Contextualisation et progression de l'interaction orale : l'alternance geste / parole

Maria Caterina Manes Gallo et Marguerite Baste

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/essais/2772>

DOI : 10.4000/essais.2772

ISSN : 2276-0970

Éditeur

École doctorale Montaigne Humanités

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2017

Pagination : 67-87

ISBN : 979-10-97024-02-4

ISSN : 2417-4211

Référence électronique

Maria Caterina Manes Gallo et Marguerite Baste, « Contextualisation et progression de l'interaction orale : l'alternance geste / parole », *Essais* [En ligne], 12 | 2017, mis en ligne le 12 octobre 2020, consulté le 25 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/essais/2772> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/essais.2772>

Contextualisation et progression de l'interaction orale : l'alternance geste/parole¹

Maria Caterina Manes Gallo, Marguerite Baste

Point de départ

Depuis presque cinquante ans, la notion de *contexte* a été intégrée en sciences humaines et sociales comme une dimension fondamentale pour la compréhension des pratiques communicatives des humains entre eux ou avec des dispositifs techno-sémiotiques.

Indépendamment de la granularité des objets investigués, la mobilisation de cette notion peut être vue comme faisant partie d'une *méthodologie de recherche de l'interdimensionnalité*². Une méthodologie qui appréhende tout objet d'étude en le mettant en relation avec son environnement d'occurrence et d'évolution. D'où l'émergence de conceptualisations différentes de la notion de *contexte*.

Les sciences du langage ont été pionnières en inaugurant les études sur l'organisation multimodale (verbo-voco-kinésique) sous-jacente au processus de contextualisation qui contribue au partage du sens dans le cadre de l'échange oral.

À partir des années 1980, les sciences cognitives, d'abord, et les sciences de l'information et de la communication, ensuite, se sont penchées sur les enjeux et les dynamiques interactionnelles induits par le *contexte* cognitivement dissymétrique de la communication entre un humain et un dispositif informatique. Les « performances » de ce dernier dépendant de façon cruciale de la représentation et du traitement automatique des connaissances (encyclo-pédiques et linguistiques) modélisées par son concepteur humain³.

1 Cette étude s'inscrit dans le projet de recherche interdisciplinaire ACORSenS (Anonymisation CORpus SensibleS) financé par la Région Nouvelle Aquitaine. L'objectif du projet était de favoriser la valorisation et la diffusion du corpus Raudin-Gradignan tout en garantissant le droit à l'image des personnes enregistrées.

2 Bernard Miège, « 40 ans de recherche en Information - Communication. Acquis et questionnements », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n° 16/1, 2015, p. 112.

3 Voir par exemple : Gaëlle Calvary, Ingénierie de l'interaction homme-machine : rétrospective et perspectives, in Céline Paganelli (éd.), *Interaction homme-machine et recherche d'information*,

L'essor fulgurant des nouvelles technologies du traitement numérique a contribué à un approfondissement de la notion de *contexte* par rapport, d'un côté, à l'influence de la dimension socio-économique sur le développement, la conception et la circulation de ces dispositifs socio-techniques, et de l'autre, à l'émergence des nouvelles pratiques induites par les processus de médiation et de médiatisation actualisés *via* ces dispositifs⁴.

Le présent article s'inscrit dans cette dernière problématique, et concerne en particulier la diffusion de services TIC « qualifiés » comme outil de proximité et de lien social. Nous focalisons l'attention sur les entrelacs entre « texte » et « contexte » dans l'espace discursif ou *espace interne* du contrat de communication⁵ entre un enseignant et un apprenant au sein d'un espace pédagogique « outillé » dans un milieu contraint. L'interaction entre ces deux partenaires s'appuie sur la mobilisation d'artéfacts, notamment un ordinateur avec ses périphériques, du papier et un crayon. Il s'agit d'une situation de communication interpersonnelle orale, non provoquée par l'analyste et orientée vers la réalisation d'un objectif, i.e. transfert et intégration de savoirs.

Dans notre analyse nous visons à identifier les modalités de co-construction du discours *en train de se faire*, en approfondissant la fonction des verbalisations par rapport à l'occurrence des actes kinésiques.

Notre question de départ est : comment les verbalisations, selon leur contenu et/ou leur moment d'occurrence, contribuent-elles à « contextualiser » les actes kinésiques qui les anticipent ou les accompagnent ? Il s'agit donc de montrer comment le processus de sémiotisation langagière, en tant que mode de communication, travaille en synergie avec le processus de sémiotisation gestuelle et ne peut ni remplacer ce dernier ni être substitué par ce

Paris, Hermès-Lavoisier, 2002, p. 19-64 ; Daniel Luzzati, Le dialogue oral spontané : quels objets pour quels corpora, in Maria Caterina Manes Gallo (éd.), *Numéro spécial sur la « médiatisation » et la « médiation » du dispositif informatique*, *Revue des Interactions Humaines Médiatisées*, vol. 8, n° 2, 2007, p. 235-249 ; Maria Caterina Manes Gallo, Communication Humain/Machine en langue naturelle écrite : quel partage du sens ? *Essais*, n° 5, 2014, p. 125-135.

4 Par exemple : la mise en scène d'un *lecteur modèle*, adapté au public cible des sites médiateurs à *Gallica* (Jean Davallon, *et al.*, L'usage dans le texte : les « traces d'usage » du site *Gallica*, in Emmanüel Souchier, Yves Jeanneret Y. et Joëlle Le Marec (éds), *Lire, écrire récrire : Objets, signes, et pratiques des médias informatisés*, Paris, Bibliothèque Publique d'Information, Centre Pompidou, 2003, p. 47-90), les stratégies de mise en scène de soi et de production de discours argumentatifs sur les forums de discussion créés pour des débats politiques ponctuels (Marianne Doury, Michel Marcoccia, *Forum Internet et courrier des électeurs : l'expression publique des opinions*, Hermès, *La Revue*, n° 47, 2007, p. 41-50) ou encore les modalités de personnalisation des dispositifs de géo-localisation de la part de leur utilisateur (Fred Dervin, *Le GPS a-t-il une identité ? Perception et co-construction des GPS de véhicules et de leurs utilisateurs sur des forums de discussion*, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, n° 9, 2012, p. 107-118).

5 Patrick Charaudeau, Rôles sociaux et rôles langagiers, in Daniel Véronique et Robert Vion (éds), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 79-96.

dernier. Nous partons de l'hypothèse que l'irréductibilité de la sémiotisation langagière va de pair avec la fonction d'ancrer la signification primaire des gestes produits à la situation interactionnelle en cours⁶.

La séquence analysée est extraite du corpus Raudin-Gradignan (désormais R-G), recueilli à la *Cyber-base*Justice* du centre pénitentiaire de Gradignan en Gironde⁷. Les protagonistes de cette séquence sont un formateur et un apprenant-détenu mineur. Le formateur accompagne un apprenant dans l'exécution d'exercices de grammaire française pré-sélectionnés par l'équipe pédagogique et par la coordinatrice de la *Cyber-base*Justice*. Les exercices sont présentés sur le support numérique qui détermine, selon l'interface utilisée, le format des réponses à fournir pour la résolution de l'exercice. Dans notre cas, les exercices de grammaire sur les temps verbaux sont des phrases à trous.

Caractéristiques du Corpus

Le développement des techniques d'enregistrement audio-visuelles permet désormais le recueil de données précieuses sur des terrains d'investigation difficilement accessibles ou « sensibles ». Ces terrains recoupent des phénomènes et des questionnements qui problématisent de façon directe ou indirecte la démarche et le rapport du chercheur aux entités observées. D'après Marie-Anne Paveau et François Perea (2012), les trois raisons principales sous-jacentes à cette problématisation sont : le terrain renvoie à des thèmes anthropologiquement importants (e.g. la mort, la liberté, etc.), ou bien il impose des prudenances éthiques dans le recueil des données, afin de garantir le respect plus impérieux de la dignité des personnes impliquées (e.g. anonymisation, obtention du consentement de l'enquêté, etc.), ou encore il est constitué de données qui sont produites par une pratique du chercheur (e.g. analyse des fonctionnements des discours numériques natifs à partir de sites personnels)⁸.

6 Cf. Michel De Fornel, Processus de contextualisation et interaction verbale, in Daniel Véronique et Robert Vion (éds), *Modèles de l'interaction verbale*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, p. 140-141 ; Geneviève Calbris, *Elements of meaning in gesture*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2011, chap. 9.

7 La *Cyber-base*Justice* est un espace pédagogique « outillé » qui propose aux détenus en fin de peine un certain nombre d'ateliers pour l'acquisition de compétences dans l'utilisation de l'ordinateur. Ces activités comprennent des remises à niveau en français et en mathématiques, des ateliers d'acquisition des fonctionnalités de l'ensemble systémique d'Internet (e.g. bureautique, *webmail*, recherche d'information...). La fréquentation de cet espace se fait sur la base du volontariat pour les adultes et est obligatoire pour les mineurs dans le cadre du suivi de leur scolarité en détention.

8 Marie-Anne Paveau et François Perea, Présentation, *Cahiers de praxématique*, 59, 2012, p. 7-10.

Quel terrain « sensible » ?

Dans notre cas, le terrain « sensible » est l'espace pédagogique « outillé » du centre pénitentiaire de Gradignan. Le recueil de corpus⁹ ayant été effectué dans un milieu contraint, un retour réflexif sur la modalité de construction de l'objet d'analyse semble pertinent. La difficulté d'accès à cet environnement, oblige en effet le chercheur à une *configuration préalable du terrain* d'investigation¹⁰. Les données situationnelles ne sont pas provoquées mais elles ne sont pas non plus recueillies au sens strict. Elles sont plutôt obtenues *via* : a) des autorisations de l'autorité judiciaire pour l'accès au site de recueil pendant une période de temps déterminée¹¹, et b) des négociations avec l'autorité pénitentiaire et avec des acteurs clés du site¹² pour planifier les modalités et les temps de présence du chercheur. D'où la recherche d'un compromis entre les contraintes de l'environnement carcéral et la sélection des éléments pertinents¹³ pour l'enquêteur, compromis qui passe aussi par la prise en compte de la dimension *situationnellement intrusive* des outils d'enregistrement audio-visuel (*ibid.*, p. 49), qui néanmoins permettent au chercheur la construction de son objet d'étude¹⁴. Une tension inévitable s'installe donc entre les injonctions éthiques de respect des personnes enquêtées et les exigences méthodologiques de l'analyste.

La dynamique multimodale qui constitue l'objet de notre analyse s'inscrit dans un triple « contexte » ou plus exactement un « contexte » pluridimensionnel.

En partant du plus englobant, le premier contexte concerne les contraintes institutionnelles du milieu carcéral qui pèsent sur le fonctionnement et sur l'organisation de la *Cyber-base*[®]Justice¹⁵.

9 Le corpus comprend des enregistrements AV des activités d'enseignement et d'apprentissage (proposées aux adultes en fin de peine et aux mineurs) et des entretiens avec tous les acteurs qui participent au fonctionnement de la *Cyber-base*[®]Justice (formateurs, surveillants, apprenants).

10 Lucie Alidières, Bruno Bonu, Chantal Charnet, Laurent Fauré, Enquête sous haute surveillance : un corpus de linguistique interactionnelle en environnement carcéral, *Cahiers de praxématique*, 59, 2012, p. 46-48.

11 Le recueil du corpus (RG) à la *Cyber-base*[®]Justice du centre pénitentiaire de Gradignan s'est déroulé de juillet 2010 à mars 2011.

12 En particulier, le chef de détention et la coordinatrice de la cyber base.

13 Par exemple, pouvoir enregistrer les activités des différents publics (adultes et mineurs) qui fréquentent la cyber base et les différentes situations pédagogiques (accompagnement personnalisé, travaux dirigés collectifs).

14 Par exemple, le choix d'enregistrer les apprenants de dos, garantit le droit à l'image de l'apprenant-détenu mais appauvrit l'exhaustivité des données sur la situation interactionnelle. Cet aspect du compromis rejaillit naturellement sur la transcription et ensuite sur l'analyse des dynamiques de co-construction d'un « contexte » partagé entre formateur et apprenant.

15 Par exemple, l'accès à un ordinateur est contrôlé par la coordinatrice de la cyber base à travers l'insertion du numéro d'écrou de l'apprenant, le temps d'utilisation est minuté selon la durée prévue de la séance, l'entrée et la sortie des apprenants est autorisée par la présence d'un surveillant qui s'arrête sur le pas de porte de l'espace pédagogique, toutes les tâches d'apprentissage

Le deuxième contexte, ou *contexte potentiel*, relève de la situation de rencontre interpersonnelle à laquelle participent le formateur et l'apprenant mineur et de leur « rôles » respectifs fixés par la finalité pédagogique de leurs interactions¹⁶. Le formateur a le rôle d'accompagner l'apprenant en lui proposant les tâches¹⁷ que ce dernier doit effectuer.

Enfin, le troisième « contexte » est *activé* (*ibid.*, p. 37) par les dynamiques interactionnelles multimodales mises en œuvre par les partenaires entre eux et dans la mobilisation des artéfacts utilisés au fil de leurs échanges (e.g. dispositif numérique, crayons, etc). Contrairement aux deux précédents contextes qui sont plutôt stables, ce troisième « contexte » va être co-construit par les partenaires au fil de leurs actes verbaux-vocaux-kinésiques.

L'incidence des contraintes de l'environnement carcéral et de la situation pédagogique « outillée » sur le *contexte activé* des activités *en train de se faire* représente un des problèmes posés par ce terrain « sensible ». C'est ce qu'Alidières, *et al.* (2012)¹⁸, en reprenant un terme de Jefferson, appelle la *contamination* ou *l'influence continue d'un domaine sur l'autre*.

Dans le cadre de notre étude, les contraintes de l'environnement carcéral (contexte 1) et la finalité de l'échange (contexte 2) sont inscrites dans l'organisation même des activités au sein de la cyber base¹⁹. Tout en ne sous-évaluant pas l'incidence du contexte 1, nous plaçons notre analyse à un niveau plus microscopique en focalisant l'attention surtout sur les dynamiques interactionnelles (contexte 3) qui sont mises en œuvre dans le cadre du *contexte potentiel* (contexte 2). En clair, les dynamiques interactionnelles qui sous-tendent l'accompagnement des formateurs et la participation des apprenants dans les processus de partage et de co-construction des compétences à acquérir au cours de l'exécution des exercices. Dans la suite nous proposons une modélisation des rôles et des objectifs qui organisent le *contexte potentiel*.

sélectionnées par l'équipe pédagogique doivent être ratifiées par l'autorité judiciaire, etc.

16 Jacques Cosnier, De l'amour du texte à l'amour du contexte, in Elisabeth Fivaz-Depeursinge (éd.), *Texte et contexte dans la communication, Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 13, 1991, p. 39.

17 Dans notre cas, il s'agit d'exercices de grammaire française (notamment l'emploi du passé composé, selon les auxiliaires et les pronoms personnels occurrents). L'accompagnement de l'enseignant va de l'explicitation de la consigne des exercices proposés sur le support numérique jusqu'à l'inscription des résultats obtenus après validation de leur justesse.

18 *Op. cit.*, p. 56.

19 Notamment, la permanence de seulement deux apprenants-mineurs à la fois dans l'enceinte de la cyber base. Permanence qui est cadrée dans le temps et dans l'espace (cf. note 8) et par un accompagnement personnalisé assuré par une formatrice et par la coordinatrice de la cyber base. Ces dernières accompagnent alternativement chacun des apprenants dans l'exécution des différentes tâches des mêmes exercices.

Les épisodes de la séquence analysée

Afin de répondre à notre question liminaire sur la manière dont les verbalisations contribuent à « contextualiser » les actes kinésiques, nous avons choisi une séquence qui présentait des gestes qui soit précèdent une verbalisation, soit l'accompagnent.

Dans ce qui suit, nous décrivons synthétiquement le contexte de la tâche pédagogique proposée par l'enseignant et que l'apprenant doit réaliser.

La séance avec l'apprenant mineur est consacrée à la résolution des exercices de grammaire proposés par le site sélectionné par la directrice de la cyber-base. L'exercice consiste à compléter, grâce au clavier, différentes phrases à trou(s) en fonction du temps et du verbe indiqué en fin de phrase.

Deux artefacts sont mobilisés au cours de la séance, un crayon ainsi qu'un ordinateur et ses périphériques (souris, clavier). Le crayon est utilisé uniquement par l'enseignante. Elle ne s'en sert jamais pour écrire au cours des épisodes analysés et l'utilise uniquement comme prolongement du bras/de la main (e.g. pour pointer plus précisément à l'écran, désigner un corps absent, etc.)²⁰. L'ordinateur est utilisé au début pour l'énoncé des consignes, au cours de la tâche pédagogique comme cible d'attention conjointe pour indiquer à l'écran les éléments clés permettant de résoudre l'exercice et à la fin pour enregistrer la solution de l'exercice. L'enseignante ne manipule quasiment jamais la souris ou le clavier pendant l'activité pédagogique et les utilise principalement pendant les séances lorsqu'il faut changer d'exercice. L'apprenant enregistre sa réponse sur l'ordinateur après validation de la réponse par l'enseignante. La résolution de l'exercice est co-construite dans l'échange « oral » par une attention conjointe portée sur ce qui est affiché par le dispositif informatique.

La séquence analysée est dédiée à la conjugaison. Elle se déploie en quatre temps. Le premier temps est l'entrée dans la tâche. L'enseignante sollicite l'attention de l'apprenant sur l'exercice, suite à une précédente sortie de la tâche. Le deuxième temps est une phase d'élucidation de la question en trois étapes. L'enseignante énonce dans une première étape la consigne de la tâche. Ensuite, elle relance pour indiquer une première difficulté (le sujet grammatical) et après élucidation de cette difficulté, elle relance à nouveau pour indiquer une deuxième difficulté (le passé composé de la voix passive). Dans le troisième temps, l'apprenant donne une réponse qui va être évaluée par l'enseignante comme correcte dans un quatrième temps.

20 Comme nous l'avons suggéré un des relecteurs ces utilisations du crayon par la seule enseignante dénote une répartition des rôles considérée comme traditionnelle dans le cadre d'une interaction pédagogique. En d'autres termes, la mobilisation de cet artefact par un des acteurs est cohérente avec le *contexte potentiel*.

La verbalisation : quelle fonction par rapport au geste ?

S'interroger sur la manière dont les verbalisations, selon leur contenu et/ou leur moment d'occurrence, contribuent à « contextualiser » les actes kinésiques qui les anticipent ou les accompagnent signifie se demander ce qu'apporte la modalité linéaire et segmentée du texte oral à la modalité plus synthétique de la sémiotisation gestuelle.

S'il est évident que les deux formes de sémiotisation fonctionnent de façon différente, la manière dont leur entrelacs contribue à la progression de l'interaction entre les partenaires d'un espace d'interlocution finalisé est moins clair. Afin d'ébaucher une réponse à cette question, il peut être intéressant de préciser : a) quels sont les traits distinctifs des *actes langagiers* vs. *non-langagiers*²¹ au niveau pragmatique et b) ce qu'on peut entendre par *texte* dans le cadre d'une interaction orale.

Actes langagiers vs. *Actes non-langagiers*

La dynamique multimodale du discours oral fait que la production de ce dernier ne puisse être dissociée du double processus de sémiotisation qui comprend d'un côté le contenu de l'acte locutoire proféré (contenu qui agit indirectement *via* l'acte illocutoire)²² et de l'autre les unités sémiotiques qui composent les *actes non-langagiers* « communicatifs » et les *actes non-langagiers* « praxiques »²³.

L'intérêt de la distinction proposée par Catherine Kerbrat-Orecchioni entre *actes langagiers* vs. *non-langagiers* est de permettre de mieux cerner leurs effets pragmatiques. Ceci en englobant leur dénominateur commun qui est le fait d'agir par l'intermédiaire du sens dont ils sont pourvus²⁴, ou qu'on leur attribue au niveau interactionnel, en tant que substituts d'une réalité (idéelle, perçue, émotionnelle, etc.).

21 Catherine Kerbrat-Orecchioni, Que peut on faire avec du dire ?, *Cahiers de Linguistique Française*, n° 26, 2004, p. 27.

22 *Ibid.*, p. 30.

23 Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni, la différence entre les gestes communicatifs et les actes « instrumentaux » (ou praxiques) est que ces derniers changent, transforment le monde, tandis que les premiers contribuent à modifier les états cognitifs du destinataire tout comme les énoncés. Cependant ces actes « instrumentaux » selon les contextes peuvent se sémiotiser plus ou moins fortement en venant en contact avec les actes langagiers qui les suivent. Par exemple, l'acte de repousser quelque chose suivi de l'affirmation *j'en veux pas* qui reprend anaphoriquement l'objet présenté... et repoussé (*op. cit.*, p. 35-41).

24 Soit par convention (e.g. les gestes de salutation), soit par le contexte d'occurrence (e.g. à la caisse d'un magasin poser devant un vendeur un objet sur le comptoir réalise l'intention (muette) d'en connaître le prix ou de le payer (cf. Laurent Fillietaz, *La parole en action : Éléments de pragmatique psycho-sociale*, Québec, Les Éditions Nota Bene, 2002, chap. 4).

Les *actes langagiers* modifient l'état cognitif, affectif ou relationnel de l'allocutaire et créent des obligations conversationnelles pour ce dernier qui doit prendre position par rapport à l'acte illocutoire auquel il est confronté. Leur action sur le monde est indirecte : c'est un *faire* qui est médiatisé par un *faire savoir* dont l'effet sur l'allocutaire est peu visible²⁵ et peu prévisible. Entre le dire et le faire s'interposent le sens et le destinataire de *l'acte-langagier*. La pragmatisation de l'énoncé est secondaire parce qu'elle dépend du contexte de son énonciation et de la réaction du destinataire²⁶.

En revanche les *actes non-langagiers* instrumentaux sont d'abord des actions qui modifient le monde. Ces unités pragmatiques se sémiotisent surtout en contexte lorsqu'elles entrent en contact avec des *actes langagiers* qui permettent de les désambigüiser et d'identifier leur force illocutoire²⁷. Ainsi le geste en tant qu'*acte non-langagier* est d'abord une unité pragmatique qui engage le corps du parlant et devient secondairement une unité sémiotique qui va exercer un effet cognitif (non visible) sur l'allocutaire. La verbalisation « contextualise » le geste qui l'anticipe ou l'accompagne, en explicitant ce qu'il signifie dans *l'ici et maintenant* de l'interaction.

L'analyse qui suit met en évidence la manière dont les verbalisations qui suivent ou accompagnent les *gestes déictiques* de l'enseignante vers l'écran d'ordinateur permettent, par exemple, d'élucider les difficultés que pose l'exercice proposé à l'apprenant.

Parallèlement, *l'acte langagier* qui est principalement une unité sémiotique devient une unité pragmatique par la prosodie qui réalise sa production et par les gestes qui l'anticipent ou l'accompagnent. Dans la séquence analysée, par exemple, le retrait de l'enseignante de la « zone proximale » de l'écran concourt à l'écriture par l'apprenant de la réponse fournie et ratifiée par l'enseignant (cf. plus bas).

Qu'est ce que le « texte » dans l'interaction orale ?

Contrairement à la production écrite, où il constitue l'aboutissement de l'activité elle-même, dans la production orale le *texte* ne peut pas être dissocié de la complexe activité cognitivo-corporelle qui l'engendre. D'où le problème de circonscrire en quoi consiste le *texte* polygéré produit à l'oral ; un *texte* articulé à une *relation interactionnelle* non symétrique, (chacun des partenaires jouant alternativement le rôle de locuteur et d'allocutaire) qui peut être ou non orientée vers un objectif (e.g. conversation à bâtons rompus *vs.* entre-

25 Les indices de l'effet ne pouvant être reconstruits qu'*a posteriori* à partir de la réaction de l'allocutaire.

26 *Ibid.*, p. 33-35.

27 *Ibid.*, p. 38-40.

tien d'embauche) mais qui progresse vers une fin, i.e. la co-construction d'un espace interlocutoire partagé.

En tant que unité constituée d'un agencement réglé de mots, la modalité linéaire et segmentée du texte oral devient un vecteur d'informations co-produites par les partenaires de l'interaction.

En suivant Luciano Floridi²⁸, nous considérons qu'une information pour un être humain est au départ une donnée qui émerge d'un manque d'uniformité de l'environnement. Cette donnée, lorsqu'elle est perçue, acquiert une valeur informationnelle si l'entité qui la perçoit peut lui attribuer un contenu sémantique. Les humains (contrairement aux plantes) n'ont pas un rapport direct avec les données perçues (par exemple la présence de lumière) mais une relation médiée par l'interprétation qu'ils font de ces données.

Dans l'interaction orale, chaque tour de parole est informatif parce qu'il actualise un nouvel état de l'interaction, souvent en décalage par rapport aux attentes du/des partenaire(s). Pour qu'un échange verbal s'installe, le minimum de connaissances partagées et de consensus sur l'objet et les enjeux de l'échange doivent être nécessairement accompagnés par un minimum de singularisation des regards et des jugements portés par les partenaires sur l'objet du discours²⁹.

L'élément qui fait d'un *acte langagier* (i.e. une verbalisation) une unité pragmatique vecteur d'information est son absence (aussi paradoxal que cela puisse sembler)³⁰. La pause silence du locuteur a l'effet d'homogénéiser la verbalisation qu'il vient de produire en donnant à l'allocutaire le temps d'en reconstruire le sens ou de prendre la parole à son tour³¹. Lorsque la pause silence (supérieure ou égale à 40 cs pour les allocutaires français) s'accompagne d'une orientation du regard vers l'allocutaire, elle fonctionne comme cession du droit de parole à l'allocutaire³². En ce sens, les pauses silence contribuent à la co-construction du *texte* polygéré autant que les mots.

28 Luciano Floridi, A defence of Constructionism: Philosophy as Conceptual Engineering, *Metaphilosophy*, 42.3, 2011, p. 282-290.

29 Danièle Bouvet, Marie-Annick Morel, *Le ballet de la musique et de la parole. Le geste et l'intonation dans le dialogue oral en français*, OPHRYS, 2012, p. 100.

30 En musique, la pause, le silence est encore de la musique. Dans notre cas, la pause silence fait partie du *texte* polygéré produit à l'oral, bien que sa signification pragmatique dépende du lieu de son occurrence (e.g. en fin de tour ou au milieu d'un tour de parole).

31 *Ibid.*, p. 16. L'enregistrement des marques sonores d'écoute d'allocutaires français (e.g. *ouai, uhm, mm*) a permis de mettre en évidence que leur réaction se manifeste régulièrement environ 40 cs après la fin de la verbalisation du locuteur.

32 *Ibid.*, p. 32-33 et p. 102-103.

La progression du discours entre deux formes de sémiotisation

Le *texte* oral est circonscrit dans son développement par la *dynamique multimodale* qui l'accompagne et dont le support principal est bien le corps des partenaires³³. Notamment à l'articulation phonatoire, la réalisation des actes kinésiques et la mobilisation des ressources cognitives sous-jacente aux processus d'interprétation et de production des interventions de chacun des partenaires. Cette médiation multimodale du corps (et de l'esprit) contribue à la mise en œuvre à la fois du *regard évaluateur* de réciprocité qui fait advenir les partenaires comme co-participants d'une inter-action³⁴ et de l'*empathie* par laquelle ces derniers coordonnent et ajustent leurs actes et leurs représentations sur la situation en cours³⁵.

Comme le souligne Geneviève Calbris³⁶, l'occurrence du message gestuel en contexte contribue à la construction du sens par la combinaison de sa signification hors contexte (signification primaire) avec le contenu du message verbal. D'où l'intérêt de prendre en compte l'ordre d'occurrence des deux modes verbal et kinésique afin d'identifier leur apport respectif. L'anticipation par le geste du contenu verbalisé à sa suite sert au locuteur comme aide à la « mise en mots » et à l'interlocuteur comme indice pour anticiper partiellement ce qui va être dit par son partenaire, par exemple lors de l'utilisation d'expressions abstraites ou d'images métaphoriques peu utilisées³⁷.

Dans un *contexte potentiel* de mobilité d'un groupe non compact (e.g. visite dans un musée ou d'un jardin botanique), les focus d'attention sont disparates, d'où le travail complexe mis en œuvre par tout locuteur, voulant établir un *espace interlocutoire* qui mobilise l'attention de ses partenaires sur un seul focus attentionnel. Comme le montre Lorenza Mondada (2012)³⁸, l'établissement de cet espace passe, entre autres, par le choix de ressources grammaticales (e.g. verbe de perception visuelle à l'impératif : *voyez, regardez*, etc.) et leur répétition (e.g. la dénomination du nouveau objet d'attention), sollicitant une attention conjointe des co-participants (orientation du corps et/ou du regard) sur le nouveau référent pointé par le locuteur. Le locuteur rend « visible » à la fois par ses gestes, ses injonctions verbales et la dénomination répétée de l'objet d'attention pointé.

33 Dans le cadre de cet article nous ne prenons en considération que le cas d'échanges en présence, en faisant abstraction de la problématique plus complexe des échanges à distance.

34 Patrick Charaudeau, La communication et le droit à la parole dans une interaction du même et de l'autre, *Cahiers de Praxématique*, 17, 1991, p. 27-30.

35 Marie-Lise Brunel, Jacques Cosnier, *L'empathie. Un sixième sens*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2012, chap. 4.

36 Geneviève Calbris, Geste et images, *Semiotica*, 118/1-2, 1998, p. 110.

37 *Ibid.*, p. 112-118.

38 Lorenza Mondada, Organisation multimodale de la parole-en-interaction : pratiques incarnées d'introduction des référents, *Langue Française*, n° 175, 2012, p. 132-133.

Mais qu'en est-il dans le cas d'une situation interactionnelle qui se déploie dans un *contexte potentiel* de non-mobilité ? Est-ce que la verbalisation contribue seulement à la fixation du référent ou bien a-t-elle aussi d'autres fonctions spécifiques à ce type de *contexte potentiel* ?

Le Contexte potentiel

Afin de donner une première réponse à cette question nous proposons une modélisation du *contexte potentiel* au sein duquel se déploient les dynamiques interactionnelles multimodales des partenaires impliqués dans les activités d'enseignement et d'apprentissage de la *Cyber-base[®]Justice*.

La modélisation concerne les rôles et les objectifs des partenaires. Elle est constituée de trois éléments : Consigne/Réponse/Régulation (CRR).

- La Consigne est un acte initiatif, contrairement aux réponses et aux régulations qui sont des actes réactifs. Lors de la consigne, l'enseignant énonce l'objectif de l'activité : « ce que l'on fait » (e.g. des exercices de grammaire). Une consigne peut être énoncée par l'enseignant ou plus rarement par l'apprenant.

- Les Réponses concernent les réactions multimodales de l'apprenant. Ces réponses peuvent être de trois types : a) élucidation de la question (e.g. demander une information pour résoudre la tâche) ; b) réaction verbale ou gestuelle de l'apprenant à la question ou suite à l'évaluation de l'enseignante (e.g. *ça se dit ? c'est ça ?*, etc.) ; c) digressions de l'apprenant par rapport à la tâche pédagogique (e.g. l'apprenant raconte des épisodes de sa vie en cellule).

- Les Régulations concernent les réactions de l'enseignant en fonction de la réponse de l'apprenant. Les régulations sont fondamentales pour lier les consignes de l'enseignant et les réponses de l'apprenant, permettant ainsi la co-construction du discours pédagogique.

Comme pour les réponses de l'apprenant, nous pouvons distinguer trois types de régulations pédagogiques, qui peuvent être vues comme trois types de relances. Le premier type est la régulation d'élucidation visant à souligner une difficulté, à expliquer un point obscur. Le deuxième type est la régulation évaluative pour fixer la valeur positive ou négative de la réponse de l'apprenant ou pour lui demander ou lui communiquer un avis sur la solution de l'exercice (e.g. *qu'est-ce que t'en penses ? / c'est très simple*).

Le dernier type, la régulation sociale, concerne la gestion des entrées et sorties de la tâche pédagogique, c'est-à-dire les échanges qui ne concernent pas l'exercice. Cette régulation est particulièrement importante dans le contexte carcéral. L'enseignant est en effet aussi un acteur social dans la vie de l'apprenant-détenu, il est donc important de savoir gérer judicieusement ces temps de « parole extra-scolaire ».

Cette modélisation du *contexte potentiel* permet de fixer les différentes étapes autour desquelles s'organisent les interactions entre l'apprenant et l'enseignant. En effet, la co-construction du discours pédagogique ne suit pas une organisation chronologique hiérarchisée. Elle s'élabore de façon dynamique au cours de l'interaction. La séquence analysée ne commence pas directement par une consigne mais par une régulation sociale (entrée dans la tâche suite à une digression). De plus, différentes relances sont faites par l'enseignante sans qu'il y ait de réponse de l'apprenant entre ces relances.

Dans ce qui suit, les différents moments du *contexte activé* dans la séquence analysée s'inscrivent dans l'organisation dynamique des trois éléments de la modélisation (CRR).

Analyse des épisodes de la séquence

Dans ce qui suit nous montrons comment les verbalisations de l'enseignante contribuent à déterminer la *valeur référentielle* de ses gestes³⁹ au cours des différents moments de l'exercice sur le passé composé.

L'exercice de grammaire

Comme indiqué précédemment, nous décomposons la séquence analysée en quatre temps, en distinguant « la tâche » qui est le remplissage des phrases à trous et la « question » qui est le problème grammatical posé par la phrase en cours.

39 Cf. Antoine Culioli, *Pour une linguistique de l'énonciation*, t. 1, Paris, OPHRYS, 1990 p. 153. Nous empruntons à cet auteur le terme *valeur référentielle* forgé pour l'énoncé. Très synthétiquement, la *valeur référentielle* dépend du système de repérage que permet de construire un énoncé, comme résultat d'un acte d'énonciation. Ce système de repérage établit une relation entre ce qui est énoncé (ou représentation d'états de choses) et l'événement factuel ou fictif envisagé par les énonciateurs. L'espace de référence dans lequel seront localisées les représentations des états de choses, verbalisées par les locuteurs, n'est donc pas donné ou disponible *a priori*. Il est au contraire construit par l'énonciateur qui se constitue comme l'origine du système de référence et pas comme son observateur externe.

Temps 1 • Régulation sociale : entrée de tâche⁴⁰

	A - Verbal	
	A - Gestuel	
01:55,2	E - Verbal	allez
01:54,3	E - Gestuel	pointe crayon + regard direction écran

Fig. 1 : Entrée de tâche

L’enseignante relance l’activité après une sortie de tâche en attirant l’attention de l’apprenant sur le dispositif. Il s’agit d’une relance sociale (clôture du hors sujet). Le geste de pointage en direction de l’écran, va lui permettre d’attirer l’attention de l’apprenant qu’elle encourage par l’interjection *allez*⁴¹. Dans ce contexte, la lenteur du débit ainsi que le ton descendant fait correspondre l’interjection davantage à un signe d’encouragement qu’à un ordre⁴².

La sortie de la tâche pédagogique est donc efficacement interrompue grâce au geste de pointage de l’enseignante qui invite à une attention conjointe vers l’écran comme cible partagée de l’interaction.

Temps 2 • Consigne Régulation d’élucidation : relance 1 et relance 2

L’explication de la question se compose de trois étapes : la consigne, la première difficulté (le sujet grammatical), et la deuxième difficulté (le passé composé de la voix passive).

40 A = apprenant ; E = enseignant.

41 D’après le dictionnaire *Larousse* l’interjection « *allez* » peut avoir une double fonction. Elle peut être un ordre ou un signe d’encouragement. Dans le premier cas, elle est suivie de la particule « *y* » (e.g. *Allez-y*, incitation à faire quelque chose, à ne plus hésiter).

42 L’ensemble des interjections va de l’onomatopée au syntagme lexicalisé par dérivation. L’interjection est définie comme une particule de modalité proférée par le sujet parlant, à l’égard du contenu propositionnel du dit, et possédant une fonction illocutoire en discours direct (Claude Buridant, *L’interjection : jeux et enjeux, Langages*, n° 161, 2006, p. 3-9). Dans notre cas, l’interjection *allez* fonctionne comme une sémiotisation du geste de pointage qui devient une anticipation de l’invitation à entrer dans la tâche.

	A - Verbal	
	A - Gestuel	
01:56,2	E - Verbal	<i>passé composé</i>
01 :55,7	E - Gestuel	pointe crayon écran (fin ligne)

Fig. 2 : Passé composé (consigne)

L’enseignante énonce l’objet de la question (travailler le passé composé), en n’attendant pas une réponse de la part de l’apprenant qu’elle ne regarde pas. Le geste de pointage vers la fin de la ligne anticipe la verbalisation *passé composé* qui est interprétable comme une consigne étant donné que l’enseignante enchaîne directement sur la difficulté représentée par le sujet grammatical.

	A - Verbal	
	A - Gestuel	
01:58,9	E - Verbal	jean-paul et moi vous êt vous êtes dedans c'est VOUS [X]
01:57,2	E - Gestuel	pointe crayon écran (début ligne)
02:02,1		pointe crayon + regard extérieure (haut gauche)

	A - Verbal	
02:02,8	A - Gestuel	se redresse
02:02,5	E - Verbal	ou c'est nous(+) c'est nous c'est comme ça si vous êtes dedans c'est nous
02:02,6	E - Gestuel	pointe crayon (circulaire) + regard locuteur
02:03,6		hochement tête + regard écran
02:04,2		\regard direction apprenant /

Fig. 3 : Sujet (relance difficulté 1)

Il s'agit ici de la phase d'élucidation du sujet permettant d'accorder le verbe. L'enseignante relance pour apporter une indication sur le sujet de la phrase, i.e. le groupe nominal *jean-paul et moi* correspond au pronom personnel sujet *nous*. Elle cherche à instaurer un lien entre l'énoncé, la règle de conjugaison et le quotidien/général, en précisant que si le locuteur est présent dans le groupe nominal, il faut utiliser *nous*.

Les gestes de l'enseignante sont simultanés au verbal qui explique comment mettre en relation les pronoms personnels avec le groupe nominal sujet de l'énoncé à travailler. Pour élucider cette première difficulté, l'enseignante cherche à distinguer, verbalement et gestuellement, les pronoms personnels sujets *vous* et *nous*.

Le premier geste (en haut vers la gauche) peut en effet signifier *dehors, loin, autre, le passé*, etc., il aurait donc pu concerner un indice sur le temps verbal. L'association de ce geste avec le pronom *vous*, signifie plutôt *les autres*.

Le contenu verbal permet donc de rendre compréhensible ce geste par l'apprenant en le contextualisant. L'enseignante va par la suite réutiliser le geste vers l'extérieur pour désigner le pronom *vous* dans une question suivante.

Le deuxième geste déictique de *va* et *vient* entre l'apprenant et l'enseignante est contextualisé par *ou c'est nous si vous êtes dedans c'est nous*. Ces gestes créent un mouvement rapide qui dynamise l'interaction, pour attirer l'attention de l'apprenant. Cependant, l'apprenant ne réagit pas vraiment, il se réinstalle simplement sur sa chaise.

	A - Verbal				
	A - Gestuel				
02:06,7	E - Verbal		jean-paul et moi : passé composé	être choisi	le verbe être
02:05,4	E - Gestuel	regard	pointe crayon écran (fin ligne)	pointe crayon écran (plus à gauche)	entoure
02:11,9		direction écran			repli bras

Fig. 4 : Auxiliaire (relance difficulté 2)

Après l'élucidation du pronom sujet pertinent pour répondre à la question (*nous*), l'enseignante ne regarde pas l'apprenant, elle n'attend pas de réponse de sa part (ne lui donne pas la parole). Elle fait directement une synthèse des deux éléments précédents (consigne et sujet grammatical), et relance avec une régulation d'élucidation pour focaliser l'attention sur une deuxième difficulté (la voix passive) en entourant sur l'écran avec le crayon la partie de la phrase qui correspond au verbe à conjuguer.

Les gestes de l'enseignante sont simultanés avec la verbalisation (cf. Fig. 4). L'enseignante ne pointe pas vers le groupe nominal, ayant déjà été illustré précédemment. Le geste appuie donc le discours oral uniquement sur la partie verbe de l'énoncé en attirant l'attention à nouveau vers la fin de la phrase et principalement sur un élément, en l'entourant.

Ainsi, après avoir élucider la consigne et le sujet grammatical, l'enseignante résume ces éléments en les verbalisant, et appuie sur une deuxième difficulté en attirant l'attention de l'apprenant sur l'utilisation de l'auxiliaire être à la voix passive, en le répétant deux fois et en l'entourant. La verbalisation permet de fixer les étapes de ce qu'il reste à faire par rapport à ce qui est pointé par le geste qui attire davantage l'attention sur l'élément pertinent qui est le passif du verbe choisir.

Ensuite, l'enseignante arrête de parler (pause supérieure à 40 cs) et replie son bras vers elle. Ces deux indices (silence et geste de repli) sont des indices de gestion du tour, indiquant à l'apprenant qu'elle a terminé, qu'elle lui donne la parole.

Temps 3 • Réponse de l'apprenant

L'apprenant ne change pas de position et fournit sa réponse pour compléter la phrase à trous.

02 :12, 2	A - verbal	<i>nous avons été choisi</i>
	A - gestuel	
	E - verbal	
02 :12, 5	E - gestuel	\tête hochement vertical

Fig. 5 : La réponse de l'apprenant

Temps 4 • Régulation évaluative

Le regard des deux partenaires reste orienté vers l'écran pendant l'évaluation qui se déploie en trois étapes : a) évaluation positive de la réponse fournie par l'apprenant ; b) évaluation de la difficulté de repérage de l'emploi du passé composé ; c) initialisation de la phase d'écriture de la réponse fournie oralement par l'apprenant.

	A - verbal	
	A - gestuel	
02 :13,2	E - verbal	<i>beh voilà jean-paul et moi °avons été choisi°</i>
02 :14	E - gestuel	tête hochement/ pointe crayon sur écran de façon cadencée

Fig. 6 : Évaluation de la réponse

a) La réponse fournie par l'apprenant est suivie par un hochement vertical de la tête de l'enseignante et ensuite un geste de pointage vers l'écran qui accompagne, en scandant, *beh voilà jean-paul et moi avons été choisis* (02 :13,2). La combinaison de ces éléments ratifie indirectement la réponse de l'apprenant comme correcte. L'interjection *beh*⁴³ qui précède le présentatif *voilà* contribue à contextualiser le hochement vertical de la tête comme se rapportant au dit de l'apprenant. De part sa *valeur référentielle*, l'interjection atteste directement de la prise de position de l'enseignante par rapport à la discontinuité dans laquelle elle se trouve (suite à la prise de parole de l'apprenant). Tandis que *voilà* introduit l'énonciation de l'énoncé de l'exercice complété comme quelque chose de prévisible (par rapport à ce qui a été dit précédemment)⁴⁴. L'interjection contribue simultanément à signaler la prise en compte de l'information précédente et à exprimer une attitude envers cette dernière⁴⁵. Attitude qui sera explicitée par la répétition cadencée de la phrase complétée. Pointer gestuellement et prosodiquement sur les différents constituants de l'énoncé contribue à ratifier la réponse de l'apprenant comme constituant la solution correcte par rapport à la nature du sujet grammatical et à la combinaison des auxiliaires pour le passé composé de la forme passive.

b) Qu'il s'agisse d'une ratification indirecte est démontré aussi par le changement de posture de l'apprenant (02 :15,3) qui se redresse et avance ses mains vers le clavier ce qui lui permet de projeter la deuxième partie de la tâche qui est l'écriture de la réponse fournie oralement. Simultanément l'enseignante se retire (02 :15,5) de l'espace proximal de l'écran (retrait du geste de pointage) en se redressant. Son retrait déclenche presque simultanément l'avancée des mains de l'apprenant vers le clavier (cf. Fig. 7).

L'enseignante laisse en quelque sorte « la main » à l'apprenant tout en explicitant la raison de son retrait. Le *c'est très simple hein* (+) fonctionnant comme évaluation de la simplicité à la fois de la règle grammaticale à appliquer et de l'écriture de *avons été choisis*. Le démonstratif *c'* permet de reprendre anaphoriquement des parties du discours précédent (i.e. les difficultés que présente l'énoncé à résoudre), mais de façon indistincte et surtout en les transformant en quelque chose de différent qui englobe le processus de leur résolution⁴⁶. En ce sens, le démonstratif *c'* reconfigure les difficultés de l'exercice en une tâche qu'il a été *simple* de résoudre et dont le résultat est simple à retranscrire.

43 L'interjection *beh* semble une contraction de « bien ». Ce qui est confirmé par un des relecteurs qui nous a précisé que à l'origine on transcrivait *ben*.

44 Juliette Delahaie, Vers une analyse sémantique (presque) unitaire des multiples emplois de *voilà* à l'écrit et à l'oral, *Revue de sémantique et de pragmatique*, n° 33-34, 2013, p. 108.

45 M. Swiatkowska, L'interjection : entre deixis et anaphore, *Langages*, 161, 2006, p. 49-52.

46 Maria Caterina Manes Gallo, La fonction de « ça » et « c'est » dans le discours oral : Quelles différences ?, in Olga Galatanu, Michel Pierrard et Dan Van Raemdonck (éds), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Éditions Peter Lang, 2009, p. 321.

	A - verbal	
02 :15,3	A - gestuel	se redresse
02 :16		\avance mains vers clavier/
02 :17	E - verbal	c'est très simple hein (+)
02 :15,5	E - gestuel	retire crayon de l'écran et le pose
02 :16		se redresse

Fig. 7 : Évaluation de la difficulté de la tâche et ouverture vers la tâche d'écriture

Comme indiqué plus haut, on considère que l'énonciateur se constitue comme l'origine du système de référence de ses énonciations et non comme un observateur externe. Cette origine absolue du système de référence va de pair avec le fait d'être ajustable à l'interprétation de l'allocutaire, i.e. de lui permettre de reconstruire la *valeur référentielle* des énoncés produits par le locuteur⁴⁷. Dans l'évaluation de la réponse de l'apprenant le *beh voilà* de l'enseignante contextualise son hochement vertical de la tête. Cependant l'actualisation non-verbale de cette évaluation positive n'est pas prise en compte explicitement (le regard des deux partenaires reste orienté vers l'écran). D'où la reprise cadencée par l'enseignante de la phrase complétée par l'apprenant : *jean-paul et moi avons été choisis*. En revanche, le *c'est très simple* contextualise, le plus visible retrait du geste de pointage sur l'écran comme une transition d'un objet d'évaluation à un autre.

c) Par ce ballet autour de la zone proximale de l'écran est initialisée la dernière partie de l'exercice qui est l'écriture de la réponse fournie oralement par l'apprenant avec un « contrôle à distance » de la part de l'enseignante pour vérifier la congruence entre ce qui a été prononcé et la manière dont il est en train d'être inscrit par l'apprenant.

47 Antoine Culioli, (1990), *op. cit.*, p. 115-120.

	A - verbal	
02 :16,4	A - gestuel	pose les mains sur clavier pour écrire
	E - verbal	
02 :17,3	E - gestuel	recule le buste

Fig. 8 : début de la tâche d'écriture

Conclusion

Notre objectif dans cet article était de montrer comment, dans la co – construction du *texte* d'une interaction orale, les verbalisations, selon leur contenu et/ou leur moment d'occurrence, contribuent à « contextualiser » les actes kinésiques qui les anticipent ou les accompagnent. Ceci pour approfondir de quelle manière ces deux formes de sémiotisation fonctionnent en synergie dans la communication orale finalisée.

Les interprétations de l'analyse que nous avons présentée ne constituent qu'une première étape. D'autres études devront suivre.

Maria Caterina Manes Gallo

Marguerite Baste

EA 4426 MICA

Université Bordeaux Montaigne

Maria-Caterina.Manes-Gallo@u-bordeaux-montaigne.fr

marguerite.baste@u-bordeaux-montaigne.fr

Résumé

Le questionnement sous-jacent à cette étude a pour objet les entrelacs entre sémiotisation langagière *vs.* gestuelle dans l'interaction orale entre un enseignant et un apprenant dans un milieu contraint. D'après l'hypothèse formulée, on considère que les verbalisations de chacun des partenaires, selon leur contenu et leur moment d'occurrence, contribuent à « contextualiser », par rapport à l'interaction en cours, la signification primaire des actes kinésiques qui anticipent ou accompagnent ces verbalisations. La synergie entre ces deux ressources sémiotiques (geste et parole) contribue au transfert et à la réception de savoirs entre formateur et apprenant.

Mots-clés

Interaction orale, environnement contraint, contextualisation, sémosis langagière, sémosis gestuelle.

Abstract

The question underlying this research concerns the interlacing of language vs. gestural semiosis in an oral interaction between a teacher and a learner in a legally restricted environment. According to the hypothesis formulated, partners' verbalisations are considered to contextualize kinesic expressions that anticipate or accompany partners' utterances. In particular, verbalisations contribute to understand the primary meaning of kinesic expressions with respect to the interactional situation going on, i.e. the knowledge transfer between teacher and learner.

Keywords

Oral interaction, legally restricted environment, contextualisation, language semiosis, gestural semiosis.