évaluatif de l'enseignant (Jorro, 2006a) tant l'évaluation est omniprésente dans l'agir professionnel de ce dernier. La part de l'évaluation informelle dans les interactions est donc une constante de l'activité enseignante (Mancovsky, 2006).

2. La construction d'une matrice de l'agir professoral

Les apports de l'anthropologie historique culturelle sur l'importance de la gestualité dans l'espace social, de la phénoménologie sur « l'expression primordiale » du corps agissant, des pratiques langagières sur le corps parlant vecteur de processus de sémiotisation, mais aussi les processus de traduction⁽³⁾ et encore les processus de transaction à travers l'évaluation ont permis d'identifier quatre analyseurs qui prennent appui sur

- le discours de l'enseignant, à travers « les gestes langagiers » ;
- la transmission des savoirs, avec « les gestes de mise en scène des savoirs » ;
- la manière dont l'enseignant communique avec les élèves et apprécie leur travail, avec « les gestes éthiques » ;
- la manière de réagir aux événements imprévisibles et de s'adapter en situation, avec « les gestes d'ajustement ».



Ces analyseurs sont décrits sous la forme de gestes professionnels parce qu'ils rendent compte d'une action symbolique, corporelle en interaction avec un milieu. La corporéité de l'agir enseignant constitue une dimension fondamentale : l'activité enseignante n'est pas neutre, elle signifie au-delà de l'acte. Les gestes professionnels portent des systèmes de valeurs qui sont perçus en classe et qui jouent dans l'activité conjointe.

(3) Les recherches en didactique de la littérature ne seront pas ici étudiées, nous présenterons plus loin les références à l'œuvre dans chaque recherche de thèse.

Les gestes langagiers

Ces gestes importent particulièrement, ils sont le premier outil de travail du professeur (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, Larguier, 2005). Ils permettent notamment d'observer / analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe. Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), vers des temps de retour au calme. Le langage du professeur peut apparaître commun ou spécialisé, et dans ce dernier cas manifester une exigence, si ce n'est une vigilance épistémologique, de la discipline travaillée. Le lexique mobilisé tout autant que la tonalité langagière ont des effets auprès des élèves. Il en est de même par exemple pour la posture d'écoute, de négociation de sens.

Les gestes de mise en scène du savoir

Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Les savoirs et les modalités de traitement de ces savoirs en situation d'enseignement importent particulièrement. En situation de lecture littéraire, les théories de référence sont autant de points d'appui pour le professeur à la condition qu'il entre dans un processus de traduction et qu'il permette aux lecteurs de vivre des processus interprétatifs. Les gestes de mise en scène des savoirs renvoient aux gestes de mise en abyme (Jorro, 2008) qui obligent l'enseignant à partir de ce que l'élève sait faire pour le conduire à progresser sur un autre plan. Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration, d'utilisation d'artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves.

Les gestes d'ajustement de l'action

Ces gestes relèvent de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité. La redéfinition de la consigne, la négociation des règles du jeu, la reprise d'activités empêchées, l'invention d'une stratégie nouvelle rendent compte de l'acuité régulatrice de l'enseignant. Les gestes d'ajustement peuvent porter sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe... Si les gestes d'ajustement sont destinés à la bonne marche de la séquence didactique, ils peuvent concerner directement le professeur et relever de gestes d'appui et de réassurance dès que le professeur s'entoure d'aides (fiches de préparation, trame de cours, prise de notes).

Les gestes éthiques

Ces gestes témoignent du type de relation instaurée entre élèves et professeurs selon les formats de la communication et de l'appréciation scolaires. Avec le format de la communication, il s'agit de regarder comment le professeur occupe le devant de la scène ou reste en retrait afin de favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie des élèves. En particulier, la manière dont l'enseignant incite les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, *a contrario*, génère des rapports de domination. Les gestes éthiques en situation de lecture interprétative supposent des gestes de retenue dans le dialogue : le silence, la tolérance à l'égard des réflexions sont des indicateurs d'une attitude d'écoute et de respect. Par ailleurs, le format de l'appréciation scolaire tend à mettre en évidence le positionnement de juge ou d'ami critique (Jorro, 2006b) incarné par le professeur. La posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement interprétatif qui est bien loin de la figure du magister ou de l'enseignant « grand lecteur ».

Penser l'action du professeur à partir de cette matrice ne revient pas à imposer une structuration invariante. Notre approche n'est pas structuraliste, elle cherche à mettre en évidence les modalisations à l'œuvre dans la gestuelle. C'est un changement de paradigme qui est en jeu et, à la suite de Laplantine (2005), il s'agit de développer une lecture non pas structurale mais modale de l'agir. La difficulté de la recherche réside précisément dans le fait que les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action. Une approche plus singulière, où le style marque l'affranchissement d'un modèle de l'action, permet de saisir l'épaisseur de l'activité. C'est dire toute la plasticité à laquelle sera soumise la matrice, ce qui conduit à envisager des configurations de gestes professionnels. Pris isolément, les gestes sont des invariants, réinscrits dans le processus, ils apparaissent sous des associations complexes qui traduisent le niveau singulier de l'activité professorale.

3. Les gestes professionnels dans des situations didactiques de lecture interprétative

Cette seconde partie pose la question des gestes professionnels dans trois situations didactiques. La première recherche permet de caractériser les gestes professionnels qui favorisent les processus interprétatifs des lecteurs (Croce-Spinelli, 2007). La seconde recherche Bichi (*cf.* note 2) met au jour le geste didactique de re-description par lequel l'enseignant fait valoir des éléments de compréhension variés et recontextualisés pour favoriser une compréhension-interprétation. Enfin, une troisième recherche (Battistini, 2008) met en évidence le geste de continuité didactique entre des situations de lecture-écriture.

Ces trois recherches s'inscrivent dans une conception dynamique de la lecture littéraire pensée, en accord avec les théories littéraires, à partir du sujet lecteur. Elles rompent avec les pratiques traditionnelles des textes littéraires qui planifient par avance l'activité lectrice d'un « lecteur modèle » et appelle chez l'enseignant des gestes professionnels jusqu'alors inédits.

2.1. Gestes professionnels suscitant l'activité interprétative des lecteurs

Dans cette première recherche (Croce-Spinelli, 2007), deux enseignantes adhérent à la recherche collaborative, cherchent à installer une approche interprétative du texte littéraire chez des élèves de CM2. Le cadre théorique qui, dans cette recherche, fonde la conception du processus interprétatif, prend appui sur les travaux de Picard (1986) avec son aire de jeu interprétative et sur ceux de Barthes (1973) qui permettent de penser la dimension processuelle du rapport entre le sujet et le texte. Ainsi l'activité lectrice est conçue comme relevant d'un processus où se conjuguent une pluralité de systèmes de pensées d'un lecteur qui investit l'aire de jeu interprétative et circule entre des postures de lecteurs. Cette recherche se place tout particulièrement dans le courant interactionniste (Vygotski 1985). Le débat littéraire est alors conçu comme un dispositif didactique au service de la lecture interprétative.

Le dispositif de la recherche comprend une succession de cinq débats qui ponctuent la lecture d'une œuvre romanesque de littérature de jeunesse. Ce dispositif court sur une période de trois mois et concerne un groupe de neuf élèves de CM2. Le recueil de données comprend les transcriptions des enregistrements vidéo des cinq débats ainsi que des entretiens d'auto confrontation avec l'enseignante et les élèves conduits à l'issue de chaque séance.

Les élèves sont assis en cercle avec l'enseignante, ils ont lu individuellement le texte avant la séance. L'enseignante commence par une lecture à haute voix du passage à l'ensemble du groupe et amorce l'échange à partir des réactions des élèves. Le texte est à disposition des élèves pendant le débat. Un affichage comportant une liste d'entrées dans le texte littéraire ou thématiques littéraires est affiché à portée du regard des élèves. L'étude a porté sur chacune des phases repérées dans la séance afin de mettre également au jour le déploiement des gestes professionnels entre ces différentes phases.

Les gestes d'enrôlement d'une communauté de lecteurs

La première phase d'installation matérielle peut être le lieu de gestes professionnels particulièrement décisifs pour installer la classe dans un rituel d'entrée dans l'activité d'une communauté de lecteurs en favorisant son implication quand elle comprend :

– *des gestes assurant un climat de disponibilité et de concentration pour l'écoute littéraire* : L'enseignante crée une atmosphère de convivialité et de sécurité en posant les conditions d'accueil de la parole et en mobilisant une « posture de recueillement » sur l'objet livre, un rythme de parole plus lent favorisant la concentration nécessaire à l'entrée dans cette nouvelle activité.

– *des gestes d'aménagement préalable de l'aire interprétative* : l'enseignante prépare l'écoute littéraire en rappelant, par une relecture de l'affichage, la diversité des « clés d'entrées possibles » dans un texte littéraire, clés de lecture qui se veulent ainsi instigatrices d'un rapport pluriel au texte littéraire.

– *des gestes d'éveil du processus interprétatif* : au cours de la relecture orale, l'enseignante se garde de faire valoir une lecture trop personnelle. Elle lit le texte sans empiéter sur l'espace interprétatif des lecteurs en permettant l'existence de résonances subjectives. En outre par des gestes non verbaux de liaison entre le texte et le lecteur, l'enseignante maintient la relation du sujet au texte, favorisant ainsi l'entrée du sujet dans le texte ou du texte à l'intérieur de soi.

Les gestes du déploiement du processus interprétatif

L'analyse des vidéos et des verbatim de la phase du débat montre les différentes composantes des gestes du déploiement du processus interprétatif avec l'importance des gestes du développement d'une parole collective et individuelle, du rapport au texte littéraire ainsi que des gestes éthiques.

Les gestes du développement d'une parole interprétative

Ils s'organisent en deux axes.

– le développement de la parole collective : la mise en partage des significations mobilise des gestes de lancement d'une réflexion collective, des gestes de mise en relief du dialogisme de la pensée, des gestes d'approfondissements de points de vue partagés. Mais aussi, des gestes d'appels à la mémoire collective, des gestes de synthèse, de relances, permettant à la pensée de rebondir encore plus loin, notamment par des synthèses interprétatives mettant en relief la portée généralisante des propos.

– Le développement de la parole individuelle : ce processus s'initie avant tout dans des gestes d'accueil de la parole. L'enseignante, d'abord centrée sur l'écoute et la compréhension de la pensée de l'élève, développe ainsi des gestes de soutien, de demande de clarification, de précision, et d'explicitation réflexive, de valorisation de la portée d'un propos individuel.

Les gestes du rapport au texte littéraire

Dans ce registre, trois catégories de gestes sont en interaction :

- des gestes de valorisation du sujet lecteur dans sa relation au texte. reconnaissance des implications subjectives et mise en valeur de l'hétérogénéité interprétative ;
- des gestes de mise en partage de points de vue : la confrontation aide à endiguer les risques d'une subjectivité débridée ;
- des gestes de retour au texte sont agis lorsqu'un problème de compréhension ne trouve pas sa résolution dans le débat entre pairs, mais aussi lorsque sa résolution nécessite d'être vérifiée.

Des gestes éthiques

L'analyse met en évidence trois gestes éthiques qui participent de l'implication des lecteurs et du dynamisme de leur activité processuelle. Il s'agit des gestes d'autorisation du lecteur, de retenue dans la rétroaction et de reconnaissance du lecteur.

- Les gestes d'autorisation se dévoilent notamment par le fait que l'enseignant laisse aux élèves la liberté de demander la parole et de réagir au texte, gestes qui se prolongent avec l'écoute des élèves, l'accueil des significations.
- Le geste de retenue grâce auquel l'enseignant peut allier, dans son intervention, participation et retenue, quand par exemple il modère toute valorisation, ou régulation d'une lecture, protégeant ainsi la face de chacun des lecteurs. Ce respect du sujet lecteur se donne à voir également quand l'enseignant s'assure dans ses reformulations de ne pas dénaturer les propos de l'auteur par des demandes d'approbation.
- Les gestes de reconnaissance qui permettent au processus interprétatif de se déployer. Le geste de reconnaissance se manifeste dès lors que, dans ses reprises ou reformulations, l'enseignant nomme l'auteur du discours. Ce geste s'amplifie quand, impulsant la réflexivité du lecteur, l'enseignant permet à celui-ci de comprendre ce qui est à l'origine de sa lecture, de se comprendre dans sa lecture ou encore quand, par un processus de généralisation, il valorise la portée littéraire d'un propos.

Tous ces gestes éthiques, instaurant une relation de confiance, sont rarement appréhendés en formation comme des gestes professionnels identifiables qui permettent la création d'un climat propice au processus interprétatif. Ils permettent la création d'un espace de parole favorable à l'accueil, au développement de points de vue subjectifs sur le texte, à leur mise en partage.

2.2. Un geste professionnel d'après coup : le geste de redescription

La recherche de Bichi (2010) porte sur la construction d'une instance didactique appelée le « Lecteur Collectif » et sur l'identification de gestes professionnels qui favorisent cette instance. La recherche s'est déroulée dans une classe de CE2 à effectif réduit en ZEP (groupe de 15 élèves). La configuration didactique retenue comprend des activités de lecture diversifiées qui forment un « tout ». Deux sortes de débats sont toujours appareillés dans cette configuration et organisés à quelques jours d'intervalle.

- Le premier place les lecteurs dans une situation collective de lecture interprétative d'un texte de littérature jeunesse. Les interventions des lecteurs les conduisent à co-construire le sens du texte, à prendre position par l'expression de points de vue et d'opinions personnelles, à repérer les zones d'intercompréhension et d'incom-

préhension et à collaborer afin de les clarifier (Bichi, 2006). Le but n'est pas d'élaborer un sens partagé ou une interprétation commune qui reformule un sens caché mais d'interpréter le texte au sens de Ricœur (1986) dans une dialectique compréhension-explication (arc herméneutique). L'enseignante cherche à saisir les représentations que les lecteurs se font du texte lu, à s'assurer de leur cohérence ainsi qu'à repérer les difficultés de lecture et/ou de compréhension que le texte pose aux lecteurs afin de les aider à les identifier et à les résoudre. En adoptant une posture d'accueil et de valorisation de la parole des lecteurs il s'agit de ne pas orienter les interprétations mais de prendre note du cheminement interprétatif et de ses variations.

– Le second débat suit à quelques jours d'intervalle. Il porte sur le document de travail rédigé par l'enseignant à partir de sa prise de notes. Dans ce document, la complexité du débat n'est pas évacuée. Il retrace la progression de la discussion. Ce document de travail est une mise en forme différente du texte lu ce qui offre aux lecteurs la possibilité de multiplier les points de vue et ainsi de mieux saisir le texte. Il est surtout l'occasion d'apporter aux lecteurs les savoirs qui leur permettent d'entrer dans la lecture littéraire (Bichi, 2007). Ce document est bien plus qu'une simple trace du débat. Il en constitue la problématisation. L'enseignant y introduit les concepts que les lecteurs ont à s'approprier pour que leur lecture effectue un saut qualitatif, du saisissement sensible du sens à sa transformation progressive en une représentation.

L'analyse des verbatim permet l'identification d'un geste professionnel fondamental : le geste de redescription par lequel l'enseignant réalise une intervention didactique d'après-coup consistant à activer des processus dits de seconde intention pour l'élève parce qu'ils intègrent la perception de la situation comme composante constitutive de l'action didactique. Le geste de redescription modifie le contexte d'intelligibilité en proposant des recontextualisations c'est-à-dire des variations de contextes pour permettre aux lecteurs le saisissement des phénomènes de lecture et d'interprétation et leur assigner une nouvelle valeur d'usage : variations langagières pendant les discussions, opérées notamment par le jeu des reformulations, variations conceptuelles dans le document de travail, variations des rôles dans l'organisation du dispositif sont des redescriptions offertes aux lecteurs. Ce geste de redescription se distingue des processus de secondarisation dans le sens où l'enseignant ne cherche pas seulement à décontextualiser les significations mais à multiplier les possibilités de recontextualisations afin de permettre une meilleure compréhension et une voie de passage vers l'interprétation.

2.3. Un geste professionnel de continuité didactique

Dans les travaux de recherche de Battistini (2008), il est question d'offrir un espace pour la construction d'un sujet lecteur, amateur de littérature en faisant pratiquer le jeu de la lecture littéraire (Picard, 1986). La démarche qui alterne des temps de lecture, de production d'écrits et d'échanges oraux afin de favoriser le va-et-vient entre l'écrit et l'oral, entre la lecture et l'écriture met en évidence un geste professionnel spécifique de continuité didactique. L'enseignant aménage une configuration de situations afin de favoriser les questionnements et les déplacements d'interprétation.

Le dispositif comporte trois séances regroupées sur trois jours afin de favoriser la continuité de la réflexion des élèves. Il permet d'élaborer cinq écrits interprétatifs.

– L'objectif de ce travail étant de conduire chacun à entrer dans le texte, une lecture offerte inaugure la première séance. Cette « *vive voix* » est destinée à ranimer le texte et à conduire chaque auditeur dans un monde inconnu (Jean 1999). Cette ren-

contre donne lieu à un premier écrit. La question « ouvrant » le travail interprétatif reste volontairement générale et laconique : « Que pouvez-vous, que voulez-vous dire sur ce texte ? » L'étape suivante est celle de la lecture personnelle du texte distribué à chacun. Il s'agit alors de procéder à une exploration plus méthodique, à partir d'un texte matérialisé, qui se prête plus facilement à des mises en lien et à des « vérifications d'intuitions premières ». Cette première lecture doit laisser une deuxième trace écrite.

– La séance suivante débute par un partage/débat d'interprétation au sein de groupes de trois ou quatre élèves, la consigne étant de partager les recherches de chacun, d'en discuter et d'explorer ensemble les points qui font problème. Si des différends persistent, ils doivent être explicités et justifiés. L'utilisation de tout matériel de documentation est proposée aux élèves. La seconde étape sera consacrée à la réalisation d'un troisième écrit sous forme de poster traduisant le travail interprétatif du groupe.

– La dernière séance sera celle de la présentation des travaux de groupe en plénière, de façon à impulser un nouveau brassage d'idées à travers un débat plus large. Toutes les productions affichées et débattues constitueront le paysage interprétatif de la classe qui sera considéré comme un quatrième écrit. La démarche s'achèvera par une interprétation provisoirement stabilisée du texte, que chacun réalisera seul. Il s'agit, après tous ces échanges, de faire un retour sur soi, de « digérer » ce qui a été débattu, de décider de ce qui fait réellement sens pour soi. Les doutes persistants peuvent également être explicités. Ce sera le cinquième écrit du dispositif.

Le protocole imposé pour l'ensemble du dispositif est conçu pour varier la réception du texte et ses modes d'expression pour permettre aux activités interprétatives de se déployer à travers différents "formats" de travail. Le geste de continuité didactique fait le pari que les lecteurs trouveront des situations différenciées permettant de comprendre ce qui restait encore syncrétique ou encore de complexifier sa compréhension du texte. Ce geste professionnel partage un air de ressemblance avec le geste de tissage (Bucheton, 2009). Cette démarche qui met en jeu différents types d'approches du texte littéraire (le rapport à la littérature passe par l'oralité et l'écriture et s'effectue en groupes de différents formats) a également été conçue pour rendre accessible à chacun, l'ensemble des composantes du désir de littérature. Plus précisément l'alternance de lecture et d'écriture structurant le dispositif, vise à favoriser l'exploration de différentes postures de lecteur ainsi que la réflexion de l'élève sur son propre cheminement interprétatif. La mise en retrait de l'enseignante tout au long du dispositif offre des espaces d'expression libre, individuels et collectifs, afin de permettre à l'élève de se sentir sujet, libre de sa lecture, exerçant sa puissance d'agir et de créer.

La lecture à haute voix facilite la rencontre avec le texte, le passage dans une autre dimension, communique des émotions permettant peut-être d'accéder à une existence agrandie et plus intense, fait partager un texte et éprouver le plaisir de tisser des liens autour de la littérature. En outre, la relation d'intimité avec la littérature facilite par la suite le dialogue intérieur du lecteur avec le texte littéraire. Enfin l'alternance de travail individuel et de travail collectif permet de rencontrer d'autres sensibilités tout en étant fortement incité à opérer un retour sur soi-même. Ce jeu subtil entre soi, les autres et le texte littéraire inscrit dans le cadre éthique de respect de la liberté du sujet lecteur peut favoriser l'affirmation de soi et la construction d'un lecteur interprète.

Ces trois recherches qui étudient la problématique des gestes professionnels en littérature à l'école élémentaire s'appuient sur des situations didactiques qui relèvent le défi du « lecteur interprète » (Jorro, 1999). Elles relèvent également le défi

d'une conception phénoménologique d'un agir professionnel qui se libère d'une approche traditionnelle, mentaliste, planifiée de l'enseignement inscrite dans le paradigme de la maîtrise pour franchir le saut qualitatif nécessaire à l'accompagnement, dans l'interaction, du développement des processus interprétatifs des élèves. Si ces recherches ont permis de mettre en évidence, dans des séquences de lecture interprétative, des gestes professionnels spécifiques qui se distinguent de règles de métier ou de techniques d'enseignement par leur dimension qualitative, leur multidimensionnalité et leur épaisseur symbolique, en reconnaissant l'implication, l'intentionnalité du praticien dans la situation de lecture avec ses élèves, la question de la formation à ces gestes professionnels reste entière.

3. Vers un développement des gestes professionnels en formation d'enseignants ?

Les résultats des recherches présentées ci-dessus conduisent à poser plusieurs questions à propos de la formation des enseignants aux gestes professionnels dans les séquences de lecture interprétative. Si l'on reconnaît la puissance des représentations relatives à la façon d'enseigner le texte littéraire issues des souvenirs scolaires des enseignants, de leur propre vécu de la lecture littéraire, comment la formation peut-elle provoquer une rupture avec l'approche essentialiste du texte littéraire pour engager les enseignants dans la voie de l'accompagnement interprétatif ? Comment peut-on former aux gestes professionnels dont l'efficacité ne relève pas de techniques bien maîtrisées mais de dimensions symboliques, de valeurs qui les sous-tendent ? Accompagner le développement du processus interprétatif, conduirait à faire que le lecteur se déplace entre plusieurs postures de lecteur, et cela suppose, entre autres, de l'entraîner à partir de ses réactions premières au texte vers une prise de conscience de sa façon de lire, de son processus et de ses pratiques de lecture. Comment un enseignant pourrait-il accompagner cette circulation entre des postures variées, suivre lui-même un processus réflexif, s'il n'a pas lui-même conscience des postures mobilisées dans sa propre lecture, et de ses pratiques de lecture, s'il n'a pas lui-même pleine conscience de l'hétérogénéité interprétative d'un texte littéraire ? Comment peut-il accueillir les réactions des élèves au texte souvent imprévisibles sans un travail de préparation en profondeur, fait à la fois de distanciation et de lâcher prise avec ses propres attentes ? Comment permettre aux enseignants de se défaire de la posture du contrôleur traditionnellement associée à la relation asymétrique face au savoir, caractéristique de la situation scolaire pour mobiliser les gestes évaluatifs qui autorisent l'investigation du lecteur et le cheminement de sa pensée ? Cet ensemble de questions nous conduit à envisager deux pistes pour la formation aux gestes professionnels. Tout d'abord, du côté de la formation expérientielle qui engage les enseignants à éprouver un processus de lecture littéraire et à l'analyser, puis du côté de la formation de type inter-didactique qui reconnaîtrait la part des dimensions transversales dans l'activité didactique.

Une formation expérientielle

La première piste consiste en une formation expérientielle au débat littéraire afin de permettre aux enseignants d'éprouver l'hétérogénéité interprétative des textes littéraires, de faire l'expérience du processus d'épaississement de l'interprétation d'un texte dans le partage de significations entre pairs. Cette piste nous semble prometteuse pour favoriser la prise de conscience réflexive de leur pratique individuelle de lecture des textes et pour amorcer, dans l'après-coup une réflexion sur la posture de l'enseignant en situation de lecture et caractériser les gestes professionnels que requiert cet accompagnement.

● *Un premier dispositif : expérimenter collectivement un processus interprétatif*

Une recherche conduite auprès d'étudiants de maîtrise (Jorro, 2004b) prenait le parti de construire collectivement un carnet de lecture à partir de la lecture d'un roman de Jean-Claude Izzo (*Le soleil des mourants*), roman choisit par le groupe. Cette expérience alternant des temps de débat oral et des temps d'écriture suscita des prises de consciences sur les postures mobilisées par les lecteurs tout au long du dispositif. L'analyse de l'expérience et la description des positionnements permit le dégagement de quatre manières de lire le roman :

- une lecture adhésion dans laquelle le parti pris du lecteur est affiché. La subjectivité est une entrée majeure dans la réception du roman dès lors que le lecteur s'achemine vers la reconnaissance de son identité personnelle, de l'identité régionale. La lecture devient recherche de connivence « je connais l'auteur, et puis il y a Marseille ».
- une lecture compassionnelle qui marque une complaisance à l'égard du roman « je reconnais les faiblesses mais ces stéréotypes me conviennent, je m'y retrouve ». Cette manière de lire qui marque une certaine distance dans le fait d'identifier les ficelles d'écriture se veut tolérante.
- une lecture focalisée qui conforte le lecteur par la confirmation d'une attente précise.
- une lecture interrogative lorsque le lecteur reprend des paramètres du roman, pour en interroger la puissance évocatrice. Le réalisme si souvent évoqué est source de réflexions.

L'identification des manières de lire permet aux lecteurs de revenir sur les postures distanciées ou transférentielles à partir desquelles ils avaient interprété le roman et d'interroger ce que pouvait recouvrir l'idée d'un lecteur interprète d'un texte littéraire.

● *Un second dispositif : analyser des séquences*

Cette seconde voie se rapporte à des analyses de pratiques d'enregistrements vidéos à partir de grilles d'analyse de l'agir professoral. En effet, une formation aux gestes professionnels nécessite de pouvoir descendre dans le grain fin de l'analyse du langage verbal et non verbal de l'enseignant, analyse qui seule permet l'étude des quatre registres qui constituent les axes de la matrice présentée plus haut. Une analyse comparative des enregistrements vidéos d'une même séance, conduite par deux enseignants à partir d'un même texte avec deux groupes d'élèves, peut alors favoriser la mise au jour par les formés des différences d'investissement des enseignants, la part que prennent certains gestes, les différences d'intentionnalité des enseignants et les effets de ces variations sur l'activité lectrice des élèves.

Une formation inter-didactique

La formation aux gestes professionnels en didactique du français gagnerait à puiser dans des travaux issus d'autres champs disciplinaires. Ainsi, il nous semble que des aspects transversaux peuvent intéresser les approches didactiques (Sensévy, 2006). Certains gestes professionnels découverts ailleurs peuvent être utiles dans plusieurs champs didactiques comme par exemple le geste d'observation des élèves dans une situation de travail collectif qui fait que l'enseignant « a l'œil » sur les élèves. Le geste professionnel dénommé « l'œil du maquignon » identifié en séquence d'EPS (Loquet, 2006) peut intéresser la classe de français.

De même, les recherches de Mercier-Brunel (2009) étendent l'étude des liens en-

tre la parole de l'enseignant et le développement de savoir-faire langagiers des élèves dans la classe au quotidien. Ces recherches portent sur des moments de correction dans des séances de français dans les domaines de la grammaire ou lors de séances de mathématiques. Ces travaux montrent qu'alors que l'on pourrait croire que la correction d'un exercice est un moment qui doit permettre à ceux qui ont produit des erreurs de les comprendre, les gestes à dimension évaluative mobilisés par les enseignants conduisent les élèves à utiliser principalement le registre du constat, c'est-à-dire à parler des objets en jeu pour ce qu'ils étaient, et non pour ce qu'ils évoquaient ni pour ce que l'on pouvait en faire. Cette hypercentration sur l'objet, le résultat d'un exercice, produit le fait que la correction ne constitue pas le lieu de l'apprentissage, et qu'il est relativement facile d'enfermer les élèves dans une posture de répondant. L'énonciation évaluative, par son assise trop normative, induit une posture normée dans laquelle les élèves s'engagent sans tirer un profit particulier de cette attitude au plan de la compréhension et par conséquent au plan des savoirs. En revanche, lorsque l'enseignant mobilise un geste d'orientation qui correspond à des interrogations peu inductives, à des demandes d'explicitation, l'élève est en situation de faire un retour sur sa démarche, de préciser un raisonnement. La parole évaluative de l'enseignant est très discrète, quasi indicielle, à l'opposé d'une parole catégorique, verdictive. Le geste d'orientation s'apparente à une mise sur la voie, à un coup de pouce. Les résultats de cette recherche montrent à quel point des gestes évaluatifs trop normés court-circuitent des processus réflexifs et centrent les élèves sur aspects secondaires pendant la correction. L'activité conjointe dans ce cas passe à côté des enjeux épistémologiques spécifiques de la séance.

En guise de conclusion

Cet article tente d'apporter une contribution à la problématique de l'agir professionnel en classe de français. La recherche sur les gestes professionnels mérite de plus amples développements. L'activité conjointe constitue une entrée de première importance pour penser les gestes professionnels et la formation aux gestes professionnels. C'est aussi, une approche de l'implication des enseignants dans le quotidien des séances didactiques. Les élèves perçoivent les niveaux d'engagement des enseignants, la corporéité instituante de l'enseignant en classe fait signe. Que la formation soit expérimentielle, qu'elle convoque des approches inter-didactiques, il nous semble que l'on ne peut faire l'impasse en formation sur la prise en compte de l'implication du praticien et sur la répercussion de ses gestes auprès des élèves.

Références bibliographiques

- BARTHES, R. (1973, réed.1994) : *Le plaisir du texte* (pp. 1493-1534), in *Œuvres complètes*, tome II. Paris : Seuil.
- BATTISTINI, C.. (2008) : *Désir de littérature et pratiques didactiques*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse.
- BICHI, P. (2007) : « Enseigner la littérature au cycle 3 : un après-coup ? », in P. Marquet, N. Hedjerassi, E. Pacurar, P. Remoussenard (Eds) *Actes du congrès AREF, Strasbourg*, Université Louis Pasteur.
- (2006) : « Ruses et tactiques de lecteurs ordinaires », in *Cédérom des 7^{ème} Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (Cédérom)*, IUFM Montpellier.
- BUCHETON, D. (2009) : *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Paris : Octarès.
- (2008) : « Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français », in D. Bucheton & O. Dezutter (eds), *Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (pp. 15-27). Bruxelles : De Boeck Université.
- BUCHETON, D., BRONNER, A., BROUSSAL, D., JORRO, A., LARGUIER, M., (2005) : « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères*, N° 30, INRP.
- CALLON, M. (1989) : *La science et ses réseaux*. Paris : Editions La Découverte.
- CHASTEL, A. (2001) : *Le geste dans l'art*. Paris : E. Diane Levi.
- CROCÉ-SPINELLI, H. (à paraître en 2010) : « Les interactions langagières entre pairs, lieu de la co-construction du processus de lecture littéraire. Quels gestes professionnels de l'enseignant ? », « Les interactions à l'école où en sommes-nous ? ». *Psychologie de l'Interaction : 27/28*. (coord. Musiol & Auriac-Peyronnet), Paris : L'Harmattan.
- (2007) : *Gestes professionnels de l'enseignant et processus interprétatifs des élèves*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée. Université de Toulouse 2, Le Mirail, Toulouse.
- ELIAS, N. (1973) : *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- FRANÇOIS, F. (1991) : *La communication inégale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- GEBAUER, G. & WULF, C. (2004) : *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris : Anthropos.
- GUÉRIN, M. (1995) : *Philosophie du geste*. Paris : Actes Sud.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2002) : « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un oral réflexif ? », in D. Bucheton & J-C. Chabanne (eds), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.
- JEAN, G. (1999) : *La lecture à haute voix*. Paris : Les Edition de l'Atelier.
- JOAS, H. (1999) : *La créativité de l'agir*. Paris : Le cerf.
- JORRO, A. (2008) : « La professionnalité de l'enseignant dans la perspective du socle commun : valeurs, références, exigences », in D. Dubois-Marcoïn & C. Tauveron (eds), *Français littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?*, pp. 41-47. Lyon : INRP.
- (2006a) : « L'éthos de l'évaluateur : entre imaginaire et postures », in G. Figari & L. Mottier Lopez (eds), *Recherches sur l'évaluation en éducation*. pp. 67-75. Paris : L'Harmattan.
- (2006b) : « Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels ges-

- tes professionnels ? », *Mesure et Evaluation en Education*, n°29 (1), pp. 31-44. Québec.
- (2006c) : « L'agir professionnel de l'enseignant ». Conférence au Centre de Recherche sur la Formation, CNAM, 28 février 2006.
- (2004a) : « Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations », Communication au colloque international de l'*AIRDF*. Québec, 26-28 Août.
- (2004b) : « Un carnet de lecture à plusieurs voix », *Repères*, n°30, p.187-202.
- (2002) : *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : E.S.F.
- (1999) : *Le lecteur interprète*. Paris : PUF
- JORRO, A. & CROCÉ-SPINELLI, H. (2003) : *Gestes du professeur et activité interprétative de lecteur de cycle 3*. Colloque C.E.R.F.E.E.-I.R.S.A. Montpellier : I.U.F.M.
- LAPLANTINE, F. (2005) : *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*. Paris : Téraèdre.
- LENOIR, Y. (2010) : « La tension instruction-socialisation. Les sources du questionnement en milieu scolaire », Communication aux 11^e journées d'étude internationales de la CRCIE, Sherbrooke.
- LOQUET, M. (2006) : « Analyse des gestes professionnels : illustration de l'œil du maquignon chez une formatrice en expression corporelle », *Revue Française de pédagogie*, n°157,
- MANCOVSKY, V. (2006) : *L'évaluation informelle dans l'interaction de la classe*. Paris : L'Harmattan.
- MAUSS, M.(1967) : *Manuel d'ethnographie*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- MERCIER-BRUNEL, Y. & JORRO, A. (2009) : « La parole évaluative de l'enseignant », *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 22, 9-24.
- MERCIER-BRUNEL, Y. (2009) : *La parole évaluative de l'enseignant : effets sur les postures langagières des élèves*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation non publiée, Université de Toulouse 2.
- MERLE, P. (1996) : *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral*. Paris : PUF.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945) : *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- (1962) : *Signes*. Paris.
- PERRENOUD, P. (1998) : *L'évaluation des élèves*. Paris : De Boeck.
- PICARD, M. (1986) : *La lecture comme jeu*. Paris : Les Editions de Minuit.
- RANCIÈRE, J. (1987) : *Le maître ignorant*. Paris : Fayard.
- RICŒUR, P. (1986) : *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.
- SCHMITT, J.-C. (1985) : *La raison des gestes*. Paris : Gallimard.
- SENSÉVY, G. (2006) : « Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur », in G. Sensévy et A. Mercier (eds), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- VYGOTSKY, L.V. (1985) : *Pensée et langage*. Paris : Messidor.