

Aguilar, J. Cadet, L. Muller, C. & Rivière, V. (dir., 2017). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve édition

Brahim Azaoui

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2738>

DOI : 10.4000/rdlc.2738

ISSN : 1958-5772

#### Éditeur

ACEDLE

#### Référence électronique

Brahim Azaoui, « Aguilar, J. Cadet, L. Muller, C. & Rivière, V. (dir., 2017). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve édition », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-1 | 2018, mis en ligne le 02 janvier 2018, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2738> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2738>

---

Ce document a été généré automatiquement le 24 septembre 2020.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

Aguilar, J. Cadet, L. Muller, C. & Rivière, V. (dir., 2017). *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*. Paris : Riveneuve édition

Brahim Azaoui

---

- 1 C'est à une chercheuse, une mère, un maître, une amie et une collègue que s'adresse l'ouvrage *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel*, coordonné par J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière. Les 17 textes rassemblés et offerts à Francine Cicurel se donnent pour objectif de retracer son « parcours universitaire inhabituel » (Maingueneau, dans le volume) et ses implications sur le plan scientifique, mais aussi personnel.
- 2 Le ventre de l'ouvrage est ceint par une préface et une postface qui se veulent toutes deux un hommage. D'abord un hommage intime, signé de la fille de Francine Cicurel, qui offre un regard personnel sur cette chercheuse, sa mère. On y découvre une chercheuse-mère passionnée et passionnante, respectée et aimée pour ce qu'elle est et partage « avec [s]on entourage », mais aussi un guide et un « maître » exigeant et généreux. Le second hommage est celui rendu par J.-C. Beacco dans une postface qui, comme en écho aux premiers paragraphes du texte d'Iliana Cicurel-Revcolevschi, fait l'éloge des langues et de leur diversité. Au gré d'un parcours notionnel, l'auteur nous guide dans une réflexion quasi poétique sur le bonheur et le plaisir des langues, que les enseignants, sujets d'étude de Francine Cicurel, sont amenés à transmettre, voire à faire respecter et aimer.

- 3 Pour ce qui est du ventre même, il est constitué de trois parties dédiées au parcours scientifique et intellectuel de Francine Cicurel. Elles illustrent la diversité de ses domaines d'intérêt et d'expertise :
- Partie 1 : Formes et enjeux du discours philosophique
  - Partie 2 : Pratiques lectorales et enseignement des langues
  - Partie 3 : Discours, interactions et actions d'enseignement
- 4 La **première partie**, « Formes et enjeux du discours philosophique », rassemble cinq contributions réunies autour de réflexions et analyses qui s'inscrivent dans le champ de la philosophie ou le prennent comme support de discussion. Les analyses linguistiques proposées par **Ali Bouacha**, dans un texte posthume, et par **Cossutta et Lhomme** donnent à voir comment le recours au registre du fictif/fictionnel par des philosophes tels que Bachelard, Bergson et Nietzsche, permet de dépasser les limites du langage pour rendre accessible, exprimable et intelligible le discours philosophique. Le recours à ce registre, qu'actualisent images, métaphores, embrayeurs et autres procédés stylistiques employés par ces philosophes pour décrocher par rapport au réel, offre l'occasion de s'abstraire du vécu et donc des limites imposées par le langage. En plus des liens personnels et professionnels qui relient ces auteurs à Francine Cicurel, la « fiction » est une notion qui lui est familière en ce qu'elle traverse son travail et ses champs d'intérêt. C'est ce que rappellent le titre de divers articles que la chercheuse a publiés à différents moments de son parcours, ses références régulières à la fiction comme « moyen de connaissance et d'investigation du réel » (Cicurel, 2011 : 65) et l'organisation d'un colloque en juin 2000 : « L'inscription du fictif dans le discours philosophique ».
- 5 L'analyse linguistique de **Delormas** montre comment, dans son ouvrage *De l'existence à l'existant*, Levinas cherche à se situer dans une forme de rupture avec la philosophie heideggerienne et un langage philosophique traditionnel présenté comme « inapte à exprimer ce qu'il veut dire » (p. 60). Dans cette optique, Lévinas vise à prendre le contre-pied d'une telle tradition et le langage utilisé sera son instrument. La rupture se réalise en effet, chez Levinas, notamment par le style ; l'auteur le veut prosaïque, trivial et concret afin de faciliter l'accessibilité à sa pensée et de s'inscrire en faux avec une « philosophie conceptuelle » (p.55). Le texte que propose **Maingueneau** clôt la partie 1. Le linguiste s'intéresse, à travers l'étude du Thésaurus et aux « invariants communs aux types de discours » (p.96), à la relation entre le discours religieux et le discours philosophique, deux types de discours qui partagent en commun le paradoxe d'être dans et hors le monde. En effet, tous deux abordent des sujets de notre monde et, dans le même temps, ils possèdent une dimension énigmatique qui les maintient dans un autre monde, inaccessible au commun des mortels sauf, partiellement, à travers l'exégèse qu'en proposent les interprètes de ces textes sacrés et philosophiques.
- 6 Ainsi, comme en prévision du texte de Daniel Coste (partie 3), qui rappelle comment Francine Cicurel a toujours « tranché » par son approche et ses analyses, les textes rassemblés dans cette première partie proposent des réflexions sur la rupture et le décrochement : entre le monde de l'exprimable/inexprimable, entre le réel et le fictif/fictionnel, entre des mondes discursifs. Nous serions peut-être tenté d'affirmer qu'il ne s'agit pas tant de rupture mais de frontière car si celle-ci sépare, paradoxalement, elle relie également. Les discussions proposées visent à montrer la façon dont, pour les philosophes pris pour étude, rupture et décrochement sont employés comme instruments temporaires de réflexion. Tout comme le Malin génie qui permet à

Descartes de s'extraire du réel pour mieux le penser, ils servent *in fine* l'accès au sens ou à faciliter une démonstration philosophique.

- 7 Le « sens » est d'ailleurs un des fils rouges des analyses proposées dans la **partie 2**, consacrée aux « Pratiques lectorales et enseignement des langues ». Elle réunit quatre contributions qui permettent de rendre hommage aux travaux et réflexions que Francine Cicurel a dédiés à la littérature en classe de FLE.
- 8 Pour **Emmanuel Fraisse, Anne-Claire Raimond et Eve-Marie Rollinat-Levasseur**, accéder au sens d'une œuvre nécessite une implication de l'élève dans l'acte de lecture ; c'est d'ailleurs à celle-ci que nous invitait déjà Eco dans son *Lector in fabula* (1979), pour que le lecteur interagisse avec le texte en remplissant les interstices laissés sciemment par l'écrivain. Si un texte nécessite que quelqu'un l'aide pour fonctionner (ibid.), il semble avoir également besoin, nous dit Fraisse, qu'on le fasse discuter avec d'autres supports artistiques. En décroissant les arts du langage, l'on favorise un rapport esthétique et intime au texte. C'est également dans la langue que le rapport affectif se livre. C'est cette réflexion que poursuit **Anne Godard** en s'intéressant non plus à l'acte de lecture mais à son pendant, celui de l'écriture, et au processus de transformation dans lequel les auteurs s'inscrivent à travers la langue choisie pour écrire. Ce choix n'est en effet pas neutre ; il révèle une construction ou revendication identitaire, une façon de se dire et de se poser à l'autre et à soi publiquement. N'est-ce pas là d'ailleurs un des intérêts didactiques des textes identitaires, qui offrent aux élèves un espace discursif pour parler de soi et évoquer leur identité plurielle, sur le plan notamment culturel et linguistique ? Ainsi Cummins *et al.* (2005) les envisagent pour faire place aux langues, celle(s) du pays d'accueil, dans une démarche d'apprentissage, mais également celle(s) de la famille et du pays d'origine.
- 9 L'on pourrait toutefois regretter que la réflexion intersémiotique en littérature considère des supports tels que le cinéma, les images et même l'oralité sans que ne soit évoqué le corps comme autre forme de support sémiotique et de relation au texte. Cela est d'autant plus regrettable que le texte d'Eve-Marie Rollinat-Levasseur évoque la question de l'oralité comme inhérente à la littérature. Or, l'oralité mériterait d'être conçue dans une approche multimodale telle que la propose Weber (2013 : 80) qui intègre « tous les éléments qui donnent sens à l'échange », dont les gestes et le regard. Si le texte est à partager, comme y encourage Rollinat-Levasseur, ce serait donc avec le corps, tout autant qu'avec la voix. Et si le croisement avec la didactique de la musique est une piste intéressante à considérer, la conception retenue de l'oralité/auralité est cruciale. Terrien (2013 : 5), que l'auteure cite à ce sujet, ne dit-il pas que : « entendre, émettre, c'est se servir de l'ensemble de nos fonctions perceptives, kinesthésique et sensorimotrices liées aux gestes corporels » ? Le plaisir de la lecture ne peut faire l'économie d'une implication sensible à cet acte et d'une incorporation du texte. « On pourrait le dire autrement : pour être activée, l'œuvre doit prendre corps » (Fintz, 2009 : 115). Et pour que cela prenne forme en classe, il convient de s'intéresser aux pratiques de transmission de l'enseignant, de les observer, de les comprendre et d'accompagner ce dernier dans son métier.
- 10 C'est à ce champ des travaux de Francine Cicurel que l'ouvrage consacre sa **troisième et dernière partie** : « Discours, interactions et actions d'enseignement ». Comme l'annonce l'intitulé, les six contributeurs s'intéressent à étudier comment les actions, verbales et non verbales, de l'enseignant, ainsi que les discours et interactions didactiques s'organisent pour que les apprentissages aient lieu.

- 11 Dans son chapitre, **Daniel Véronique** vient d'ailleurs interroger le rôle des interactions verbales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'auteur prend appui sur des travaux d'acquisitionnistes et d'interactionnistes pour montrer comment la réflexion évolue depuis les années 1970, notamment en intégrant progressivement dans leur conception le rôle actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. La proposition du chercheur invite au final à relativiser l'idée selon laquelle les interactions permettraient, à elles seules, l'appropriation linguistique. Il prend pour cela l'exemple de l'appropriation de la grammaire d'une langue qui nécessite, selon lui, plus que de converser dans la langue d'apprentissage. Son acquisition requiert une explicitation et un travail conscients sur l'objet d'étude. Ce chapitre est le seul à aborder le versant « acquisition » des interactions de classe de langue étrangère ; les autres focalisent sous divers angles sur le volet « transmission » en étudiant un axe cher à Francine Cicurel : l'agir professoral, que l'auteure définit dans son dernier ouvrage comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 : 119).
- 12 **Daniel Coste** rappelle, en ouverture à la troisième partie, de quelle façon la chercheuse s'est inscrite, dès le début de sa contribution au domaine scientifique, dans une approche originale dans l'analyse des interactions didactiques, tant dans le contenu, que dans la méthodologie empruntée. L'auteur indique la façon dont Francine Cicurel progresse à petits pas, mais sûrement, sur un chemin qu'elle s'ingénie à consolider d'un « appareil conceptuel qu'elle met en place » (p.168) : pratiques de transmission, répertoire didactique, agir professoral... qu'elle fait dialoguer avec des notions empruntées à des champs connexes à la linguistique et à la didactique, comme celle de risque, que développe Goffman en microsociologie, ou avec des démarches, telle l'analyse des pratiques professionnelles (voir notamment l'approche réflexive de Schön, 1993).
- 13 Les contributions suivantes proposent une déclinaison de l'agir professoral à travers différents points de vue notionnels. **Ishikawa & Delorme** offrent une analyse de l'entrelacement des mondes réels et fictifs dans le discours professoral, au service des apprentissages. Le fictif devient une ressource didactique, tout autant que, sur un autre plan, il sert le philosophe pour didactiser, en quelque sorte, ses propos (voir les textes d'Ali Bouacha, Cossutta et Lhomme).
- 14 Le texte de **Cadet, Leclère & Tellier** aborde la notion de matérialité de/dans l'agir professoral, que cela soit dans l'usage du corps de l'enseignant ou de celui qui est fait de divers supports matériels (tableau, écrits, et illustrations). Si les auteures montrent comment les travaux didactiques ont longtemps mis de côté cette question dans la réflexion sur le métier d'enseignant, il convient toutefois de rappeler que le sujet avait été abordé dès 1969 dans une étude menée par Blazer (in Beebe, 1980 : 4). Ce chapitre vise à souligner l'importance de cette matérialité dans l'agir, aussi bien dans ce qui relève de la corporéité de l'enseignant que des différents outils d'enseignement. Il aurait été néanmoins souhaitable que la discussion concernant le corps de l'enseignant soit menée dans une conception *interactionnelle* des échanges didactiques, d'autant que l'une des premières citations concernant le corps renvoie au regard que portent les élèves sur ce support sémiotique (p.220). Le corps de l'enseignant n'« agit » pas seul ; il évolue dans une classe et s'adapte donc aux élèves, à leur niveau linguistique (comme le montrent d'ailleurs Tellier & Stam, 2012), voire à la discipline enseignée (Azaoui, 2013).

- 15 La dimension émotionnelle de l'agir est abordée par **Aguilar, Nicolas, Xue & Sefta**. Ils proposent une réflexion sur l'importance de l'émotion dans la pratique professorale, en tant que filtre de lecture des événements et moteur de certaines (ré)actions. Les auteurs défendent la nécessité d'accompagner les enseignants dans une prise de conscience de la part émotionnelle présente dans le métier et militent pour qu'une place lui soit consacrée dans la formation des enseignants. Dans cette optique, le lien entre l'émotion et les questions de violence verbale, esquissé dans l'évocation du rire comme vecteur potentiel de conflit (p.244), aurait certainement mérité d'être davantage tissé, car ce sont des questions récurrentes parmi les préoccupations des enseignants stagiaires dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE).
- 16 Enfin, **Muller & Laurens** closent la discussion sur l'agir professoral en se penchant sur la notion goffmanienne de « risque », que Francine Cicurel a appliquée au contexte didactique. Dans le prolongement de ses travaux, Muller & Laurens cherchent à observer comment cette notion est appréhendée selon l'expérience des enseignants. Leur étude des verbalisations enseignantes recueillies lors d'entretiens d'auto-confrontation permet de distinguer des divergences et convergences concernant quatre sujets de préoccupation : la gestion du temps, la progression des apprenants, les pratiques interactionnelles et les savoir-faire méthodologiques. Leur analyse de ces éléments revient indirectement sur la place de l'émotion dans la pratique professorale, les auto-commentaires laissant régulièrement paraître la peur ou le regret, notamment chez l'enseignante novice.
- 17 Pour ces deux derniers chapitres, qui se fondent uniquement sur des entretiens d'auto-confrontation, il nous paraît nécessaire de nous interroger sur la valeur des verbalisations des enseignants interviewés. Au-delà de la difficulté potentielle de l'enseignant à objectiver son agir (Lahire, dans Cicurel, 2011 : 238), quand bien même via une auto-confrontation vidéoscopique, nous pouvons nous demander si cette difficulté n'est pas amplifiée par la nécessité de commenter non plus son action mais une émotion ou la perception d'un danger. Par exemple, dans quelle mesure les dires sur la perception de danger ressentie pendant le cours réalisé trois semaines plus tôt ne sont-ils pas une reconstruction de ce danger ? L'entretien d'auto-confrontation pourrait nous sembler-il parfois laisser penser que les propos de la personne reflètent « réellement » un sentiment vécu. Or, il peut exister une forme de réappropriation du vécu à travers une reconstruction plus ou moins partielle, consciente ou non, qui participerait à une mise en scène de soi. En outre, comment distinguer l'expression d'un regret de l'embarras face à son ancienne formatrice ? Autrement dit, si l'on prolonge l'idée d'une possible mise en scène : quelle mise en scène émotionnelle des commentaires sur la perception du danger ?
- 18 Au final, cet ouvrage est à l'image des œuvres de l'artiste peintre Hervé Roche, dont une des réalisations en illustre la couverture : « les regards se multiplient et travaillent sur une difficile combinaison de la figuration<sup>1</sup> ». A travers une palette de contributions, ce recueil hommage offrira l'opportunité à qui le souhaite de parcourir le « paysage » Francine Cicurel, mais aussi de plonger au cœur de ses préoccupations scientifiques à travers des réflexions aussi riches et variées que peut l'être le travail de cette chercheuse.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Azaoui, B. (2013). « One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? ». *Proceedings TiGeR: Tilburg Gesture research meeting*, June 2013, Tilburg, Netherlands, pp. 1-4.
- Beebe, S. A. (1980, novembre). « The Role of Nonverbal Communication in Education: Research and Theoretical Perspectives ». Paper presented at the annual meeting of the Speech Communication Association, New York.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005). « Affirming Identity in Multilingual Classrooms ». *Educational leadership*, vol. 63, n° 1. pp. 38-43.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.
- Fintz, C. (2009). « Les imaginaires des corps dans la relation littéraire. Approche socio-imaginaire d'une corporalité partagée ». *Littérature*, vol. 1, n° 153. pp. 114-131.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.
- Tellier, M. & Stam, G. (2012). « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action ». In Rivière, V. (dir.), *Spécificités et diversités des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve éditions. pp. 357-374.
- Terrien, P. (2013, février). « Transmettre un chant de l'oralité à l'auralité ». *Transmettre*, Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) – Institut National de Recherche en Pédagogie (INRP), Paris. [http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier-36\\_1360078662119.pdf](http://labiennale.cnam.fr/medias/fichier/pascal-terrien-com-n-156-atelier-36_1360078662119.pdf)
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris : Didier.

## NOTES

1. [http://www.herveroche.com/documents/2010\\_Montrelais.pdf](http://www.herveroche.com/documents/2010_Montrelais.pdf)
- 

## INDEX

**Thèmes** : Comptes rendus

## AUTEUR

### **BRAHIM AZAOUI**

Faculté d'éducation, LIRDEF (EA 3749, UM-UPVM)

Brahim Azaoui est maître de conférences en didactique des langues étrangères et secondes à la faculté d'éducation de l'université de Montpellier. Il est rattaché au Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation (LIRDEF), EA 3749.

Ses domaines de recherche et d'intérêt incluent notamment l'agir professoral, la multimodalité, l'éducation plurilingue et la scolarisation des élèves allophones.

**Courriel** : brahim.azaoui[at]umontpellier.fr