

Le geste orchestre des énonciations scolaires ou la nécessaire mise en scène du *corps locutif*

The orchestra gesture of school enunciations or the
necessary staging of the *locutive body*

Isabelle Monin

🔗 <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=1853>

DOI : 10.35562/elad-silda.1853

Isabelle Monin, « Le geste orchestre des énonciations scolaires ou la nécessaire mise en scène du *corps locutif* », *ELAD-SILDA* [], 13 | 2026, 24 juillet 2026, 25 juillet 2026. URL : <https://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=1853>

CC BY 4.0 FR

Le geste orchestre des énonciations scolaires ou la nécessaire mise en scène du *corps locutif*

The orchestra gesture of school enunciations or the necessary staging of the *locutive body*

Isabelle Monin

Introduction

1. Enseigner, une mise en scène à orchestrer
 - 1.1. Parler avec son corps et conscientiser ses gestes
 - 1.2. Incarner le sens et l'intention : une équation à deux inconnues ?
 2. La classe : une communication intramuros extraordinaire
 - 2.1 Modélisation d'un huis-clos spécifique
 - 2.2. Le corps en tant que support prédicatif du *sujet*
 3. Le geste pour traduire ou trahir ?
 - 3.1. L'oral enseignant ou *oral diégétique*
 - 3.2. Temporalité et parataxe
 - 3.2.1. Positionnement et posture gestuée en début de séance
 - 3.2.2. Le geste en séance de langue
 - 3.2.3. Des sourires et des profs
- Conclusion : reformuler l'équation ?
-

Merci aux évaluateurs et à l'éditrice pour leurs précieux commentaires.

Introduction

- 1 L'énigme tient en ceci que mon corps est à la fois voyant et visible. Lui qui regarde toutes choses, il peut aussi se regarder, et reconnaître, dans ce qu'il voit alors, « l'autre côté » de sa puissance voyante. Il se voit voyant, il se touche touchant, il est visible et sensible pour soi-même (Merleau-Ponty, 2024 [1964] : 18).
- 2 Cette méditation de Merleau-Ponty, évoquant le rapport entre le corps et le regard susceptible d'être porté sur lui dès qu'il paraît dans l'espace, n'est pas sans rappeler la configuration du système de *personne* décrit par Guillaume, et justifie l'inscription à part entière

du langage corporel dans ce que nous nommons, dans ce numéro, une *grammaire du geste*.

- 3 Expliquons cette analogie en suivant l'un des raisonnements théoriques de Guillaume : dans la langue, sous toute personne grammaticale, à la morphologie identifiable, il y a la troisième personne, sous-jacente, morphologiquement insaisissable mais fondement du système. Guillaume la nomme « personne logique » ou « personne prédiquée », puisqu'indépendamment de qui parle à qui, il est toujours parlé de quelqu'un ou de quelque chose, ce qui érige ce substrat en point commun fondamental à tous les énoncés, à toutes les configurations énonciatives :

La personne locutive n'est pas seulement la personne qui parle : elle est, de plus, celle qui, parlant, parle d'elle-même. De même, la personne allocutive n'est pas seulement la personne à qui l'on parle ; elle est, de plus, la personne à qui l'on parle d'elle. Seule la troisième personne est vraiment une, n'étant que la personne de qui l'on parle. (Guillaume, *Leçons de linguistique* 1943-44, vol. 10, 114, cité par Boone & Joly, 2004 : 319)

- 4 Ainsi, en suivant cette perspective et en l'élargissant au corps, les personnes « locutives » et « allocutives », incarnées dans ces corps « voyants et visibles », sont aussi *corps locutifs* et *corps allocutifs*, corps qui parlent et à qui l'on parle, qui par conséquent parlent aussi d'eux-mêmes, par le biais de médiations verbales et non verbales. Qu'en est-il dans un contexte d'enseignement, qui contient ses codes tacites et habitus spécifiques ?
- 5 Dans cet article, nous montrerons que la posture gestuée de l'enseignant en classe doit, elle aussi, relever d'un choix énonciatif conscient, et donc configurer une forme de mise en scène, pour mener le mieux possible sa mission d'enseignement. Nous prendrons pour cela cinq fragments de situations de classe réelles filmées, avec des enseignants expérimentés et débutants plus ou moins à l'aise. En dépassant une approche purement illustrative, et grâce aux retranscriptions sans images, nous analysons comment le corps de l'enseignant, par ses gestes, regards et postures, participe à la construction du sens et à l'organisation séquentielle de la classe. En nous appuyant sur une articulation entre la psychomécanique de

Guillaume et l'analyse conversationnelle multimodale, nous démontrons que le « corps locutif » n'est pas un accessoire de la parole mais le support d'une syntaxe incarnée.

- 6 Dans un premier temps, nous reviendrons sur l'importance de « l'introspection gestuée » des enseignants, décrite par les travaux de Duvillard (2014, 2017), sa proximité avec celle qui se trouve conscientisée et verbalisée lors d'ateliers artistiques pour adultes, et la « loi » de Guillaume qui, en réglant le curseur entre *expression* et *expressivité*, propose un cadre analytique qui peut se concrétiser lors de formations d'enseignants.
- 7 Ensuite, nous proposerons une modélisation de la configuration énonciative spécifique à la classe, pour souligner que l'inévitable tripartition du *sujet* dans la personne elle-même de l'enseignant engage des partis pris conscients ou inconscients de son corps en tant que véritable support prédicatif. Et enfin, à mesure qu'augmente le nombre de situations d'énonciation potentielles simultanées, l'équation de Guillaume sera revisitée en contexte éducatif, au prisme d'une *grammaire du geste* permettant de mieux saisir ce qui se joue linguistiquement entre les murs de la classe lorsque l'on prend en considération ces paramètres. Ainsi, le mode de la comparaison, méthodologie fructueuse pour identifier des tendances remarquables, servira l'analyse des microgestes du corps à la fois *locutif* et *allocutif* de l'enseignant, qui, par le biais du non-verbal, traduit ou trahit une forme de subordination de son corps *prédiqué*.

1. Enseigner, une mise en scène à orchestrer

- 8 Ce que suggère le paradoxe de Merleau-Ponty mis en exergue en introduction, à savoir résoudre « l'énigme » *a priori* paradoxale du corps en tant que source et cible du regard, nous permet un parallèle avec les perspectives de Duvillard (2024, 2017), qui a étudié le discours du corps dans le cadre praxéologique de la classe. Il invite les enseignants à exercer une « introspection gestuée », à « (s')observer et (se) mettre en scène », afin de conscientiser leurs gestes et microgestes et d'orchestrer, par l'ensemble du corps, la mise en scène particulière de l'exercice de leur métier. Nous verrons dans

ce paragraphe que nous pourrions, à ce titre, questionner cet équilibre subtil nourri par l'équation de Guillaume modélisant « un tout, un entier » de langage : « expression + expressivité = 1 », (Guillaume, 1973b : 207).

1.1. Parler avec son corps et conscientiser ses gestes

- 9 Le geste peut se définir comme un mouvement du corps humain, conscient ou non, que de nombreuses recherches¹ ont analysé pour leurs fonctions. Ces recherches ont fourni des cadres interprétatifs complémentaires. Le geste se distingue toutefois du mouvement, dans la mesure où on le considère comme porteur de significations (Kostka, 2000). Kendon (1994) envisage les gestes comme des accompagnants du discours et les classe en deux catégories : les gestes communicatifs et les gestes extracommunicatifs². Ces derniers sont souvent involontaires tandis que les gestes communicatifs assurent une fonction coordinatrice de l'échange. Par exemple, lorsqu'ils appuient ce qui est dit, ils contribuent à l'interaction orale, soit en illustrant, soit en complétant les informations véhiculées verbalement (Tellier, 2009).
- 10 Dans le contexte d'enseignement et de formation d'enseignants qui nous intéresse ici, Duvillard (2014, 2027) met au jour l'importance de la communication non verbale dans la transmission et la construction de savoirs en classe. En effet, une bonne part des difficultés rencontrées par les enseignants réside dans la non-maîtrise de certains « micro-gestes d'action » vécus dans leur communication didactique et pédagogique. À partir de deux gestes professionnels, celui de « (s')observer » et celui de « (se) mettre en scène » (Alin, 2010), Duvillard met en évidence cinq microgestes qui interagissent constamment entre les protagonistes de la scène du cours : la posture gestuée, la voix, le regard, l'usage du mot, et le positionnement tactique (placement/déplacement).
- 11 Ces gestes professionnels, parfois inconscients, sont des signes non négligeables que les élèves interprètent et à partir desquels ils adaptent leur posture, dans un sens d'engagement dans la tâche, ou, au contraire, de déconcentration rapide, voire d'opposition plus affirmée. Ce que Duvillard nomme « introspection gestuée », c'est la

capacité à avoir pensé à un geste avant d'avoir pu le produire, et à organiser dans l'instant une somme de microgestes pour assurer tous les paramètres du pilotage d'une classe. Selon lui, il s'agit d'une sorte d'improvisation qui n'en est jamais vraiment une, puisqu'il s'agit de gestes maîtrisés antérieurement et qui surgissent dans l'instant de l'interprétation.

- 12 Le chercheur et formateur appelle alors de ses vœux une prise de conscience effective de ces microgestes, afin que les enseignants soient plus à l'aise dans l'exercice de leur profession au quotidien. Nos analyses rejoindront ce point en observant où se situe et ce que véhicule le geste en termes d'*expression* et d'*expressivité*, et sa valeur prédicative au sein de la classe.

1.2. Incarner le sens et l'intention : une équation à deux inconnues ?

- 13 La place du geste et la question de sa mise en scène est au cœur de nombreuses formations, et cela ne concerne pas seulement le cadre scolaire. Dans la mesure où nous évoquons à la fois contexte d'enseignement et mise en scène, nous nous sommes posé la question de savoir ce qu'en pensaient les artistes, dans un contexte intermédiaire d'ateliers artistiques pour adultes³. Nous avons pu nous procurer, avec l'aimable autorisation des participants, des captations vidéo d'exercices de chant menés par un chanteur et comédien français, François Rousseau, qui transmet et guide, depuis plusieurs années, des particuliers en quête d'apprentissage et de perfectionnement, au sein de l'association troyenne Ateliers Corps Voix.
- 14 Lors de ces stages, les participants sont au nombre de 12, et la démarche pédagogique est la même, même si elle s'adapte à chaque participant et à chaque chanson choisie. Chaque journée débute et se termine par une séance collective dans laquelle les participants chantent tour à tour : une personne exerce sa sagacité vocale pendant 15 minutes, sur une chanson de son choix, et est interrompue par des conseils de l'artiste pour progresser. L'objectif affiché est de « prendre conscience de [son] fonctionnement vocal et réalise[r] que l'ensemble du corps participe au chant⁴ ».

- 15 Dans l'une de ces vidéos, l'adulte stagiaire Patrick, qui chante une chanson de Barbara, *Quand reviendras-tu ?*, a du mal à placer sa voix et à se positionner physiquement pour coller à son texte, puisque, dans la chanson, il s'adresse à quelqu'un qui n'est, inévitablement, pas présent dans la réalité. Dans la mesure où ce n'est pas une chanson qu'il a écrite lui-même, il est intégralement en représentation. Le participant peine ici à adopter la bonne posture physique, vocale et gestuelle, puisque sa prestation dépend à la fois des deux : tout l'enjeu de l'exercice semble porter sur cette prise de conscience, guidée pas à pas par l'artiste pédagogue, qui essaie de lui faire comprendre un élément déterminant à chaque essai.
- 16 Quand l'artiste lui demande d'être un peu plus en phase avec l'énonciation du texte, il tente de mettre en scène la chanson, et, tout en chantant, se déplace beaucoup. Il engage son corps dans des mouvements du haut du corps, se penche, tend ses bras vers l'avant, cherchant ainsi à dramatiser sa posture physique et *donner corps* au texte chanté, entre reproches et supplications à l'être aimé virtualisé. L'artiste l'interrompt plusieurs fois, et à ce moment-là, explique, non pas seulement au participant debout devant les autres, mais au groupe, le problème de l'excès de gestes dans l'interprétation. Il l'exprime en ces termes :

« Je te donne un p'tit truc... Alors, toujours pareil...heu... Reste, tu vois... Et je t'ai dit de pas bouger parce que, sinon, quand tu fais ça... (*penche le haut du corps, projection des bras, vers l'avant*) Je vous le dis souvent : quand vous faites des gestes, c'est souvent quelque chose que vous mettez pas dans votre voix... et dans le sens de ce que vous dites. Et si vous ne bougez pas, vous êtes, entre guillemets, obligés de mettre davantage de sens dans la voix. Et donc, d'être encore plus musical. Et souvent, on est encore plus juste. On est encore plus précis. Donc, toujours pareil... Essayez de bouger le moins possible. »

- 17 Ces mots de l'artiste illustrent la « loi » de Guillaume : « expression + expressivité = 1 ». Dans la « Leçon du 6 janvier 1944 », Guillaume fait intervenir une loi fondée sur un principe proportionnel, à savoir que la dose de l'expressivité augmente quand la part de l'expression diminue. Ainsi, si l'expression grammaticale tend vers 1, l'expressivité tend vers 0, et inversement. L'artiste

conseille donc à l'apprenti chanteur de tendre vers un entier d'expression artistique, afin de ne pas diluer l'intention dans une surcharge d'expressivité parasite portée par ses gestes.

- 18 Nous nous demanderons donc dans quelle mesure cette équation est valable au sein de la situation de communication particulière à la classe, quelle est la place du geste dans *l'expression* et *l'expressivité* enseignante, et son rapport à l'organisation syntaxique de ses énoncés. Nous verrons dans les paragraphes suivants comment les gestes esquissés en classe complètent et appuient une expression verbale, mais surtout comment ils s'inscrivent dans la syntaxe verbale ou en créent une autre en parallèle. Leur interprétation prédicative traduit ou trahit une expression, régie par une autre, consciente ou inconsciente, et participe de et à la construction de l'enseignant en tant que *sujet compétent*⁵ (Charaudeau, 1993)⁶.

2. La classe : une communication intramuros extraordinaire

- 19 La classe est un lieu propice aux interactions mais elle comporte ses propres codes, dont certains s'opposent à la communication ordinaire⁷. Ce qui est particulièrement difficile pour l'enseignant, c'est qu'il est seul face à son groupe d'élèves, et qu'il doit organiser les prises de parole en prenant en compte le dispositif particulier d'interactions de la classe et ses objectifs didactiques et pédagogiques.
- 20 Les jeunes enseignants se sentent souvent dépourvus lorsqu'ils sont confrontés à la résistance du groupe : la gestion de classe ne relève pas d'une sorte de *charisme magique* mais s'apprend. La configuration gestuelle à l'œuvre dans la classe donne lieu à une « synchronie interactionnelle » (Condon & Ogston, 1966), mais doit prendre en considération les diverses possibilités de situations d'énonciation successives ou simultanées.

2.1 Modélisation d'un huis-clos spécifique

21 Au sein de l'espace de communication partagé de la salle de classe, nous avons, dans un précédent article (Monin, 2025), isolé six catégories d'adresse, correspondant aux différentes situations d'énonciation parallèles successives ou simultanées, interlocutives ou non. Nous allons ici les classer autrement et en modéliser huit.

i. Du professeur au groupe et réciproquement

- Pour la première catégorie, le professeur (P) s'adresse au groupe-classe (GC), constitué d'individus élèves (E). On pourrait nous objecter que le groupe-classe n'est pas une entité, n'est pas une personne, mais le contexte nous incite à l'envisager ainsi, comme un rôle à part entière, en tous les cas du point de vue de l'énonciateur. Lorsqu'il construit son propos accompagné de sa posture gestuée, l'enseignant en tant que rôle s'adresse au groupe, qui doit, en miroir, remplir le sien : **(1a) P > GC**,
- le groupe-classe n'a que deux réactions allocutives possibles : soit il accepte l'espace partagé en écoutant le maître (en silence ou en réagissant à l'unisson de manière expressive), soit le refuse avec des réactions collectives indifférenciées, qui font véritablement corps (brouhaha, rires opposants, mouvements d'humeur, bruits, gestes transgressifs ou impolis) : **(1b) GC > P**.

ii. Du professeur à l'élève et réciproquement :

- la deuxième situation se dessine lorsque le professeur s'adresse à un élève en particulier, mais qu'il fait apparaître un parallélisme avec le groupe-classe, destinataire indirect, susceptible de réagir comme en (1b) :
- l'élève peut alors répondre, et la même configuration du groupe-classe en tant que destinataire indirect se profile :

(2a) P > E
GC

(2b) E > P
GC

iii. les élèves entre eux :

- une cinquième situation d'énonciation correspond aux échanges des élèves entre eux, susceptibles d'être entendus par le professeur et/ou les autres élèves :
- en fonction de la situation, ces échanges peuvent générer une forme de réponse, verbale ou non verbale également :

(3a) E > E
P
GC

(3b) P > E (+E)
GC

iv. les affects :

- nous avons choisi de mettre en évidence une dernière catégorie énonciative, importante à relever dans le cadre scolaire, mais plus largement dans des contextes professionnels asymétriques, à savoir, la démonstration des affects que nous coderons (a) à côté de la lettre de l'énonciateur, qui s'expriment de manière verbale et non verbale, nécessairement individuelle et parallèle à une autre, mais qui devraient parfois rester enfouis pour que le dialogue pédagogique soit optimal :

(4a) aP > GC
E
(4b) aE > P
GC

- 22 Ces situations d'énonciation multiples peuvent être successives ou simultanées, et tout l'art de l'enseignant est d'orchestrer, non pas à *la baguette*, mais à *corps et à voix* (sans cris, de préférence), les interactions au sein de la classe conjuguées à des objectifs pédagogiques inscrits dans une séquentialité précise, une temporalité de l'instant qui déborde.
- 23 Nous allons expliciter ces éléments en focalisant notre attention sur des fragments très brefs axés sur le professeur et l'analyse de ses manifestations non verbales, au regard de l'inévitable tripartition du *sujet* dans la personne elle-même de l'enseignant, qui engage des partis pris conscients ou inconscients de son corps en tant que support de prédications.

2.2. Le corps en tant que support prédictif du sujet

- 24 Enseigner, c'est parler avec sa voix, certes, mais aussi avec son corps (Duvillard, 2014, 2017 ; Tellier, 2022) : l'enseignant a bien intérêt à conscientiser l'importance de son corps, engagé dans sa posture afin de réaliser son « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009). La posture de l'enseignant est tributaire de sa posture physique, ses attitudes, sa gestuelle, ses mimiques, autant de signes qui vont faciliter ou freiner la relation au groupe, et donc engager ou entraver le processus pédagogique lui-même.
- 25 Même s'il a parfaitement préparé son cours, les étapes de sa transposition didactique, conçu un scénario cohérent, rédigé en amont les consignes, anticipé les réponses possibles, un professeur peut se retrouver en difficulté lors du pilotage réel de la classe. L'acquisition de la compétence de l'utilisation du corps pourrait avoir la même valeur ou s'intégrer à d'autres compétences professionnelles, notamment verbales⁸, et procède d'un véritable choix énonciatif à maîtriser.
- 26 Nous partons donc du postulat que le *corps locutif* et même *allocutif* de l'enseignant remplit lui-même un espace de production de sens constitutif de l'énonciation verbale, et que ses manifestations ne sont pas annexes ou périphériques à l'expression. Il semble que, traditionnellement, on aurait tendance à classer les modalités non verbales et kinésiques de la communication du côté des « compétences expressives » (Guillaume, selon Boone & Joly, 2004 : 177) ou encore à leur conférer un « rôle accessoire » (*op. cit.* : 214) voire une complète « autonomie par rapport à la langue » (*ibid.*), mais nous verrons que certains gestes font partie intégrante de l'expression et ne sont pas « inutiles » :

Partout où habite l'homme, l'expression parlée est dominante. L'expression gestuelle n'intervient qu'accessoirement, dans une proportion variable d'un sujet à l'autre. Chez les uns, la parole est sentie se suffire à elle-même, chez d'autres, elle a recours, complémentirement, au geste, à une gesticulation souvent inutile, ou même nuisible à l'intelligence de ce que l'on veut rendre. (*Ibid.*)

- 27 Cette citation relativement péremptoire de Guillaume est particulièrement intéressante dans le contexte qui nous occupe, dans la mesure où l'interprétation que nous ferons des extraits audiovisuels sélectionnés ne nous montre pas tout à fait cela. Nous avons un exemple qui illustre cependant assez bien cette remarque, chez une enseignante débutante, mais d'autres extraits nous montrent plutôt que, soit la posture gestuée accompagne le propos au même titre qu'un syntagme, soit elle crée une énonciation parataxique qui prédique en parallèle d'une énonciation principale, réussie ou non.
- 28 Ceci contrebalance l'idée selon laquelle le geste servirait une forme d'économie de la langue, de l'expression⁹. En effet, par exemple, l'incarnation d'un propos dans notre *corps locutif* ne nous prive pas pour autant de sujet syntaxique à l'oral, sujet locuteur ou interlocuteur, alors que rien ne nous interdirait d'en faire l'économie grâce à des gestes, s'ils avaient effectivement ce rôle. En revanche, nous verrons dans la section 3 qu'au travers de ce « corps visible » évoqué par Merleau-Ponty, c'est presque la « personne logique » elle-même qui vient s'approprier une morphologie gestuelle pour s'exprimer.
- 29 Au sein de la classe, les gestes font partie intégrante de l'énonciation du professeur, qui doit s'incarner en tant que *sujet compétent* (Charaudeau, 1993). Nous empruntons, pour illustrer cela, plutôt que la distinction entre *sujet parlant* et *sujet pensant* la tripartition du *sujet* de Bally (1944) sous l'étiquette de « sujet modal » : il distingue *sujet pensant* (l'individu sincère), *sujet communiquant* (rôle social) et *sujet énonçant* (individu énonciateur)¹⁰.
- 30 Selon lui, toute énonciation est fondée sur l'association spontanée des trois niveaux : psychologique, linguistique et logique, ce qui implique que le sujet énonciatif est déjà pluriel et qu'il peut se trouver face à une contradiction interne. C'est ce qui advient aux enseignants qui doivent faire taire leurs affects ou leurs pensées profondes pour se conformer à ce que l'Institution attend d'eux. Il va sans dire qu'il en est de même pour les élèves, qui doivent, eux aussi, construire progressivement leur « posture d'élève » (Bucheton & Soulé, 2009 ; Socle commun de compétences de l'EN), le temps de leur scolarité. Ainsi, les gestes en classe — plus que la communication verbale —

permettent cette division énonciative de la *personne*, de l'enseignant et de l'élève, et permettent de libérer une subjectivité tacitement étouffée en contexte professionnel¹¹.

- 31 Voyons désormais comment ces gestes agissent, interagissent, se positionnent dans le discours, et ce qu'ils révèlent de la syntaxe de l'oral dans cette situation de communication particulière qu'est la classe. En effet, ce huis-clos interlocutif favorise la successivité ou la simultanéité de diverses situations d'énonciation, mais avec un **principe d'altérité**¹² biaisé par le rôle imposé à chacun par le « contrat de communication » (Charaudeau, 2009) du contexte socioprofessionnel.

3. Le geste pour traduire ou trahir ?

- 32 Outre les travaux de Duvillard précédemment cités, d'autres études (Tellier, 2005 ; Deias & Monin, 2023) ont travaillé à partir de corpus vidéo en comparant la posture gestuée d'enseignants débutants et d'enseignants expérimentés. Les difficultés rencontrées par les stagiaires sont prioritairement de trois ordres :
- la gestion de leur corps dans l'espace,
 - la gestion d'une attitude corporelle au service du propos,
 - la gestion du regard (auquel nous pouvons ajouter le sourire, ainsi que nous le verrons *infra*).
- 33 Nous focaliserons donc notre attention sur ces points, en comparant cinq extraits vidéo d'enseignants en classe, leur comportement kinésique et la place du geste dans la gestion de leur langage oral, ce que cela traduit ou trahit, sans toutefois prendre ici en compte la prosodie.

3.1. L'oral enseignant ou oral diégétique

- 34 Le geste appuie et contrôle, s'inscrit dans l'ordre des mots, et instaure des relations de dépendance au sein de la syntaxe de l'oral, souvent dénigrée au profit de l'écrit, hiérarchie dénoncée par Blanche-Benveniste depuis longtemps :

Le déficit [de la langue orale **vs** écrite] est justifié par une sorte de laxisme fondamental attribué à la nature de l'oral : on pourrait se permettre quantité d'approximations, dans la mesure où l'on s'appuie sur la situation co-existante au discours, sur les gestes, et sur l'intonation — grande ressource magique, très souvent. (Blanche-Benveniste, 2013 [1987])

- 35 La langue orale de l'enseignant en classe est cependant particulière, dans la mesure où, comme nous l'avons dit dans la section 2, la situation de communication scolaire obéit à des codes qui vont à l'encontre des interactions ordinaires. D'autre part, l'exigence du langage modélisant incite le professeur à préparer — à l'écrit — son discours et à le contrôler ensuite en temps réel. Or, comme le souligne Blanche-Benveniste citée par Roubaud (2012), qui rapporte des entretiens avec des enseignants en 2002, « la langue écrite n'est pas un code pour l'oral ». Ceci ajoute à la difficulté des enseignants, aux prises avec un oral éloigné d'un oral de conversation, qui ne s'élabore pas en temps réel, et au statut quasi écrit lorsqu'il s'agit de conduite de classe (particulièrement la passation de consignes), ou oral que nous pourrions qualifier de *diégétique*.
- 36 C'est pourquoi, quand les enseignants experts anticipent et gèrent leur propos en harmonie avec leur posture gestuée, les débutants dévoilent des manifestations corporelles qui échappent à leur contrôle et remettent, en quelque sorte du *vrai oral* dans le *faux écrit*, mais paradoxalement, un *oral du non-dit*, qui crée une dissonance perceptible dans la diégèse pédagogique. Voyons comment ces réalisations séquentielles gestuées s'inscrivent dans l'organisation syntaxique « gestaltique » (Ploog, 2022) des phrases prononcées.

3.2. Temporalité et parataxe

- 37 Nous avons tout d'abord choisi de montrer, comme d'autres études sur le geste en classe (Duvillard, 2014, 2017 ; Tellier, Azaoui & Saubesty, 2012 ; Tellier, 2005, 2009, 2022 ; Deias & Monin, 2023), comment la gestuelle de l'enseignant et son discours se coordonnent pour coconstruire le discours didactique. Nous y ajouterons l'aspect temporel et subordonnant d'un discours sur un autre, en comparant les processus visibles d'élaboration du propos. Nous appliquerons,

pour la transcription, les conventions de Mondada (2008, 2014) : ce codage traite le corps non pas comme un accessoire de la parole, mais comme une ressource systématique et ordonnée qui participe pleinement à la construction du sens. Ce système utilise, dans cette optique, une ligne pour le verbal (numérotée) et des lignes pour les actions (non numérotées), synchronisées par des symboles d'ancrage dans la ligne de transcription (*, +, °, ‘, signe différent non significatif en lui-même, utilisé à chaque changement de geste) et décrivant la trajectoire du geste, parfois jusqu'à la ligne indiquée. La prosodie, non analysée ici, est cependant indiquée *a minima* par des pauses (.) ou allongements vocaliques (:).

3.2.1. Positionnement et posture gestuée en début de séance

- 38 Le premier élément observable portera sur le positionnement tactique et la posture gestuée d'une enseignante expérimentée (Professeure M. ou PM), en comparaison avec celle d'une jeune stagiaire (Professeure S. ou PS), différenciées par l'initiale de leur prénom. Les deux enseignantes débutent une séance d'étude de la langue en CE2, et se retrouvent dans la configuration énonciative expliquée dans la sous-section 2.1 : **1a) : P > GC** puis **1b) GC > P**.

Exemple 1. Professeure experte M : début de séance

[1] PM > GC

Debout, face à la classe, ancrée dans le sol, les bras le long du corps, regarde les élèves qui la regardent

- | | |
|---|---|
| 1 | <p>Alors (.) nous allons * commencer* (.) + la séance de + (.) grammaire</p> <p style="margin-left: 150px;">*...joint mains*---> + tape mains +----→ hauteur poitrine</p> |
| 2 | <p>°su:r...° - les formes - ‘ de phrase ‘ /-----> /</p> <p>°deux pas avant° - reg. tableau -</p> <p style="margin-left: 150px;">‘ deux pas arr.’ /reg. élèves/</p> |

- 39 Dans cet exemple, la professeure M. semble peser chaque mot, attend ses élèves par ses micropauses, centralise l'attention sur elle avec assurance, et la renforce avec ses gestes mesurés. En effet, les mains qui se joignent en amorce du terme « commencer », et frappent « la séance de grammaire », attirent les regards au plus près de ses

propos, en gardant les mains jointes à hauteur de poitrine, comme pour marquer, par ce mouvement immobilisé, un soulignement visuel de son visage et corollairement de ce qu'elle prononce. Elle s'approche ensuite du groupe, lorsqu'elle prononce le mot « su:r » avec allongement vocalique, oriente son regard vers le tableau numérique préalablement allumé pour accompagner l'attention de ses élèves vers ce dernier, recule et porte de nouveau son regard dans leur direction. Ici, nous observons que chaque geste souligne le propos et permet de concentrer l'attention sur un seul élément à la fois, sans mimique faciale ni autres déplacements particuliers¹³. En termes de gestes constitutifs de la syntaxe de l'*oral diégétique* évoqué plus haut, nous pourrions les analyser comme des compléments circonstanciels d'énonciation destinés à subordonner pragmatiquement l'attention allocutive au discours.

- 40 Si nous comparons ce fragment avec l'extrait de la professeure stagiaire S., le rapport au *corps locutif* et l'organisation de la synchronie interactionnelle est tout autre, d'autant plus que la professeure des écoles titulaire de la classe est présente dans la pièce, assise près du tableau, derrière PS mais face aux élèves également, ce qui n'est pas de nature à mettre à l'aise la jeune enseignante.

Exemple 2. Professeure stagiaire S. — début de séance

[2] PS > GC
PT

Debout, positionnée derrière une petite table avec ordinateur, se déplace de droite à gauche et de gauche à droite, le regard porté au-dessus des élèves ou sur les côtés de la salle

- 1 **Alors, aujourd'hui, on va retravailler sur le: * + futur + / /**
* dépl. droite-----> * + serre doigts g. avec main dr. +
/regard sol/
- 2 *** mais cette fois*, + /plus sur les verbes du/ °premier groupe°, +**
* paumes ouvertes* + dépl. gauche -----> +
/regard sol/ ° serre un doigt g. main dr.°
- 3 ***attention, + on va travailler su:r les verbes irréguliers, +**
*...deux index levés----->4 + dépl. droite -----> +
- 4 **qui sont les verbes du 3^e groupe*...**
----->*
- 5 ***Alors, on va voir* qu'ils sont + un peu particuliers +, / ces verbes/,**
pas en avant + paumes ouvertes bas + /mouvements mains /
- 6 ***ils ne se + conjuguent pas de la même façon + ***
* dépl. g. -----> *
+ poing g. fermé // main dr. paume ouverte bas +
- 7 *** ils suivent * (.) + leurs propres règles, + (.) ° - ils sont (.) - ' particuliers, '**
* corps penché avant / regard 1^{er} rang *
+ mains ouvertes doigts écartés +
- joints visage —
° dépl. dr. -----> 8,
' mains ouvertes '
- 8 **done ° * il faudra * (.) + absolument (.) + les ap'prendre par cœur '**
* pas en avant *
+ mouvement circulaire mains +
' ...index levés tempes '
- 9 **pour * pouvoir les utiliser et les conjuguer correctement * (.) + Attention ! + //**
* index montent et descendent 3 fois * + index levés +
/ regard côté /

- 41 Blanche-Benveniste (2013 [1987]) a déjà constaté que, dans le langage oral, les « lieux de bafouillage » concernent essentiellement les amorces de construction : c'est ce que nous observons en ce début de séance. Nous remarquons ici que la professeure stagiaire, elle-même concentrée sur les phrases de son entrée dans l'activité et sa passation de consigne, n'a pas anticipé son positionnement tactique ni sa posture gestuée. Elle se déplace sans cesse, mêle gestes représentationnels et gestes d'inconfort, et ne porte pas son regard de manière stratégique, ni sur les élèves, ni sur un élément du cours. Le groupe-classe des élèves est toutefois réceptif, du moins leur *corps allocutif* ne manifeste pas d'opposition. Cependant, contrairement à une idée reçue chez les jeunes enseignants, ce n'est pas parce que les élèves sont calmes qu'ils sont en situation d'apprentissage, ou prêts à s'engager cognitivement.

- 42 Le propos de la jeune enseignante gagnerait en efficacité si tous ces mouvements parasites étaient contrôlés, afin de permettre aux élèves de se diriger vraiment sur l'endroit pédagogique où elle souhaite les conduire. Elle semble ici réciter lentement ses consignes mémorisées, en essayant inconsciemment de donner du poids à ses séquences verbales par le rythme de ses déplacements, agrémentés de gestes de la main. Leur excès a pu nuire au propos et a donné au groupe-classe l'image – prédicat parallèle en tant que « personne logique » – d'une enseignante mal assurée, pas encore très à l'aise dans sa posture d'enseignante, malgré le sérieux de sa préparation.
- 43 Ici, dans le cadre d'une analyse syntaxique de l'articulation entre phrases et gestes, nous pourrions avancer que la posture gestuée apposée au discours doit être pensée en termes d'équilibre. L'excès des gestes par rapport au discours oral complexifie dangereusement l'intelligibilité du propos, la fait déborder de ce dernier, et rejoint la « loi » de Guillaume décrite dans la section 1. La concurrence cognitive générée du côté des élèves prend le risque de détourner l'attention de la progression syntaxique et temporelle censée être organisée par l'énonciatrice. Cette sorte d'asynchronisation gestuelle nous permet d'avancer que ce type d'exemple constitue une forme d'agrammaticalité dans le genre du discours oral enseignant, à cause d'un défaut de « projection » (Auer, 2000), c'est-à-dire que la trajectoire permettant l'harmonie dans le rythme cognitif entre enseignant et élèves, entre anticipation d'un côté et attente de l'autre, ne permet pas une collaboration optimale au cœur des interactions souhaitées.

3.2.2. Le geste en séance de langue

- 44 Toujours à titre de comparaison, nous souhaitons convoquer ici un exemple différent, d'une autre jeune professeure stagiaire L. (PL), plutôt à l'aise dans sa classe, et qui ouvre une séance d'anglais avec ses élèves de CM1. Des travaux ont déjà été menés dans une configuration de classe de langue, afin d'évaluer l'impact du recours aux gestes dans la relation pédagogique en langue étrangère, et plus largement dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment sur la mémorisation du lexique (Macedonia & Klimesch, 2014 ; Tellier, 2005, 2008 ; Gamba Kresh, 2021). Ces gestes sont souvent plus illustratifs, et rythment également le propos : ils sont

pensés pour permettre à l'élève de mieux mémoriser grâce à un encodage visuel + verbal, ce qui présuppose ici que le geste est perçu comme une image.

- 45 C'est ce que nous allons observer dans cet extrait. La configuration énonciative étant plus interactive, nous nous trouvons dans différents types de modélisations successives, parfois simultanées, ce que nous retranscrivons cette fois avec un retour à la ligne pour chaque modélisation énonciative, sans numéroter les lignes :

Exemple 3 Professeure stagiaire L. — séance d'anglais

[3] PL debout, allume la caméra, se déplace au centre de la classe, élèves la suivent du regard

PL > GC : Let's play a game... A little game...

E1 reg. caméra

PL > E1 : * it's + on+ly + for + me + * //

* reg. E1* + pointage elle-même répété +

/ tend paume E1, hoche tête, recule tableau, reg. classe /

PL > GC : We are * going to play * a + game... +

...Appuie deux mains sur tables

* bras droit remonte* + pointage E2 +

E2 > PL : On va faire un p'tit jeu ?

PL > E2 : Yeah !

PL > E3 immobile, regard appuyé vers E3, attend, hoche la tête, formation d'un pouce en l'air, bras tendu adressé à E3, joint les mains : The date ?

E3 > PL répond, inaudible

PL > GC : * OK * ... + Good... +

* hoche la tête * + lève deux index +

PL > GC : * Listen * + ... Carre * fully + *

* index oreilles *

+ regard orienté dr. Classe +

' joint mains '

PL > GC prend une grande respiration pour répéter

E4 > E5 (inaudibles)

PL > E4 + E5 : * Chu:t * + li:sten, li:sten

...se tourne, * doigt sur la bouche *

... + se tient les oreilles----->

E6 > PL : a...lesson ?

PL se penche en avant vers E6, joint les mains

PL > E6 : * A ::::h * No :::: ++

* se redresse * sourit, regarde les autres élèves

+ se penche +

PL : * Listen ! * + No ::::: + ° Li:::sten

* pose main sur table + remue index + ° doigt oreille ----->

PL > GC : ° What ° does it ° mean ? ° Li:::sten !

° tapote l'oreille ----->

- 46 Ce que nous voyons de la gestion de la séance par la maîtresse L., c'est qu'elle gère en même temps le pilotage de sa séance, et est attentive à ce que font ou disent ses élèves individuellement. Elle réagit immédiatement, de manière verbale ou non verbale, soit pour refocaliser l'attention d'une seule élève subjuguée par la caméra, soit pour faire cesser un bavardage, mais surtout en parallèle d'une

conduite de séance pensée pour être claire et permettre aux erreurs de compréhension d'être corrigées, en interaction avec l'élève et l'ensemble du groupe.

- 47 Pour ce faire, on remarque trois faits de langue généralisables, malgré un très court extrait. Premièrement, le regard de l'enseignant, associé à un geste de la main en direction d'un élève, suffit souvent à communiquer un rappel au silence de sa part, que le professeur continue de parler au groupe-classe en parallèle ou non. En effet, la posture physique ancrée, l'orientation et l'insistance du regard, ajoutées au silence, envoient une injonction plus efficace donnée par le *corps locutif* d'un enseignant silencieux au *corps allocutif* visible d'un élève (en représentation devant ses camarades), que des cris, qui décrédibilisent l'enseignant, ou encore une règle de vie longuement reformulée, rarement efficiente en contexte de tension. L'équation *silence + gestes* forme donc un « entier de langage » équilibré entre « expression + expressivité », même sans communication verbale.
- 48 D'autre part, pour ce qui est de la circulation de la parole et des gestes de la main, ces derniers sont formés juste avant le mot, la morphologie du geste semblant précéder celle du mot. Nous pouvons tenter une analogie et avancer que cette structure non articulée fonctionne sur le principe du *priming* convoqué dans plusieurs travaux traitant des répétitions dans la syntaxe de l'oral¹⁴ :

L'ensemble de l'agencement des fragments peut être considéré selon lui comme étant gouverné par le *priming*, mécanisme cognitif permettant d'alléger le coût cognitif du processus d'élaboration : l'activité de construction met à profit les données saillantes, dont les projections activées, en les réutilisant. (Ploog, 2022)

- 49 Nous considérons comme « données saillantes » les prises d'informations contextuelles au sein de la classe, particulièrement les comportements verbaux et non verbaux des élèves (et des collègues présents, le cas échéant). Dans le cadre d'une mise en scène contrôlée de la posture gestuée comme dans l'exemple (1), même sans interactions, l'alliance expérimentée entre les gestes et l'usage du mot favorise l'allègement cognitif des actants de l'énonciation, dans la mesure où leur réciprocité fonctionne comme un « fragment répété » si ce *priming* est choisi et pensé par l'enseignant en cohérence avec

ses objectifs pédagogiques. Ce qui remet, en partie, en question l'expression « gestes d'animation », puisque ces gestes sont davantage liés à la syntaxe de l'oral qu'il n'y paraît.

- 50 Ces derniers éléments se trouvent accentués lors de la séance de langue : les gestes indices de sens qui sont répétés dans le but de favoriser la mise en mémoire, sont produits en même temps que le propos, ce qui leur confère une valeur effectivement illustrative, à l'instar de l'image dans un album de jeunesse ou un imagier, en tant que support cognitif pour les élèves, en réception. Dans la syntaxe de l'oral dans ce contexte particulier, le geste illustratif entretient une relation de subordination explicative, voire déterminative avec le mot dont il réduit les possibilités d'extension erronée pour cause de proximité phonétique. Même répétée, la complétion gestuée se déploie, au sein même de la syntaxe de l'oral, comme une forme d'apposition au sein d'une structure corrélatrice mot/geste, qui questionne leur saisie fonctionnelle réciproque en termes de rection.

3.2.3. Des sourires et des profs

- 51 En guise de derniers exemples, nous avons sélectionné, pour ce paragraphe, deux fragments vidéo de deux stagiaires en classe de maternelle. Nous portons notre attention uniquement sur leurs mimiques faciales, et particulièrement leurs sourires, qui agissent comme une modalisation expressive non verbale — plus ou moins contrôlée parce que justement non verbale —, mais qui permet au corps visible d'esquisser les non-dits impossibles à formuler.
- 52 Le contexte de ces deux extraits vidéo est globalement le même : les deux étudiants stagiaires¹⁵ ont à réaliser une séance didactique face à un groupe de jeunes enfants (entre 3 et 6 ans), sous le regard de leur caméra, d'au moins un collègue de leur promotion, et de l'enseignante titulaire de la classe. La configuration est donc encore moins *naturelle* qu'une séance en classe ordinaire, ce qui demande aux étudiants d'exercer un contrôle encore plus strict de leur expressivité personnelle et affective, alors même qu'ils sont débutants.
- 53 Prenons donc ces deux situations, l'une avec le professeur L.¹⁶ (PL) et la seconde avec la professeure E (PE). Dans la première, le jeune L. est en difficulté avec les élèves, a du mal à canaliser les prises de parole des enfants, et ses gestes expressifs, ses mimiques faciales, manquent

parfois de cohérence, créant plusieurs situations d'énonciations simultanées. Dans la deuxième vidéo, la professeure E est beaucoup plus à l'aise dans sa gestion de classe, et se trouve contrariée lorsque la titulaire de classe intervient à sa place pour reprendre un élève. Les deux enseignants expriment alors leur perplexité par le biais d'un sourire polysémique à plusieurs adresses, dont eux-mêmes, d'où notre quatrième modélisation énonciative concernant l'expression des affects :

(4a) aPx > GC
E
Py-z
Px

Exemple 4. Professeur stagiaire L. — Maternelle

[4]

Debout, cherche à recapter l'attention d'une élève qui ne l'écoute pas et bavarde, au milieu d'un brouhaha et d'autres interventions anarchiques

E1 > E2 inaudible

PL > E1 : penche la tête, regarde l'élève :

Je viens de le dire, tu m'écoutes, Alana ? *----- + ----->*+

**Sourire à dr., + regard à g. + => aPL > PL*

E1 (?)

GC

Py-z

- 54 Ce sourire, grimaçant, ne s'adresse pas réellement à l'élève en premier lieu — voire pas du tout —, d'autant plus que l'orientation de son regard porte vers la professeure titulaire de la classe, dans la direction inverse du sourire. Ce sourire constitue une démonstration ou une expression d'affect de lui à lui-même. En effet, le professeur L. cache, derrière un sourire de façade visant à masquer au groupe-classe ainsi qu'aux autres adultes présents, son malaise — ou son agacement —, le fait de ne pas parvenir à se faire comprendre et à conduire sa séance comme il l'avait prévu. Si le groupe-classe, constitué d'enfants très jeunes, est susceptible de l'interpréter comme un geste ou indice de bienveillance, les adultes présents comprennent que ce sourire trahit les pensées du *sujet pensant* obligatoirement enfoui sous le rôle du professeur, frontière non

étanche entre contrôle professionnel et libération des affects personnels.

- 55 Du côté de notre dernier exemple, avec la professeure E., la situation est différente mais le poids du sourire est similaire, même s'il ne prédique pas tout à fait les mêmes affects. Dans cette séquence, la jeune professeure E. prend l'initiative de prolonger un petit exercice à la demande de deux élèves, à l'issue de sa séance. Elle gère la situation mais les élèves non concernés commencent à se réengager sans autorisation, et l'on entend la titulaire de la classe, professeure C. (PC), faire quelques gestes buccaux de type interjectif pour rappeler le groupe au silence, ce qui provoque un premier regard de la stagiaire dirigé vers elle, puis, très rapidement, elle revient physiquement à ses deux élèves. Nous interprétons déjà ce deuxième mouvement comme une manifestation de son agacement. Nous arrivons maintenant à notre extrait choisi, où l'étudiante stagiaire vérifie la compréhension des deux élèves volontaires en leur refaisant faire ce petit exercice de grandeur¹⁷ :

Exemple 5 Professeure stagiaire E. — Maternelle

[5]

PE > E1 + E2 : *balaye les E du regard*

GC

PC

1 **On fait attention à quoi pour faire la taille ?**

PE se penche pour guider les pieds des 2 E, tapote le pied de E1

Ex > PE *PE tête baissée*

2 ***Aux pieds !**

PC > E3 : **E3 se lève----->3*

3. **Maïlone, merci !***

PE > E3 + E1/E2 *regard en arrière vers E3, revient, se pince les lèvres*

PC

4. **...Vous étiez sur la pointe des pieds, + surtout pas ! +**

... se tourne en direction de PC + dents serrées +

relève la tête, sourit à PC, regarde élèves devant,

5. ***... * + On garde bien les pieds au sol et la tête ° bien droite ° +**

** élargit sourire * + regard caméra -----> ° index levé °*

// aPE > PE

Py-z

PC (?)

- 56 Entre les diverses directions du regard, certains de ces gestes sont amorcés par réflexe, pour comprendre ce que faisait l'élève derrière elle, par exemple avec un regard adressé inconsciemment à lui mais ici non communicatif. Ce qui implique qu'immédiatement, la jeune professeure E. revient à sa tâche, et, par la direction de son regard et la phrase prononcée, récupère l'attention des élèves et évite que l'attention se porte, soit sur l'élève interpellé, soit sur la titulaire de la classe qui vient d'intervenir. Parallèlement à cela, ses mimiques faciales et son premier sourire montrent clairement ses affects et son agacement, non-dit qui se dévoile tout de même sous le masque apparent et ne peut s'empêcher de s'exprimer, comme une modalisation expressive sous contrôle mais prédiquée tout de même. Les collègues présents ont pu interpréter ce geste tel qu'il a été esquissé, mais il semble peu probable que les élèves l'aient perçu, puisque la stagiaire a poursuivi ses propos, en cohérence avec son

corps locutif tout entier engagé dans sa mission pédagogique, que le sourire antithétique mais cathartique n'a pas ébranlée.

- 57 Nous pouvons alors observer que, dans un contexte scolaire, les sourires extraits de ces fragments expriment le contraire de ce que le geste indique généralement au premier degré, mais servent à garder la face et montrer une façade extérieure bienveillante, conformément à leur rôle professionnel en construction. Les sourires prédisent ici les affects à versant négatif de ces deux jeunes enseignants stagiaires. Cependant, en fonction du lien, de la cohérence de « projectivité interactionnelle » qu'elle garde avec la parole et le reste du « corps visible », l'expression des affects ne nuit pas à l'action pédagogique, tant qu'elle n'est pas perçue comme un message dissonant par les « corps voyants ».

Conclusion : reformuler l'équation ?

- 58 La configuration d'une classe ou d'un professeur seul devant une classe, peut s'avérer difficile pour un professeur novice qui ne maîtrise pas les gestes opératifs du métier au même titre que sa préparation écrite, et peine à orchestrer l'ensemble. La conscientisation du rôle du corps dans la gestion de la communication scolaire est alors essentielle, mais existe-t-il une formule *magique* permettant d'analyser l'image gestaltique de l'activité enseignante afin d'atteindre l'idéal de « l'entier de langage » ?
- 59 Nous observons que le geste *énonçant* traduit, harmonieusement ou non, les ambitions pédagogiques du *sujet communiquant* ou trahit le *sujet pensant*, ce qui implique une nécessité de mise en scène pour atteindre le niveau optimal du *sujet compétent*, ainsi formulé :

$$\text{sujet compétent} = \text{sujet énonçant} + \text{sujet communiquant} - \text{sujet pensant}$$

- 60 Si nous croisons cette formulation avec l'équation de Guillaume « expression + expressivité = 1 » et la place du geste dans la communication scolaire, que nous considérons, non pas comme annexe ou accessoire, mais comme une composante indispensable à

cette dernière, au sein même de la configuration syntaxique verbale, alors « l'entier de langage » optimal en contexte peut être atteint.

61 Mais à la condition de savoir si la part d'expressivité liée au débordement des affects du *sujet pensant* s'inscrit ou se lisse au cœur de l'expression, et inversement, comme une forme de modalisation subtilement orchestrée entre verbal, non-verbal, et traduction des codes :

- pour orchestrer, non seulement le corps du verbe, mais le verbe du corps, qui prédique inévitablement la légitimité de la « personne logique » sous-jacente au *sujet parlant*,
- pour une *grammaire du geste*, d'autant plus analysable et enseignable dans le genre de discours oral que constitue la *leçon* au sens large, avec son *oral du non-dit* qui nous donne des indications précieuses sur la manière dont le corps prédique ce que le verbe tait.

Alin, Christian. 2010. *La geste formation: Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris: L'Harmattan.

Auer, Peter. 2000. Projection in interaction and projection in grammar. *Text* 25(1). 7-36.

Bajrić, Samir. 2026. L'équation guillaumienne expression + expressivité = 1 (style) dans les gestes croisés. ELAD-SILDA: *Études de Linguistique et d'Analyse des Discours*. [10.35562/elad-silda.1907](https://doi.org/10.35562/elad-silda.1907).

Bally, Charles. 1944 [1932]. *Linguistique générale et linguistique française*, 2nd edn. Berne: Francke.

Blanche-Benveniste, Claire & Colette Jeanjean. 1987. *Le français parlé: Transcription et édition*. Paris: Didier.

Blanche-Benveniste, Claire. 2013 [1987]. Quelques points de syntaxe nécessaires à l'analyse de l'oral. *TRANEL: Travaux Neuchâtelois de Linguistique* 58. 157-163. [10.26034/tranel.2013.3038](https://doi.org/10.26034/tranel.2013.3038).

Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris & Gap: Ophrys.

Boone, Annie & André Joly. 2004. *Dictionnaire terminologique de la systématique du langage*, 2nd edn. Paris, Budapest & Turin: L'Harmattan.

Bucheton, Dominique (éd.). 2009. *L'agir enseignant: Des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Éditions.

Bucheton, Dominique & Yves Soulé. 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique* 3(3). 29-48. [10.4000/educationdidactique.543](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543).

Charaudeau, Patrick. 1993. Le contrat de communication dans la situation de classe. In Jean-François Halté (dir.), *Inter-actions: L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, 121-135. Metz: Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.

Charaudeau, Patrick. 2001. Langue, discours et identité culturelle Langue, discours et identité. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée* 123-124 (3). 341-348. [10.3917/ela.123.0341](https://doi.org/10.3917/ela.123.0341).

Charaudeau, Patrick (éd.). 2009. *Identités sociales et discursives du sujet parlant*. Paris: L'Harmattan.

Clinquart, Anne-Marie. 2000. La répétition, une figure de reformulation à revisiter. In Patrick Anderson, Andrée Chauvin-Vileno & Mongi Madini (éds.), *Répétition, altération, reformulation*, 323-350. Besançon: Presses universitaires franc-comtoises.

Condon, William S. & William D. Ogston. 1966. Sound film analysis of normal and pathological behavior patterns. *Journal of Nervous and Mental Disease* 143(4). 338-347. [10.1097/00005053-196610000-00005](https://doi.org/10.1097/00005053-196610000-00005).

Cosnier, Jacques & Alain Brossard. 1984. Communication non verbale: Cotexte ou contexte ? In Jacques Cosnier & Alain Brossard (éds.), *La communication non verbale*. Neuchâtel & Paris: Delachaux & Niestlé.

Cosnier, Jacques. 1996. Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Revue de Psychologie de la Motivation* 21. 129-138.

Deias, Damien & Isabelle Monin. 2023. La communication non verbale en contexte scolaire: (dis)joindre le geste et la parole ? *Synergies Pays Riverains de la Baltique* 17. 135-146. https://gerflint.fr/images/revues/Baltique/Baltique17/monin_deias.pdf mars 2026 (consulté le 23 mars 2026).

De Stefani Elwys & Lorenza Mondada. 2024. Revisiting talk space: The inescapable mobility of social interaction. In Mieke Vandenbroucke, Jana Declercq, Frank Brisard & Sigur D'hondt, *Handbook of pragmatics* 27, 215-241. [10.1075/hop.27.rev1](https://doi.org/10.1075/hop.27.rev1). John Benjamins Publishing.

Duvillard, Jean. 2014. *La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Lyon: Université de Lyon 1, thèse.

Duvillard, Jean. 2017. *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*, 2nd edn. Paris: ESF éditeur.

Gamba Kresh, Tilia. 2021. *Le geste comme vecteur d'apprentissage en classe de langue étrangère: Vers un apprentissage incarné*. Montpellier: Université de Montpellier 3, thèse.

- Guillaume, Gustave. 1973b. *Leçons de linguistique de Gustave Guillaume 1948-1949, série C. Grammaire particulière du français et grammaire générale (IV)*, publiées par R. Valin, vol. 3. Québec & Paris: Presses de l'Université Laval & Klincksieck.
- Kendon, Adam. 1994. Do gestures communicate? A review. *Research on Language and Social Interaction* 27(3). 175-200. [10.1207/s15327973rlsi2703_2](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi2703_2).
- Kostka, Peter. 2000. Du mouvement au geste, le corps est un langage. In *Psychomotricité*. S.d.
- Macedonia, Manuela & Wolfgang Klimesch. 2014. Long-term effects of gestures on memory for foreign language words trained in the classroom. *Mind, Brain, and Education* 8(2). 74-88. [10.1111/mbe.12047](https://doi.org/10.1111/mbe.12047).
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago & Londres: University of Chicago Press.
- McNeill, David. 2000. *Language and gesture*. Cambridge, Melbourne & New York: Cambridge University Press.
- McNeill, David. 2005. *Gesture and thought*. Chicago & Londres: University of Chicago Press.
- McNeill, David & Susan D. Duncan. 2000. Growth points in thinking-for-speaking. In David McNeill (ed.) *Language and gesture* 141-161. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1985. *L'œil et l'esprit*. Paris: Gallimard.
- Ministère de l'Éducation nationale. 2013. *Référentiel de compétences pour les métiers du professorat et de l'éducation*. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competes-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-454473> (consulté le 23 juin 2026).
- Mondada, Lorenza. 2008. Convention de transcription des gestes, version 2.0.7. http://icar.cnrs.fr/corinte/files/2017/07/convention_transcription_multimodale.pdf (consulté le 24 avril 2026).
- Mondada, Lorenza (éd.). 2014. *Corps en interaction: Participation, spatialité, mobilité*. Lyon: ENS Éditions.
- Monin, Isabelle. 2023. *L'épistolaire éducatif : spécificités grammaticales et génériques des bulletins scolaires et autres écrits de la communication école-familles: Des ingrédients linguistiques pour la formation des enseignants*. Dijon: Université de Bourgogne Franche-Comté, thèse.
- Monin, Isabelle. 2025. Les gestes co-verbaux au sein des pratiques de classe : quel écosystème se construit de la fiction à la réalité, et réciproquement ? 6e Symposium international sur les Langues pour la communication internationale (LINC), 9-10 mai 2024, Riga.
- Ploog, Katja. 2022. Syntaxe de l'oral et activité de construction en temps réel : retour sur les grilles. *Travaux de Linguistique* 84-85 1. 19-31. [10.3917/tl.084.0019](https://doi.org/10.3917/tl.084.0019).

Roubaud, Marie-Noëlle. 2012. Claire Blanche-Benveniste et la langue de l'école. In Ruggero Druetta *Claire Blanche-Benveniste: La linguistique à l'école de l'oral*. (Essais francophones 1). Sylvain-les-Moulins: Gerflint.

Tellier, Marion. 2005. L'utilisation des gestes en classe de langue. In *Colloque international de didactique cognitive [DidCog]*. Toulouse.

Tellier, Marion. 2008. Dire avec des gestes. *Le Français dans le Monde: Recherches et Applications* 44. 40-50.

Tellier, Marion. 2009. Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair & Lizanne Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui*, 223-245. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Tellier, Marion, Azaoui, Brahim & Saubesty, Jorane. 2012. Segmentation et annotation du geste : méthodologie pour travailler en équipe. In *Journées d'études sur la parole- Traitement automatique des langues naturelles-Rencontre des étudiants chercheurs en informatique pour le traitement automatique des langages [JEP-TALN-RECITAL] 2012*, 41-55. Grenoble: Association francophone pour la communication parlée & Association pour le traitement automatique des langues.

Tellier, Marion. 2022. Saisir les potentialités pédagogiques de son corps. De l'enseignant novice à l'enseignant expérimenté. In Hélène Duval, Caroline Raymond & Delphine Odier-Guedj (eds.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre: Diversité de perspectives*, 123-152. Paris & Québec: Hermann & Presses de l'Université Laval.

1 Voir notamment les travaux de McNeill (1992, 2000a, 2005), McNeill & Susan D. Duncanc (2000), Kendon (1994, 2004), Tellier (2008), Tellier et al. (2012) et Mondada & De Stefani (2024).

2 Le terme « extracommunicatif » a été introduit par Cosnier (1984/1996).

3 Intermédiaire dans le sens où le statut d'autorité n'est pas institutionnel, ni dépendant de l'âge des participants, mais lié à l'asymétrie : professionnel vs amateur.

4 Phrase lisible sur la plaquette de l'association et sur le site : <https://atelier.scorpsvoix.assoconnect.com>.

5 Nous soulignons ici.

6 « [...] tout enseignant sait que, au-delà de l'alibi institutionnel — dont le droit à la parole semble être conféré par la seule présence du public —, il faut encore que lui soit reconnue une identité de *sujet compétent* » (Charaudeau, 1993).

- 7 Inégalité hiérarchique, de nombre, injonctions permanentes (consignes et règles de vie de classe) et tendance à la monopolisation de la parole par un seul individu, même lors de séances de langage. (Bucheton, 2009)
- 8 Par exemple, « Maîtriser la langue française à des fins de communication » ou « dans le cadre de son enseignement », (Référentiel de compétences enseignants, MEN, 2013)
- 9 Voir à ce sujet, Bajrić (2026), dans ce numéro.
- 10 Ces éléments sont longuement décrits dans Monin (2023, Partie III, chapitre 1), à propos des choix énonciatifs des enseignants dans leurs écrits en direction des parents de leurs élèves (bulletins et livrets scolaires, informations, réprimandes).
- 11 Ce point a déjà été souligné dans Monin (2025), dans le cadre d'un article visant à la comparaison entre scènes de classe fictionnelles et scènes réelles.
- 12 Voir les quatre principes régissant le mécanisme psychosocial de la langue : principe d'altérité, principe d'influence, principe de régulation et principe de pertinence (Charaudeau, 2001, 2009).
- 13 Nous retrouvons le même type de gestuelle de début de séance dans les corpus vidéo analysés par Duvillard dans le cadre de son Mooc publié le 18 septembre 2014 sur la chaîne Youtube iCAP Université Claude-Bernard : <https://www.youtube.com/watch?v=iuwmbVpgOPU> (consulté le 28 avril 2026). Notons que les deux professeurs experts, qui interviennent dans la vidéo, ne se connaissent pas et n'exercent pas dans la même académie.
- 14 À ce sujet, voir aussi Blanche-Benveniste (1997), Clinquart (2000), Auer (2000).
- 15 Stages d'observation et de pratique accompagnée (SOPA) en Master 1 MEEF, la capsule vidéo servira à l'évaluation du stage en autoconfrontation.
- 16 Une description analytique complète de la séance a été réalisée dans Monin (2025), suite au symposium LINC à Riga en mai 2024.
- 17 Il s'agit ici de la troisième fois que la professeure fait cet exercice, et cette troisième fois n'était pas prévue, elle est réalisée à la demande des deux élèves, le langage est donc moins modélisant, la structure syntaxique est plus relâchée que la première consigne préparée correspondant à l'*oral diégétique* évoqué plus haut : « Vous allez nous montrer comment on fait pour se mesurer. »

Français

Au sein de la situation de communication très particulière qu'est la classe, dont les codes tacites s'éloignent de situations d'énonciation plus ordinaires, cet article démontrera l'importance de la mise en scène professionnelle dans la réussite de la gestion des interactions scolaires. L'observation et l'analyse des gestes d'enseignants au sein de leur classe montreront quel contrôle de sa posture gestuée exerce nécessairement le professeur, vis-à-vis de ses élèves comme vis-à-vis de lui-même, pour mener à bien sa mission d'enseignement. Pour cela, une méthodologie comparatiste sera utilisée entre plusieurs extraits de situations filmées, afin de mettre en évidence la place du geste dans la classe, qui agit comme la syntaxe d'un corps tout entier *locutif* dont il s'agit de maîtriser la prédication, pour celui qui vise l'incarnation optimale du *sujet compétent*.

English

Within the very particular communication situation of the classroom, whose tacit codes are far removed from more ordinary interactions, this article will demonstrate the importance of professional staging in the successful management of school interactions. The observation and analysis of teachers' gestures within their classroom will show what control of their gestural posture the teacher necessarily exercises, vis-à-vis their students as well as vis-à-vis themselves, to carry out their teaching mission. To this end, a comparative methodology will be used between several filmed situations, to highlight the place of gesture in the classroom, which acts as the syntax of an entire *locutive body* whose preaching must be mastered, for those who aim for the optimal incarnation of the *competent subject*.

Mots-clés

geste, mimique, indice non-verbal, gestion de classe, enseignement, formation, interaction, corpus audiovisuel, énonciation

Keywords

gesture, facial expressions, non-verbal clue, classroom management, teaching, teacher training, interaction, audiovisual corpus, enunciation

Isabelle Monin

Université Grenoble-Alpes (INSPE), LIDILEM