Dialogisme, gestualité et discours enseignant : quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s) ?

Brahim Azaoui

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1866>

DOI : 10.4000/rdlc.1866

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Brahim Azaoui, « Dialogisme, gestualité et discours enseignant : quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s) ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-2 | 2017, mis en ligne le 15 juin 2017, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1866> ; DOI : 10.4000/rdlc.1866

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

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

Dialogisme, gestualité et discours enseignant : quelle(s) trace(s) dialogique(s) dans le geste pédagogique pour quelle(s) fonction(s) ?

Brahim Azaoui

Introduction

- 1 De récents travaux sur l'agir professoral viennent étayer l'idée selon laquelle le contenu des enseignements ou la gestion des interactions est porté par une voix – dans le sens de vocalité – et un corps (Cicurel, 2011 ; Tellier & Cadet, 2014 ; Azaoui, 2015). Or, si le discours pédagogique est multimodal, la question du dialogisme dans le discours enseignant ne peut faire l'économie d'une réflexion considérant les dimensions non verbales des énoncés émis par l'enseignant. Si l'on se base sur les travaux de Bakhtine/Volochinov (1977), puis sur ceux menés dans sa continuité par Bres (1997) ou Moirand (2004), il apparaît que le dialogisme est principalement défini par ces voix qui se font *entendre* à travers celle du locuteur. Mais qu'en est-il des voix ou de ces gestes qui se donnent à *voir* ? Cet article, qui prend appui sur l'analyse de corpus de classe recueillis dans une approche ethnographique, part du postulat qu'il existe une dimension dialogique dans la réalisation gestuelle. Je me pencherai plus spécifiquement sur la façon dont le corps de l'enseignant porte la trace du dialogisme intralocutif (Bres, 1997 : 105). Est-il légitime de parler de dialogisme dans la gestuelle ? L'objectif que se donne cette contribution est d'apporter des éléments de réponses en tentant de rapprocher le domaine des études sur la gestuelle et celui du dialogisme.

- 2 J'ouvrirai la discussion en considérant la question de la gestualité dans les interactions et notamment le lien possible avec le dialogisme. Je présenterai ensuite le corpus étudié avant d'aborder les analyses que j'ai menées, en m'intéressant plus particulièrement à la manière dont ces gestes dialogiques servent l'objectif pédagogique de l'enseignant.

Interaction, gestualité et dialogisme

Différence entre études sur la gestuelle et études sur la communication non verbale

- 3 La communication humaine a depuis très longtemps été considérée comme une réalisation multimodale. Sans revenir aux origines de la réflexion sur la place du corps en rhétorique, on peut au moins rappeler que dès Aristote, mais surtout Quintilien (Kendon, 2004), il convient de reconnaître l'importance du corps dans l'art oratoire. La communication est donc très tôt considérée comme étant foncièrement multimodale. À la suite des travaux menés bien plus tard, dans les années 1960, par l'école de Palo Alto, on peut même retenir le fait que les différentes composantes de cette communication interagissent constamment et que c'est cette interaction qui donne tout son sens aux énoncés.
- 4 Deux conceptions du corps dans la communication sont toutefois à distinguer. D'une part, on peut envisager les travaux qui relèvent de la communication non verbale. Ils s'intéressent aux effets des dimensions non verbales (proxémie, posture, gestes, vêtements, etc.) sur la communication, indépendamment de l'activité verbale. Dans cette optique, parole et activité non verbale sont présentées comme deux systèmes disjoints, même s'il existe une possible influence de l'une sur l'autre. Il est possible de citer, par exemple, les travaux de Hall (1971) sur la proxémie ou ceux qui visent à montrer comment « tout corps est sémiotisé » (de Chanay, 2009 : § 3) et révèle, à travers les rides, les vêtements, ou tout autre accessoire, notre personnalité. D'autre part, il existe un ensemble de recherches que l'on range habituellement dans les *Gesture studies*, les études sur la gestuelle. La différence principale se situe dans le lien opéré entre le discours et la gestuelle, tel que l'a initié Efron dès les années 1940. La question de la gestualité coverbale a été théorisée quelques décennies plus tard par deux psychologues Kendon (1980) et McNeill (1985). En France, Cosnier et Calbris ont très tôt prolongé cette réflexion dans les domaines de la psychologie et de la politique notamment. Cosnier d'ailleurs, propose le terme de « tototexte » pour évoquer l'idée que le discours est un tout sémiotiquement complexe, qui allie activité verbale et non verbale.
- 5 Pour revenir à l'approche mcneillienne, à laquelle je me référerai, on considère que gestes et parole relèvent d'un processus cognitif unique. McNeill (1992) développe cette idée en s'appuyant sur les travaux antérieurs de Kendon en 1980. Il propose la théorie du *growth point*, qui soutient que la parole et les gestes forment un système intégré dans lequel ces modes de communication interagissent constamment durant le processus de planification et d'énonciation.
- 6 Dès lors, si parole et gestualité ne font qu'un, il devient difficile de penser que des phénomènes discursifs comme le dialogisme s'en tiennent au verbal.

Dialogisme et gestualité

- 7 Quelques travaux abordent la gestualité dans les phénomènes dialogiques. Je pense notamment à l'étude qu'a menée de Chanay (2005) sur le discours de Jean-Claude Van Damme, dans laquelle il cherche à montrer comment la dimension non verbale participe aux différents niveaux énonciatifs dans le discours de l'acteur.
- 8 Dans deux autres contextes discursifs différents, on peut également évoquer les travaux de Calbris (2003) sur le discours politique, ou ceux de Debras (2015) sur des conversations entre anglophones. Ces deux chercheuses observent comment le corps des locuteurs analysés permet de jouer/mimer les personnages dont ils rapportent les propos, notamment pour s'en distancier. On le voit, ces études portent sur le discours rapporté ou le positionnement interactionnel et traitent donc essentiellement des dimensions interlocutives et interdiscursives du dialogisme.
- 9 À ma connaissance, il existe encore peu de travaux sur la dimension intralocutive du dialogisme. On peut mentionner ici celui que Sandré (2010) a effectué sur un discours de Ségolène Royal. Elle y analyse notamment la question des gestes et mimiques faciales dans l'autodialogisme. Elle constate, par exemple, que les haussements de sourcils chez Ségolène Royal marquent à la fois l'importance de l'idée et sa répétition.
- 10 C'est dans cette dimension du dialogisme que s'inscrit ma contribution. Elle s'intéresse plus particulièrement à la question de la reprise en écho dialogique intralocutive. À la suite de Barbéris (2005), je considère qu'on pourrait parler de reprise en écho de nature dialogique du geste à partir du moment où l'écho gestuel manifeste une modification du geste antérieur et où *il le rénonce en interprétant l'énoncé à sa manière, et en le faisant dialoguer avec son propre point de vue (ibid. : 160)*. Pour ce qui est du dialogisme intralocutif, je retiendrai la définition que propose Bres (2005 : 53) :

Le locuteur [étant] son premier interlocuteur dans le processus de l'autoréception, la production de sa parole se fait constamment en interaction avec ce qu'il a dit antérieurement, avec ce qu'il est en train de dire, et avec ce qu'il a à dire.
- 11 Mon propos sera toutefois légèrement différent. Je ne chercherai pas à analyser comment le corps accompagne la parole dialogique, mais si la gestuelle peut être qualifiée de dialogique et en quoi elle participe de la pratique enseignante. Je formulerai donc les trois questions suivantes :
 1. Si tout discours dialoguant avec des voix antérieures (la sienne ou celle d'autres personnes/textes) est dialogique, peut-on envisager qu'un geste soit de nature dialogique (intralocutive) s'il dialogue avec des *gestes* antérieurs réalisés pour le même mot/expression ou si le corps porte la trace d'une *réplique non encore dite, mais sollicitée et déjà prévue* (Bakhtine/Volochinov, cité par Bres, 1997 : 105) ?
 2. Comment alors se manifeste gestuellement le dialogisme discursif ?
 3. Sur le plan pédagogique, en quoi la dimension dialogique des gestes sert-elle le discours de l'enseignant ?

Méthodologie

- 12 Afin d'alimenter la réflexion dans ce domaine, je me suis appuyé sur différents corpus vidéo de cours en collège et à l'université. La diversité des corpus permet de répondre à

une hypothèse concernant la transversalité de la dimension dialogique du geste pédagogique.

- 13 J'ai analysé quatre corpus de cours magistraux de deux enseignants différents, l'un en économie, l'autre en linguistique. L'ensemble constituait un corpus de 6 heures environ. Le corpus collège est composé de deux séances menées par une même enseignante, en charge à la fois de cours de français langue première et de français langue seconde. Cela correspondait à environ 1h30.
- 14 Mon analyse des gestes pédagogiques s'est effectuée en retenant une définition restreinte du mot « geste ». Certains auteurs, comme Kendon (2004) ou Tellier (2008), envisagent le geste comme tout mouvement du corps, tête, mimiques ou gestes manuels. A la suite de McNeill (1992), j'entendrai ici par « geste » les mouvements des mains et des bras.
- 15 Dans cette analyse du dialogisme du geste, il me fallait nécessairement considérer les gestes qui se trouvaient être répétés, mais avec une légère modification. Cela m'a conduit à m'intéresser aux gestes « redupliques » que propose notamment Bressemer (2014 : 1644). Selon l'auteure, entrent dans cette catégorie les gestes dont la répétition inclut une modification au niveau de l'orientation du geste et/ou de sa position. Parmi les différents gestes habituellement évoqués dans la littérature, je me suis intéressé aux gestes métaphoriques et iconiques (McNeill, 1992), que l'on peut définir ainsi :
- Iconiques : ces gestes présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié. Ils peuvent symboliser un objet concret ou une action.
 - Métaphoriques : ces gestes représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a donc pas de contiguïté entre forme du geste et signifié.

Analyses

Répétition du geste et discours pédagogique « déjà dit » : fenêtre sur l'organisation pédagogique

Répétition : une trace des énonciateurs ?

- 16 Dans ces premiers exemples, tirés du cours de français langue seconde, la classe est en pleine discussion sur les élections présidentielles françaises. L'enseignante demande alors aux élèves le sens du mot « débat ». Je reproduis quatre extraits¹ de cet échange qui serviront à l'analyse.
- 17 **Extrait 1 - 20'02**

Nolan	quand deux personnes elles parlent de une chose
-------	---	--

Figure 1 - Illustration gestuelle (doigts1)

E	[tout à fait + tout à fait + deux personnes] qui parlent du même sujet
---	--

18 **Extrait 2 – 20'14**

E	pourquoi on appelle ça un débat ? [est-ce que ces deux pers-]	<p>Figure 2 - Illustration gestuelle (paume1)</p>
Carlos	parce que les deux ils se battent	

19 **Extrait 3 – 20'26**

E	dans débattre il y a battre effectivement ++ mais ils ne vont pas se battre comme ça + mais [ils vont se battre avec quoi] ?	<p>Figure 3 - Illustration gestuelle (doigts2)</p>
---	--	---

20 **Extrait 4 – 21'15**

<p>un débat [pour résumer, ce sont deux personnes] qui parlent d'une même idée, enfin d'un +++ oui ++ elles donnent leurs idées à propos d'un thème</p>	<p>Figure 4 - Illustration gestuelle (paumes2)</p>
---	---

- 21 On s'intéressera ici aux gestes produits pour illustrer aussi bien le nombre de personnes (deux) que les débatteurs eux-mêmes. Il est remarquable que ces personnes soient représentées soit avec les doigts (Fig. 1 et 3), soit avec les mains, paumes présentées vers l'avant (Fig. 2 et 4), chaque configuration étant répétée deux fois. Peut-on parler ici de dialogisme intradiscursif ? Quelle cohérence énonciative pourrions-nous repérer dans cette répétition ?
- 22 L'interprétation que je prête à cette répétition m'amène à lui attribuer une dimension dialogique motivée par une logique interne au discours pédagogique. Je fais l'hypothèse que lorsque l'enseignante utilise les doigts pour symboliser les personnes, elle est davantage dans une reprise en écho du discours premier de son interlocuteur (« deux personnes », extrait 1, et « battre », extrait 3) qu'elle réactualise en introduisant une dimension gestuelle. Elle s'appuie sur le dire antérieur pour construire son intervention qui a pour objectif de *développer le propos précédent*. A l'inverse, lorsque les mains représentent les débatteurs, l'enseignante se situe vraisemblablement dans une démarche qui la positionne comme auteure d'un énoncé, certes toujours en lien avec la discussion et les éléments apportés, mais qui vise à *amener les élèves vers une étape supplémentaire* de leur réflexion (origine du mot « débat », extrait 2) ou à *structurer la progression des échanges* (« pour résumer », extrait 4). Dès lors, si l'on retient cette lecture, les gestes analysés pourraient être considérés comme des traces gestualisées des énonciateurs, à savoir les élèves ou l'enseignante.

Répétition : de l'introduction du terme (explicitation gestuelle) à son usage (geste minimal)

- 23 Une autre forme de structuration du discours est notable dans la reprise en écho gestuelle. Je retiendrai deux exemples, l'un extrait d'un cours de français langue première auprès de collégiens, l'autre d'un TD de linguistique à l'université. Chacun nous donne à voir le glissement qui s'opère depuis l'introduction d'un terme/concept nouveau vers son usage dans la suite du discours pédagogique.
- 24 Le premier illustre la progression du discours dans lequel est introduit un nouveau terme, réemployé par la suite. L'exemple suivant nécessite, pour être compris, que l'on revienne brièvement sur la notion d'« *espace gestuel* » (McNeill, 1992 ; Denizci, 2015). Tout geste est produit dans un espace délimité par l'extension pleine des bras. Lorsque McNeill proposa

cette notion initialement, il la définit dans ses corpus à partir d'une position assise des participants et sur deux plans (hauteur et largeur). Denizci a cherché à adapter cette notion au contexte de la classe en privilégiant une réflexion qui considère la position debout et intègre la profondeur du geste (Denizci, 2015 : 94).

- 25 S'intéresser à l'utilisation de cet espace renseigne sur certaines contradictions concernant les attentes des enseignants (Azaoui, 2017), mais peut aussi donner des renseignements relatifs à l'organisation du discours pédagogique. En effet, les captures d'écran ci-dessous illustrent l'évolution gestuelle du discours pédagogique lors d'une explication du verbe « confisquer ». Les illustrations suivantes (Fig. 5) soulignent assez bien l'évolution de l'amplitude du geste : l'extension du bras est progressivement réduite et la main, qui saisit au départ fermement un objet dans un espace virtuel, finit par ne représenter qu'un mouvement qui a perdu sa dynamique symbolisant la violence de la confiscation que l'on percevait initialement.

A : confi[squer le portable E : je vais lui confisquer son portab]le (13'13)

[donc je lui confisque son porta]ble (13'18)

de confisquer + de [prendre] (33'43)

Figure 5 - Geste illustrant le verbe "confisquer"

- 26 Dans le TD qui a lieu à l'université, lors de la présentation introductive de son cours, l'enseignant produit l'énoncé suivant :

Nous allons faire de la *linguistique générale* (Fig.6a). Je m'intéresse à la description des langues et c'est un domaine qui est très proche de ce qu'on appelle la *linguistique générale* (Fig.6b). La description des langues *alimente* (Fig.6c) les réflexions à l'intérieur de ce que l'on appelle la *linguistique générale* (Fig.6d). (...) On vous proposera une introduction à l'étude des langues et du langage et ce sera l'occasion de découvrir la diversité des langues, d'en savoir plus sur la *linguistique générale* (Fig.6e).

a)

b)

c)

d)

e)

Figure 6 - Geste illustrant "linguistique générale"

Dans cette intervention, l'enseignant évoque à plusieurs reprises la notion de *linguistique générale*. La première occurrence introduit la question et ne fait l'objet d'aucune représentation gestuelle ; les mains sont jointes (Fig.6a), attitude que l'on retrouve d'ailleurs lorsque l'enseignant clôt ce préambule pour passer à un autre point, comme l'indique l'orientation de son corps, tourné vers l'écran (Fig.6d) sur lequel est projeté le power-point du cours. Ces deux productions permettent semble-t-il de ponctuer le discours.

- 27 A l'inverse, lors du développement, lorsque l'enseignant reprend ce terme, il introduit une nouvelle dimension, celle de « domaine ». C'est alors que ses mains produisent un geste bimanuel que l'on peut qualifier d'iconique dans la mesure où la sphère que

dessinent les mains illustre un ensemble (Fig.6b), un groupe que les étudiants peuvent visualiser, ce qui facilite en quelques sortes la compréhension du discours à venir. En effet, la suite du discours explicatif s'appuie virtuellement sur cet ensemble créé précédemment. Ainsi, lorsque l'enseignant explique que « la description des langues alimente la linguistique générale », le terme *alimente* est accompagné d'un geste iconique (mouvement répété des bras et mains, de l'extérieur vers l'intérieur d'un espace dessiné virtuellement, qui reprend peu ou prou la sphère symbolisée antérieurement), illustré ci-dessous (Fig.6c) :

- 28 Ce geste iconique de mouvement peut être qualifié de « polysigne » (Calbris, 2011) en ce qu'il indique également une direction, et en cela possède une dimension supplémentaire déictique (geste de pointage). Or, ces pointages sont réalisés *dans un espace qui suppose acquises les données précédentes et permet l'utilisation d'un espace virtuel* (Cosnier, 2001 : 6) qui renvoie au référent *domaine* (Fig.6c). Cosnier nous rappelle à ce sujet que : *en l'absence de l'objet ou de son représentant, il n'est pas rare que l'énonciateur désigne alors un point arbitraire par lequel il situe cet objet dans un espace virtuel auquel il fera ensuite référence si l'objet est à nouveau mentionné (ibid.)*.
- 29 C'est vraisemblablement ce que nous observons ici, un procédé discursif qui offre à l'enseignant une forme d'économie de moyens dans le sens où tous les éléments ne sont pas à reprendre, puisque mentalement inscrits dans l'esprit de ses étudiants. Dès lors, l'élément clé dans ce segment de l'intervention semble donc ne pas être la *linguistique générale* en tant que notion, mais ce qui la constitue au moins partiellement (la description des langues).
- 30 La dernière occurrence du terme linguistique générale ne nécessite plus véritablement, au final, d'être explicitée, ni en termes de domaine ou d'ensemble, ni dans ce qui l'alimente. Aussi, un « simple » geste métaphorique (Fig.6e) symbolisant un contenant est produit au moment de l'apparition du terme. Il s'agit de donner à voir une « *concrétisation de l'abstrait* » (Calbris & Porcher, 1989 : 239).
- 31 Au final, cette analyse de la dimension dialogique intralocutive des gestes étudiés nous informe sur la progression du discours enseignant. Il semble qu'un jeu de vases communicants se mette en place. Si le nouveau terme (ou notion) semble nécessiter un accompagnement gestuel dans les premiers temps de son usage pour en faciliter la compréhension, il apparaît que la réalisation verbale finit par se suffire à elle-même, le geste devenant secondaire, voire inutile.

Geste pédagogique, dialogisme et accès au sens

Dialogue entre gestes déjà « dits » et « en train de se dire »

- 32 Afin de poursuivre la réflexion sur les pointages que j'ai proposée pour l'analyse de la gestuelle accompagnant la présentation de la linguistique générale, je retiendrai un extrait tiré d'un second corpus d'un cours à l'université. Il s'agit à présent d'un cours magistral d'économie durant lequel l'enseignant traite de l'industrialisation :

D'un côté la campagne et la ville. [D'un côté la campagne, la ville de l'autre] (Fig.7), que l'on peut superposer à [secteur traditionnel, secteur moderne] (Fig.8). Vous pouvez y aller dans tous les secteurs d'activités : ville campagne secteur moderne, secteur traditionnel. Pour Arthur Lewis, l'industrialisation peut être analysée je pense c'est un schéma commode, on comprend tout à

fait ce que l'auteur veut dire, pour Arthur Lewis, l'industrialisation peut être analysée comme étant le passage de l'un à l'autre, le passage de la campagne vers la ville (...). Donc la hausse de la productivité a eu pour effet [un vaste transfert de richesse] (Fig.9) et de main d'œuvre de la campagne vers la ville.

Figure 7 - Geste situant la ville et la campagne dans un axe virtuel

Figure 8 - Geste plaçant les secteurs traditionnels et modernes sur l'axe ville/campagne

Figure 9 - Geste illustrant le transfert de richesse

Dans son exposé, l'enseignant introduit deux localisations : la ville et la campagne, qu'il va mettre en opposition dans sa démonstration (Fig.7). Pour cela, il s'appuie sur une organisation spatiale gestualisée. Les premiers éléments construits dans un espace virtuel serviront de repère mental auquel l'enseignant fera référence par « anaphore visuelle » dans la suite de son propos (Fig. 8 et 9). C'est à ce niveau que se situerait, à mon sens, la dimension autodialogique : une reprise anaphorique par l'énonciateur d'éléments physiquement invisibles, sauf à l'esprit des étudiants qui ont suivi la démonstration. Cette stratégie discursive renvoie à ce que Cosnier nomme « deixis narrative » (2001 : 3) :

- 33 Les gestes de la deixis narrative sont des gestes de pointage ou des gestes spatiaux descriptifs (« spatio-graphiques ») qui illustrent l'objet du discours dans un univers virtuel (détaché des coordonnées réelles) (...). Il peut s'agir d'indications de lieux, des descriptions de repères (monuments, commerces...), d'accidents topographiques (montée, escaliers...), ou d'indications d'actions à accomplir.

- 34 Nous retrouvons ici l'intérêt de cette reprise en écho intralocutive gestuelle, à savoir l'économie de moyens que nous évoquions plus haut.

Geste pédagogique, dialogisme et discours « à dire ». Le corps, un repère structurant

- 35 L'accès au sens peut concerner également ce qui est à dire. Dans l'extrait suivant, les élèves allophones sont en train de discuter des élections présidentielles françaises de 2012. Un élève, Anouar, semble très au fait du fonctionnement de cet événement et partage ses connaissances avec la classe.

E : oui ?

Anouar : et la deuxième après 15 jours de la première tour

E : après- oui 15 jours après le premier tour, alors vas-y, reformule la phrase correctement, quinze jours

Anouar : 15 jours après la première tour

E : LE premier tour, oui qu'est-ce que se passe-t-il ?

Anouar : ils font le 2^e tour

Dans cet extrait, l'enseignante approuve le contenu référentiel de l'énoncé de cet élève, comme l'indique la reprise avortée « après- oui 15 jours ». L'auto-interruption signale par ailleurs le glissement vers une focalisation sur la langue : elle reformule l'énoncé d'Anouar pour y apporter des corrections linguistiques (place de l'adverbe, genre du déterminant numérique). Si l'on s'intéresse à la production mimogestuelle, on s'aperçoit que cette requête est dictée par une intention prescriptive que l'on peut presque prévoir en s'intéressant aux indices non verbaux. Les clichés c et d (Fig.10) montrent que, à l'instant où l'élève reprend la parole (« 15 jours après la première »), l'enseignante pivote légèrement la tête vers la droite pour prêter l'oreille à la parole d'Anouar. Elle effectue une sorte de play-back en répétant silencieusement les paroles que prononcent Anouar. Elle synchronise d'ailleurs sa gestuelle à la parole de l'élève en produisant un emblème à l'instant même où Anouar prononce « après » (Fig.10, clichés h-j). Elle entame un déictique dont le stroke est concomitant avec la production verbale du déterminant « la ». A ce même moment, elle effectue un hochement vertical de la tête (Fig.10, clichés k-l).

Figure 10 - Coordination mimogestuelle annonçant le "à dire"

Ce faisceau de convergences mimogestuelles souligne l'élément sur lequel porte l'attention de l'enseignante : le déterminant. Ainsi, on se rend compte que si l'intervention corrective est brève, elle est le résultat d'une production mimogestuelle qui se fait, pour reprendre les termes de Bres (2005), en interaction avec ce que le locuteur s'apprête à dire.

Conclusion

- 36 Comme annoncé en introduction, cette communication partait du postulat selon lequel la production gestuelle comportait une dimension dialogique. Plus précisément, cet article aura contribué, je l'espère, à la compréhension du dialogisme dans le discours pédagogique en ouvrant une réflexion absente des travaux sur la gestuelle pédagogique.
- 37 Ce travail a permis d'observer comment le corps de l'enseignant, en l'occurrence les gestes, permettait de structurer son discours : 1) lors des reprises verbales par l'enseignant, l'approche dialogique de la gestuelle permet de distinguer les énonciateurs, donc les rôles pédagogiques : informateur vs. animateur (Tellier, 2008) ; 2) la reprise en écho gestuelle permet aux étudiants de repérer l'élément principal de l'information transmise et de suivre la progression logique du discours enseignant ; 3) l'accès au sens est facilité également par les repères gestuels mentaux qui participent véritablement à l'espace narratif construit par l'enseignant lors des séquences explicatives ; 4) enfin, le corps permet aux étudiants de repérer les éléments sur lesquels l'enseignant souhaite réagir.
- 38 Cela appelle une réflexion sur la capacité des étudiants à repérer ces indices et leurs possibles significations. Peut-être cela pourrait-il susciter une formation à l'attention des étudiants pour les accompagner dans un processus de prise de conscience de ces aspects gestuels, et de leur utilité comme autant de bouées facilitatrices de compréhension du discours pédagogique. Cela semble être une option d'autant plus cohérente lorsque le public en question est éloigné de la culture éducative française.

BIBLIOGRAPHIE

- Azaoui, B. (2017, à paraître). « On dit pas ça comme ça. Une étude multimodale de l'évaluation de l'oral en FLS et FL1 ». *AIRDF*. n°9.
- Azaoui, B. (2015). « Fonctions pédagogiques et implications énonciatives de ressources professorales multimodales. Le cas de la bimanualité et de l'ubiquité coénonciative ». *RDLC*. Vol. 12. n°2. pp. 225-254.
- Bakhtine, M. [Volochnikov, V.] (1977). *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Barberis, J.-M. (2005). « Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho ». In Bres, J. et al. (dir.). *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : De Boeck. pp. 157-172.

- Bres, J. (2005). « Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... ». In Bres, J. et al. (dir.) *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : De Boeck. pp. 47-61.
- Bres, J. (1997). « Production de sens : interaction, dialogisme, actualisation ». In Baggioni, D. & Larcher, P. (dir.). *Le contrôle social du sens*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence. pp. 105-111.
- Bressem, J. (2014). « Repetition in gestures ». In Müller, C. et al. (dirs.), *Body - Language - Communication: an international handbook on multimodality in human interactions*, Berlin: De Gruyter. pp. 1641-1649.
- Calbris, G. (2011). *Elements of Meaning in Gesture*. Amsterdam: John Benjamins.
- Calbris, G. (2003). *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Éditions.
- Calbris, G. & Porcher, L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Didier.
- Chanay de, H. C. (2009). « Corps à corps en 2007 : Nicolas Sarkozy face à Ségolène Royal ». *Itinéraires*, Vol.1. pp. 61-80. <https://itinéraires.revues.org/341>.
- Chanay de, H. C. (2005). « Associations et dissociations énonciatives entre geste et parole : polyphonie et dialogisme dans une interview de Jean-Claude Van Damme ». In Bres, J. et al. (dir.). *Dialogisme et polyphonie*. Bruxelles : De Boeck. pp. 231-246.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cosnier, J. (2007). « Les gestes de la transmission d'itinéraires entre piétons ». In Barberis, J.-M. & Manes Gallo, M.-C. (dir.). *Parcours dans la ville. Itinéraires piétons*. Paris : L'Harmattan. pp. 230-239.
- Debras, C. (2015). « Stance-taking functions of multimodal constructed dialogue during spoken interaction ». In Ferré, G. & Tutton, M. (coord.). *Actes du colloque international Gesture and speech in interaction (GESPIN)*.
- Denizci, C. (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. (Thèse de doctorat non publiée). Université d'Istanbul, Turquie.
- Efron, D. (1972). *Gesture, race and culture*. NY : De Gruyter Mouton.
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Kendon, A. (2004). *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kendon, A. (1980). « Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance ». *The relationship of verbal and nonverbal communication*. Vol. 25. pp. 207-227.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- McNeill, D. (1985). « So you think gestures are nonverbal? ». *Psychological review*, Vol. 92, n°3. pp. 350-371.
- Moirand, S. (2004). « Le dialogisme, entre problématiques énonciatives et théories discursives ». *Cahiers de praxématique*. n° 43. pp. 189-220. <https://praxématique.revues.org/1853>.
- Nowakowska, A. (2009). « Thématization et dialogisme : le cas de la dislocation ». *Langue française*. vol. 3. n°163. pp.79-98.
- Sandré, M. (2010). *Dialogisme, comportement et débat politique télévisé : Ségolène Royal lors du débat de l'entre-deux tours*. Communications du IV^e Ci-Dit colloque international. Nice, juin 2009. <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/?id=614>.

Tellier, M. (2008). « Dire avec des gestes ». *Le Français dans le monde. Recherches & Applications*. n° 44. pp. 40-50.

Tellier, M. & Cadet, L. (dir.) (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Éditions Maison des Langues.

NOTES

1. Conventions de transcription : ++ = pause plus ou moins longue ; blabla = chevauchement ; [blabla] = segment de l'énoncé sur lequel est produit le geste ; MAjuscule = emphase prosodique ; bl- = auto-interruption

RÉSUMÉS

Cette contribution se donne pour objectif d'interroger la dimension dialogique des gestes pédagogiques. Pour cela, elle prend appui sur des corpus vidéo issus de diverses interactions didactiques dans le second degré et dans le supérieur. L'analyse, en considérant à la fois le dialogisme interdiscursif et intradiscursif, permet d'émettre l'hypothèse que les gestes contiennent une valeur dialogique au service de l'objectif pédagogique des enseignants étudiés dans ce travail.

This paper focuses on interdiscursive and intradiscursive dialogism to initiate a reflection regarding the dialogical dimension of teaching gestures. Three different corpora of institutional interactions recorded in a secondary school and at a university allow the analysis. The results show that teaching gestures may be said to contain a dialogic dimension that serves the pedagogic goals of the teachers in the videos.

INDEX

Mots-clés : dialogisme, geste pédagogique, fonctions pédagogiques

Keywords : dialogism, teaching gestures, teaching functions

AUTEUR

BRAHIM AZAOUI

Université Aix Marseille, LPL.

Brahim Azaoui est Maître de conférences en didactique des langues à Aix-Marseille Université / École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Il est rattaché au laboratoire Parole et Langage, LPL UMR 7309. Ses domaines de recherche incluent notamment l'agir professoral, les gestes pédagogiques, la formation enseignante, la didactique des langues étrangères et secondes, l'éducation plurilingue et la scolarisation des élèves allophones.

brahim.azaoui [at] univ-amu.fr