

Le corps parlant de l'enseignant

Anne Jorro, Université d'Aix Marseille

La corporéité de l'activité enseignante reste encore peu interrogée par la recherche, les travaux de Pujade-Renaud (1981) sur la place du corps de l'enseignant en classe avaient mis en évidence les sentiments ambivalents des enseignants du secondaire. Les tiraillements éprouvés résidaient dans le fait d'être vu, dans la peur d'être mis à nu par le regard des élèves, mais ils étaient contrebalancés par le pouvoir de l'enseignant balayant la classe de son regard panoptique ou encore fustigeant le trublion scolaire ! La puissance corporelle de l'enseignant dans sa stature verticale et dans sa force de frappe verbale confirmait l'omniprésence du corps dans l'institution scolaire malgré le déni qui le frappait.

De façon indirecte, la corporéité de l'activité enseignante a été abordée avec les conceptions de l'enseignant comédien (Runtz-Christian, 1999). La place du corps dans l'espace de la classe est comparée à celle d'un comédien évoluant sur scène et les effets de théâtralisation recherchés sur les registres de la voix, du regard, des mains, des déplacements, visent à impressionner les élèves, à convaincre, voire à séduire l'auditoire. Bien que la métaphore théâtrale soit heuristique, la conception qu'elle véhicule nous semble problématique du point de vue de la relation professeur-élèves. Le côté forcé, la grandiloquence, les tours spectaculaires (différents des tours du métier) posent des problèmes éthiques que nous avons traités ailleurs (Jorro, 2002).

La présence de l'enseignant si souvent évoquée par les élèves ne constitue pas encore un objet de réflexion dans le champ de la recherche didactique. Une exception peut être mentionnée en didactique du français, notamment dans l'activité de lecture poétique. En effet, Jean (1999) plaide pour une lecture orale de la poésie où le corps lisant ouvrirait des espaces sensibles, susciterait des émotions nouvelles. Cette référence paraît bien isolée !, et il nous faut alors élargir nos champs de références théoriques. Il appartient à la phénoménologie de poser des questions sur la puissance perceptive du corps (Merleau-Ponty, 1945, 1961 ; Galimberti, 1998), au courant de l'anthropologie historique allemande (Gerbauer et Wulf, 2004; Flusser, 2001) et de la sociologie de l'action (Joas, 1999) de souligner la médiation du corps dans les situations sociales et institutionnelles. Ces différents champs de recherche défendent l'idée que l'activité humaine

dépend d'un investissement corporel, où la part du non-verbal est reconnue comme complément de la communication linguistique, mais aussi comme un signe mimétique du champ social qui réaffirme le rapport au monde des acteurs (Jousse, 1974).

À la suite de ces recherches, nous cherchons à analyser l'agir professionnel dans ce qu'il donne à voir, à entendre, à dialoguer. L'enseignant transmet des savoirs dans des postures assurées (démonstratives, narratives) ou hésitantes qui ont une incidence sur le rapport aux savoirs des élèves ainsi que sur leur activité réelle. Le savoir didactique qui s'institue en classe croise les savoirs professionnels (Reuter, 1994) et en particulier le savoir-communiquer, le savoir-ajuster en situation, le savoir énonciatif... Une pluralité de registres est convoquée par le professionnel et leurs multiples imbrications résistent encore à l'analyse. Aussi les questions suivantes ouvrent-elles un espace d'investigation pluridimensionnel :

Dans les séquences que nous analyserons, comment l'enseignante prépare-t-elle la transition entre la leçon de mathématique et la leçon précédente ? Comment mobilise-t-elle l'attention des élèves ? Quelles sont les ruses, les ficelles qui permettent l'accrochage des élèves ? Quel langage manie-t-elle pour installer un contexte d'apprentissage ? Quelle posture énonciative adopte-t-elle dans la présentation de la tâche ? Comment gère-t-elle les imprévus ? Quels signes d'encouragement, de réprobation adresse-t-elle aux élèves ? Comment met-elle en évidence le savoir didactique ?

Cet ensemble de questions amorce une approche de l'agir du professeur, approche globale qui dépasse le clivage imposé par les conceptions mentalistes du métier d'enseignant.

Vers une matrice de l'agir professoral?

La professionnalité d'un enseignant tient à l'instauration d'une co-activité professeur-élèves, autrement dit dans la mobilisation de gestes professionnels sollicitant des gestes d'étude chez les élèves. Cette interrelation suppose une conception plus symbolique qu'instrumentale de l'action. Dans nos recherches, nous avons souligné la différence entre le fait de faire une action et l'épaisseur symbolique de l'agir (Jorro, 2002), ce qui engage l'enseignant à considérer les effets potentiels de son activité. L'aspect inducteur de l'acte, dans son registre facilitateur ou inhibiteur,

déplace l'attention de la fonctionnalité de l'acte vers ce qu'il produit chez autrui, autrement dit vers l'adresse de l'acte. Notre travail de recherche consiste à élaborer une grille d'analyse de l'agir professoral en essayant de saisir le caractère matriciel de l'activité dans des situations de lecture d'album, ainsi que dans la situation de mathématique qui sera analysée plus loin. À ce jour, nous proposons une matrice de l'agir langagier où s'entrelacent parole, pensée, action et relation. C'est dire que l'analyse de l'activité du professeur suppose une approche globale et, à la suite des travaux issus de la psychologie du travail qui analyse l'activité à travers les rapports sujet-objet-autrui, nous greffons une dimension supplémentaire qui résulte de l'activité langagière du professeur. Le langage entre pleinement dans l'activité professorale si bien qu'il s'agit de proposer une matrice de l'activité langagière autour de quatre analyseurs :

1 Les gestes langagiers :

Cet analyseur nous paraît particulièrement opérer dans l'agir professoral. Il permet notamment d'observer/analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe. De même, il importe de saisir les accents didactiques ponctuant les moments de transition d'une leçon à l'autre, institutionnalisant des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), incitant au retour au calme, régulant une prescription (reformulation d'une consigne). En outre, le langage du professeur apparaît-il spécialisé (porteur d'une vigilance épistémologique de la discipline travaillée) ou commun ? Est-ce un lexique propre au monde scolaire ? Ces registres sont-ils appréhendés par les élèves ? Y a-t-il écoute, négociation de sens, maintien des malentendus chez les élèves ?

2 Les gestes de mise en scène du savoir

Ces gestes permettent au professeur de relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis. Les savoirs et les modalités de traitement de ces savoirs en situation d'enseignement importent particulièrement. Les gestes de désignation d'un objet de savoir, de monstration des artefacts, de vérification des traces écrites, d'institutionnalisation du savoir sont censés orienter l'activité des élèves. La construction de la pensée abstraite, le maniement des concepts par la classe, constituent l'arrière-fond de l'activité du professeur.

3 Les gestes d'ajustement de l'action

Ces gestes relèvent du *kairos*, de la capacité à intervenir sur le déroulement de l'activité, sur le rythme de l'action (anticipation, accélération, actualisation), sur la modification d'une consigne, sur sa reprise, sur l'invention d'une stratégie, sur la prise en compte d'une demande émanant de la classe... Les gestes d'ajustement peuvent concerner directement le professeur-stagiaire et relever de gestes de réassurance dès que le professeur s'entoure d'aides (fiches de préparation, trames de cours...).

4 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 scolaire. Avec le format de la communication, l'activité du professeur occupant le devant de la scène ou restant en retrait pour favoriser l'activité de la classe et ainsi promouvoir le développement de l'autonomie, sera étudiée. En particulier, l'éthos de l'enseignant peut inciter les élèves à entrer dans une activité d'étude ou, a contrario, générer des rapports de domination, de captation. Les gestes éthiques 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 incarné par le professeur. La posture éthique du professeur peut ouvrir sur une relation d'accompagnement et de conseil.

Configurations de gestes professionnels

La matrice de l'agir langagier proposée plus haut porte un principe invariant : agir au plan langagier en classe reviendrait à mobiliser ces quatre gestes fondamentaux. Ce principe est vite démenti en situation puisque le professeur actualisera de façon très personnelle ces dimensions de l'activité langagière, atténuant ou survalorisant l'une d'elles. En reprenant les travaux déjà cités de Clot, nous nous situons ici dans une approche plus singulière, où le style marque l'affranchissement d'un modèle de l'action. C'est dire toute la plasticité à laquelle sera soumise la matrice, ce qui conduit à envisager les configurations de gestes professionnels.

Analyse du début de cours

Nous avons choisi de présenter un segment d'une analyse plus longue qui a permis d'identifier plusieurs actes de langage. Ainsi, les langages du passage et ceux de la mémoire didactique ont fait l'objet d'une analyse approfondie. Nous présenterons une séquence qui constitue un épisode problématique pour le professeur-stagiaire. Au cours de cet épisode, le professeur stagiaire est confronté à un dilemme : comment expliquer le concept d'échelle quand le travail de planification n'a pas porté sur les concepts susceptibles de poser problème aux élèves ? Cette demande met en difficulté le professeur-stagiaire, le langage de l'enseignante apparaît peu précis : « *en bas de la feuille y'a écrit 200 km, c'est quoi ça* ». Pour faire face à cet imprévu, le professeur-stagiaire mobilisera une activité corporelle agitée et aura recours à des reformulations hésitantes.

Les langages du dilemme explicatif, l'épisode de l'échelle

L'épisode de l'échelle illustre l'insécurité énonciative vécue par le professeur lorsqu'elle est interpellée sur la signification des « *200 km* ». Le dilemme est ressenti, il se matérialise dans l'espace par des gestes hétéroclites. Sans scénario préétabli, l'agir s'improvise autour de gestes hésitants qui marquent l'inconfort du moment explicatif. Que retiennent les élèves d'une telle explication ? Lorsque le corps parlant du professeur est hésitant, ne provoque-t-il pas des malentendus ? A fortiori, lorsque l'explication est renvoyée dans un futur qui reste flou pour les élèves.

Le geste langagier est traversé de contradictions qui brouillent les interactions langagières. Tout d'abord, l'accent didactique préfigure l'intervention magistrale de l'enseignante. Les marqueurs « *bon alors* » signalent la prise de parole de l'expert, signes qui seront confirmés par l'utilisation du performatif « *je vous l'explique* ». Le discours indirect « *dans une carte* » est subitement abandonné pour un discours imagé, avec le recours aux déictiques « *ce... là* » qui appuient le geste de monstration de la carte. La syntaxe hachée, les hésitations « *euh* » dérèglent le registre du discours. Le soufflement puis le rire révèlent la fragilité émotive du professeur. La rupture avec la première tentative d'explication traduit l'inconfort de l'enseignante. Avec la proposition

de mesure suivie d'une injonction à l'égard d'Antonin, le ton redevient plus assuré et le marqueur « *bon alors* » réapparaît. Mais cette assurance est à nouveau entamée dès que l'enseignante modalise l'explication par l'aparté suivant : « *vous verrez ça dans les classes après quand vous serez en CE1, CM1, CM2* ». Cet élément du discours constitue un lieu commun qui masque l'insécurité énonciative toujours présente. L'enseignante tente de négocier une explication approximative en proposant aux élèves d'attendre le moment où l'explication sera délivrée. À la suite de cette transaction, la posture énonciative est à nouveau affirmée. Le langage reste indirect, non spécifique, l'exemplification se déroule en deux temps. Tout d'abord, elle énonce une loi : « *chaque fois que... en réalité, c'est* » ; le ton assuré de la démonstration est appuyé par le regard qu'elle adresse à la classe.

Ensuite, elle cherchera à impliquer les élèves : « *chaque fois que vous voyez, que vous mesurez trois centimètres... si vous deviez marcher* ». La volonté de donner une explication claire se heurte à une syntaxe alambiquée. La reprise de l'explication sur le même registre (syntaxe inversée) signale l'insécurité énonciative. L'explication dévie vers la fiction, procédé qui témoigne de la volonté de se mettre à la portée des élèves. L'enseignante ajoute une personnification dans laquelle les élèves se retrouvent. La construction narrative du concept d'échelle (Bruner, 1996) occasionne l'adhésion exclamative des élèves « *ah* ». Consciente de la faiblesse de la teneur explicative, le professeur-stagiaire rompt son discours par le marqueur « *bon* », mais se reprend aussitôt, contredisant l'affirmation « *on s'arrête là* » par « *j'ai encore une question* ».

Le corps livre les tiraillements provoqués par le dilemme explicatif. Lorsque le professeur annonce l'explication, elle se situe au milieu de la classe, fait face aux élèves avec assurance ; dès que l'explication patine, elle change de place et marche le long du mur comme pour trouver une parade, le déplacement aidant à penser. Le rire, vite coupé par une proposition d'activité, signale une trouvaille : faire agir les élèves pour arriver à une explication. Dès que cette proposition est énoncée, l'enseignante retrouve la place initiale. Ce positionnement signale la sortie de l'impasse. Enfin, prenant à nouveau appui sur sa fiche de préparation, elle rectifie son propos pour proposer une ultime question et passe à nouveau devant la carte.

Au cours de cet épisode, le langage du professeur déclenche une communication difficile. Les ruptures énonciatives qui se greffent à l'explication du concept d'échelle témoignent des hésitations du professeur. La négociation agit doublement, il s'agit de convaincre les élèves d'une explication à venir et de proposer une explication provisoire. Les déplacements latéraux, les reprises langagières trahissent l'émotion de l'enseignante. Le travail de préparation s'est focalisé sur le déroulement de la séquence. Dans l'imaginaire du professeur-stagiaire, le langage n'est pas une priorité, il reste encore transparent.

Pourtant, la puissance réflexive du langage apparaît en creux tout au long de la séance. L'enseignante utilise le plus souvent un registre commun et ne marque pas assez la différence avec le registre spécifique du champ des mathématiques. Concepts scientifiques et concepts communs sont ramassés en un seul langage si bien que les enjeux de la situation sont peu conscientisés par les élèves. Les ruptures épistémologiques que suppose l'appropriation des concepts sont gommées dans la situation. Comment aider les élèves à conceptualiser – telle est la question qui se pose dans l'interaction langagière et qu'essaye de résoudre le professeur en improvisant une explication sur le mode de la narration. La portée du geste langagier visant à institutionnaliser le savoir reste faible. À aucun moment les élèves n'intégreront dans leur prise de parole le concept de distance. Et c'est à partir de ce malentendu que les hypothèses des élèves se greffent dans l'épisode explicatif.

La mise en activité semble accaparer le professeur-stagiaire au détriment des pratiques langagières dont les enjeux conceptuels sont faiblement entrevus. Sur ce plan précisément, la didactique du français, dans la lignée des travaux de Vygotsky (1985), de François (1991), de Langumier (1991), de Chabanne et Bucheton (2002), apporte une contribution majeure. L'articulation de la discipline français à la didactique des mathématiques montre ici sa pertinence. Elle se pose dans les autres champs disciplinaires, pour peu que la réflexivité du langage devienne une préoccupation des enseignants et des chercheurs !

Épisode de l'échelle :

ANTONIN : pourquoi y'a marqué deux cents kilomètres , ici

UN ÉLÈVE : 'hein + où ça ici ::

UN ÉLÈVE : là

UN ÉLÈVE : ah

UN ÉLÈVE : là

ENSEIGNANTE : qui peut expliquer à Antonin il pose une question là qu'est-ce qu'i(l) y a marqué là

UN ÉLÈVE : (*inspiration sonore*)

ENSEIGNANTE : tout en bas de la feuille c'est écrit deux cents kilomètres + c'est quoi , ça

UN ÉLÈVE : deux + deux + deux cents kilomètres de 'frontière

ENSEIGNANTE : Arthur est-ce que tu as levé la ,main

5mn 03s

ARTHUR : non

ENSEIGNANTE : Caroline tu peux lui 'expliquer

CAROLINE : <si + si + là ?>

ENSEIGNANTE : non / essaye / explique à Antonin

CAROLINE : <que / que / te / te / te ? > comme ça + là + comme ça:: ça fait deux cents kilomètres

UN ÉLÈVE : euh ::

UN ÉLÈVE : non

UN ÉLÈVE : NON

UN ÉLÈVE : non

ENSEIGNANTE : qu'est-ce qui fait deux cents kilomètres j'ai pas vu

UN ÉLÈVE : mais non ::: le tour de France ça fait pas deux cents kilomè ::tres

UN ÉLÈVE : ça fait trois mille

ENSEIGNANTE : j'ai pas / montre moi précisément ce qui fait deux cents kilomètres à ton avis
+++

CAROLINE : là

UN ÉLÈVE : mais non parce que

ENSEIGNANTE : ah ce que tu montres là 'c'est +++

CAROLINE : ben la France entière

5mn 37s

ENSEIGNANTE : tu montres la frontière + de la France + non c'est pas ça + Mar(got) / Miléna

MILÉNA : c'est pas ça parce que (il) y a écrit euh / de Lyon + Lyon <.. ?> à Orléans + et ben y'a écrit deux cent quarante sept + alors c'est pas trop :: + c'est pas possible

ENSEIGNANTE : oui

UN ÉLÈVE : c'est normal

ENSEIGNANTE : deux cents kilomètres ++ Miléna t'as compris deux cents kilomètres ça n(e) peut pas être + tout le tour de la 'France

UN ÉLÈVE : non c'est euh

ENSEIGNANTE : puisqu'on voit que

UN ÉLÈVE : Orléans à Limoges

ENSEIGNANTE : cette petite distance-là c'est deux cent quarante-sept + donc tout le tour ++ ça peut pas faire deux cents kilomètres ++ alors c'est quoi ces deux cents kilomètres + Nino

6mn 18s

NINO : ben c'est euh :: + parce que en fait + c(e) qu'on voit en bas de la France + c'est euh :: un autre pays

ENSEIGNANTE : c'est vrai + ici c'est un autre pays

NINO : c'est / c'est / c'est du bout / c'est du bout d(e) la France et de ::

UN ÉLÈVE : j'ai compris

NINO : de Toulouse + jusqu'à + de Toulouse jusqu'à l'autre pays là le ::

ENSEIGNANTE : c'est qu(oi) / c'est quoi la pays / le pays qui est au sud de la France là

MILENA : l'Espagne

ENSEIGNANTE : ah :: Milèna elle sait bien qu'est-ce que c'est comme pays

MILENA : OUAIS + ESPagne

6mn 41s

ENSEIGNANTE : c'est l'Espagne

NINO : l'Espagne et ben de Toulouse + puisque en Espagne et ben ça fait deux cents kilomètres hein distance de Barcelone <..... ?>

UN ÉLÈVE : <non ?>

NINO : et si ::

ENSEIGNANTE : un peu moins + mais c'est pas ça / alors + Antonin tu dis qu(e) t'as compris + pourquoi

UN ÉLÈVE : <... ?> kilomètres + y'a marqué là en gros

ENSEIGNANTE : ah oui c'est parce que c'est une carte de relief + ça c'est une carte de relief + on en parlera une autre fois en ++ quand on f(e)ra d(e) la :: + de la , géographie ++ euh :: alors ces deux cents kilomètres

UN ÉLÈVE : maîtresse <... ?>

ENSEIGNANTE : bon + alors je vous l'explique

UN ÉLÈVE : ah ::: non

UN ÉLÈVE : mais je sais + je sais ::

ENSEIGNANTE : <.. ?> il y est ici aussi

UN ÉLÈVE : échelle + deux cents kilomètres + ah c'est la hauteur de la 'terre

7mn 20s

ENSEIGNANTE : c'est pas la hauteur de la terre (*riant*)

UN ÉLÈVE : ouah

UN ÉLÈVE : (*rires*)

ENSEIGNANTE : dans une carte ++ quand on la montre comme ça

UN ÉLÈVE : c'est beau :::

ENSEIGNANTE : on met une + échelle + c'est à dire +++ ça veut dire que ce petit bout-là + c'est deux cents kilomètres ++ ce petit bout-là c'est deux cents kilomètres ++ euh ::::++++

UN ÉLÈVE : c'est toi qui l'as <..... ?> comme ça

ENSEIGNANTE : c'est pour expliquer que c'est (*rires*) + ce + euh :: "pf ::" + si ++ quelqu'un a une 'règle + dans / Antonin t'as ta règle sur la table + mesure combien ça fait ++ deux cents ki(lomètres)

UN ÉLÈVE : moi j'en ai une

UN ÉLÈVE : MOI J'EN AI UNE

7mn 54s

ENSEIGNANTE : combien ça fait de centimètres <..... ?> ++

UN ÉLÈVE : <..... ?>

ENSEIGNANTE : bon alors ça fait combien de centimètres

UN ÉLÈVE : “rahem” (*inspiration sonore*)

UN ÉLÈVE : trois

ENSEIGNANTE : trois centimètres

UN ÉLÈVE : et un millimètre

ENSEIGNANTE : CHAQUE FOIS QUE VOUS AVEZ ++ vous verrez ça dans les classes après quand vous serez :: en Ce2 Cm1 Cm2 / mais ça veut dire que CHAQUE FOIS que vous voyez trois centimètres + que vous m(e)surez trois centimètres ++ en réalité + c’est deux cents kilomètres

UN ÉLÈVE : ah ::

ENSEIGNANTE : si vous deviez marcher + où c’est qu’i(l) y a deux cents kilomètres ++ euuh ::

UN ÉLÈVE : en bas

ENSEIGNANTE : si vous deviez ++ marcher de Paris à Lille

8mn 30s

UN ÉLÈVE : ouais si ça va

UN ÉLÈVE : ouais

ENSEIGNANTE : sur la carte + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres

UN ÉLÈVE : ben oui eh ::

ENSEIGNANTE : ah ++ sur le dessin + ça fait un p(e)tit peu plus que deux centimètres

Bibliographie :

Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Barbier, J.M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In Baudoin, J-M et Friedrich (éds). *Théories de l’action et éducation* (p. 305-317). Bruxelles : De Boeck.

Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Didactique des mathématiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.

Bruner, J. (1996). *L’éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.

Brousal, D. (2004). La construction de la référence en début de cours. Communication colloque AIRDF « *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* » Université Laval, Québec, 26-28/08/ 2004.

Bucheton, D., Broner, A. Broussale, D., Jorro, A., Larguier, M. (2004). Le langage instrument principal du travail de l’enseignant : un objet de formation fédérateur. *Repères*, 30, (à paraître).

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Favrat, J.F. (2004). Comparaison de deux manières de commencer une séance de résolution de problèmes de mathématiques au CE1. *Symposium « La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves : points communs et spécificités disciplinaires »*. Congrès AIRDF. Québec 26/28 août 2004.

François, F. (1991). *La communication inégale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.

- Galimberti, U. (1998). *Les raisons du corps*. Paris : Grasset.
- Gebauer, G. et Wolf, C. (2004). *Jeux, rituels, gestes*. Paris : Anthropos.
- Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maître de lecture. In Bernié, J-P. (éd) *Apprentissage, développement et signification*. Bordeaux : PUB.
- Hadji, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent ? In Donnay, J. et Bru, M. (éds) *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p.17-34). Bruxelles : De Boeck.
- Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix*. Paris : Éditions Ouvrières.
- Joas, (1999). *La créativité de l'agir*. Paris, Cerf, 1999.
- Jorro, A. (2003). L'évaluateur est un autre ! In Astolfi, J-P. (éd). *Éducation, Formation : nouvelles identités, nouveaux métiers*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2002). *De l'agir professionnel à la professionnalisation des enseignants. Habilitation à diriger des recherches*. Université de Rouen.
- Jorro, A. (1998). L'inscription des gestes professionnels dans l'action. *En Question*. Aix-en-Provence.
- Jousse, M. (1974). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.
- Langumier, M. (1991). Implicites et malentendus entre le maître et ses élèves en cours de français en CM1. In François, F. (éd), *La communication inégale*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. In Amossy, R. (éd) *Images de soi dans le discours* (p.75-100). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Paris : Gallimard.
- Pujade-Renaud, C. (1981). *Le corps de l'enseignant dans la classe*, Paris : ESF.
- Reuter, Y. (1994). Didactique et savoirs professionnels. *Spirale*, 13, p. 97-112, Lille.
- Schön, D. (1996). Pour une épistémologie de la pratique. In Barbier, J-M. (éd), *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (2001). Théorie de l'action et action du professeur. In Baudoin, J-M. et Friedrich, J. (éds), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224.) Bruxelles : De Boeck.
- Vygotsky, V. (1985). *Pensée et Langage*. Paris : Messidor.