Originally published in: Langage et société no. 173 (2021/2), pp. 141-166.
DOI: *https://doi.org/10.3917/ls.173.0143*

POSTPRINT

Elwys De Stefani
KU Leuven
elwys.destefani@kuleuven.be

Arnulf Deppermann
Leibniz Institut für Deutsche Sprache Mannheim
deppermann@ids-mannheim.de

Les gestes de pointage dans un environnement changeant et éphémère : les leçons de conduite

1. Introduction[1]

La thématique au cœur de cet article concerne une ressource gestuelle à laquelle Charles Goodwin a consacré de nombreuses pages : le pointage. Souvent décrit comme un exemple prototypique de référence déictique (Wundt 1900 : 166 s. ; Efron 1941 : 96 ; McNeill 1992 : 76), le geste de pointage a fait l'objet d'études visant avant tout à dresser des typologies des différentes ressources que les individus utilisent pour pointer (Kendon 2004 : 199-224 ; Stukenbrock 2015 : 97-230), alors que dans le domaine francophone, l'attention des chercheurs s'est principalement portée sur le développement du pointage chez les enfants (Morgenstern, Leroy & Mathiot 2008). Un nombre important de travaux appréhendent le geste de pointage uniquement comme une ressource de monstration, instaurant – notamment dans le cas de l'index tendu – une continuité vectorielle entre la ressource corporelle et l'objet désigné.

1. Nous remercions Anne-Sylvie Horlacher et deux experts anonymes pour leur relecture attentive et leurs commentaires constructifs sur des versions antérieures de cet article.

Publikationsserver des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache
URN: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-105225

En véritable pionnier, Charles Goodwin affirme, en 1986 déjà, qu'« il est peut-être faux de considérer le geste comme un phénomène purement visuel » (Goodwin C. 1986 : 37)[2]. Il montre que la compréhension d'un geste de pointage repose en fait sur une interrelation complexe entre le geste, la parole, les caractéristiques de l'espace, l'orientation visuelle des participants et le cours d'action dans lequel le pointage est accompli (Goodwin C. 2003 : 219).

Dans cette contribution, nous étudions les gestes de pointage qui surviennent dans un environnement spatial restreint, la voiture, et lors d'une activité spécifique, les leçons de conduite. Dans ce contexte, caractérisé par une disposition spatiale spécifique des participants (l'apprenti conducteur et le moniteur sont assis côte à côte) et un déplacement constant de la voiture dans l'espace, les gestes de pointage accompagnent fréquemment les instructions de navigation (De Stefani & Gazin 2014), notamment lorsque le moniteur indique à l'apprenti un changement de direction. Nous nous proposons ainsi d'étudier la manière dont moniteurs et apprentis font intervenir les gestes de pointage dans leurs échanges, et comment ces ressources s'articulent avec la parole-en-interaction et l'activité en cours. Nos analyses nous permettront d'identifier quatre exécutions indexicalement différentes des gestes de pointage quand ils sont employés pour indiquer un parcours à suivre, à savoir les gestes-trajectoire, les gestes géométriques, schématiques et contrastifs.

2. Mise en route : pointer pour conduire

Pendant de longues décennies, les recherches sur la langue parlée et sur la communication se sont concentrées sur des environnements d'interaction stationnaires. La mise à l'écart des contextes d'interaction mobiles se reflète dans des modélisations statiques de la communication (Jakobson 1960), mais aussi dans le statisme de certains concepts fondamentaux comme celui d'*origo* (Bühler 1934), le repère fondamental de la *deixis* personnelle (*ego*), spatiale *(hic*) et temporelle (*nunc*). En réalité, l'interaction se déroule souvent entre participants mobiles, comme l'ont montré en sociologie des auteurs comme Goffman (1971), mais aussi Relieu (1999) dans leurs études sur l'interaction dans l'espace public. La circulation routière en est un cas exemplaire ; en effet, tous les participants présents dans ce type de configuration sont en mouvement et s'engagent dans des interactions se déroulant non seulement à l'intérieur de leur *unité véhiculaire* (Goffman 1971 : 6), par exemple dans

2. « […] it might be wrong to treat gesture as a purely visual phenomenon ».

l'habitacle d'une voiture, mais aussi entre les autres usagers de la route (De Stefani & Gazin 2019). Dans cet environnement d'interaction évolutif et changeant, la référence spatiale – accomplie par des ressources autant vocales que gestuelles – constitue un problème pratique pour les interactants, le centre déictique qu'ils incarnent étant en déplacement constant, ce qui implique un repositionnement continuel de leur propre corps face à l'objet désigné (Mondada 2005 ; De Stefani 2010, 2013). Dans cet article, nous analysons précisément la manière dont certains usagers de la route (plus spécifiquement, des moniteurs d'auto-école et leurs élèves) adaptent leurs gestes de pointage concernant une direction à suivre aux contingences continuellement changeantes qui caractérisent l'interaction-en-circulation et aux conditions spatiales immédiates.

2. 1. La complexité interactionnelle de la circulation routière

Apprendre à conduire une voiture suppose des compétences diverses et complémentaires : si le fonctionnement de la voiture et le code de la route peuvent être appris de façon théorique, leur application à la situation de trafic concrète constitue l'un des objectifs principaux des leçons de conduite. Les conducteurs doivent se coordonner avec les autres usagers de la route (Liberman 2013 ; Deppermann 2019 ; Deppermann *et al.* 2018) de manière à assurer le flux régulier du trafic. Cette interaction 'inter-unités' (De Stefani & Gazin 2019) constitue un cours d'action continu qui se déroule en simultané avec l'interaction 'intra-unité' se déployant à l'intérieur de l'habitacle. Une telle multi-activité se caractérise par des rapports réflexifs entre les différents cours d'action dans lesquels les individus sont engagés (De Stefani, Broth & Deppermann 2019), comme l'ont montré plusieurs études portant sur l'interaction entre conducteurs et passagers d'une voiture (Laurier *et al.* 2008 ; Goodwin M. H. & Goodwin C. 2012 ; Mondada 2012 ; De Stefani & Horlacher 2018). Ces échanges sont souvent orientés vers la résolution d'un problème de circulation pratique, comme la recherche d'une place de stationnement (Laurier 2005) ou le choix de l'itinéraire à emprunter (Haddington & Keisanen 2009 ; Haddington 2010). Tout usager de la route doit donc coordonner son comportement mobile avec les autres unités véhiculaires, c'est-à-dire essayer de prévoir leur conduite immédiate (Broth, Cromdal & Levin 2019), tout en rendant publiquement reconnaissable ses propres intentions de participation au trafic (typiquement par l'utilisation du clignotant, Broth, Cromdal & Levin 2018). De même, les conducteurs doivent ajuster leur conduite aux possibilités et restrictions de navigation qui se présentent

à eux au fur à mesure que le véhicule avance dans l'espace. Pendant ce processus, de nombreuses ressources sémiotiques (panneaux, flèches de marquage au sol, feux, etc.) s'offrent aux conducteurs, qui doivent les interpréter en temps réel, selon la configuration routière et topographique ambiante du moment. Ce n'est que très récemment que les linguistes se sont intéressés à la manière dont ces compétences sont acquises pendant les leçons de conduite (Deppermann 2018a). Si nous avons déjà analysé les rapports qui se tissent entre la structuration syntaxique des tours de parole, l'action accomplie et le mouvement dans l'espace (Deppermann 2018b, 2018c ; De Stefani 2018), les gestes de pointage directionnels – particulièrement fréquents dans ce contexte – n'ont, quant à eux, pas été étudiés dans une perspective interactionniste.

2. 2. Les gestes de pointage

Les gestes de pointage ont fait l'objet de nombreuses études au sein des sciences humaines et sociales (Kita 2003). L'anthropologie (cognitive) s'est notamment intéressée à la manière dont la morphologie et l'utilisation des gestes de pointage diffèrent en fonction des 'cadres de référence' selon lesquels les langues décrivent l'espace (Haviland 2000, 2004 ; Levinson 2003). Dans une autre tradition de recherche, d'orientation fonctionnelle, plusieurs typologies de gestes ont été proposées (McNeill 1992 ; Müller 1998 ; Fricke 2007). Les gestes de pointage sont d'habitude considérés comme des ressources de monstration, tels que l'indiquent les noms mêmes choisis par les auteurs pour les désigner. Wundt (1900) parle de 'geste démonstratif' (*hinweisende Gebärde*), Ekman et Friesen (1969) évoquent les gestes déictiques comme une sous-catégorie des 'illustrateurs' (*illustrators*), alors que Kendon (2004 : 199-224) entrevoit sept manières d'exécuter un geste de pointage, en se servant de différentes parties du corps (index, pouce, main ouverte, tête, pied, etc. ; Haviland 2004 ; Stukenbrock 2015 : 97-230). Pour McNeill (1992), les gestes de pointage (appelés 'déictiques') constituent l'une des quatre catégories gestuelles qu'il établit à côté des gestes iconiques (dans lesquels les mains représentent par leur forme et leur mouvement des référents concrets), des gestes métaphoriques (véhiculant des concepts abstraits), et des gestes de battement (qui comprennent des mouvements rythmiques). Bien que cette typologie soit largement utilisée, Charles Goodwin la jugeait trop catégorique, précisant que les « gestes de pointage peuvent tracer la forme de ce qui est pointé, cumulant ainsi une dimension iconique et une dimension déictique dans la performance

d'un geste unique[3] » (Goodwin C. 2003 : 229). En conséquence, il distinguait dans les gestes (de pointage) des composantes 'indexicales' et 'iconiques' (Goodwin C. 2003 : 230), soulignant ainsi la complexité compositionnelle et fonctionnelle des gestes de pointage. De même, Streeck (2009 : 63) reproche au terme 'pointage' d'être trop restrictif et incapable de rendre compte de toutes les fonctionnalités pour lesquelles les interactants mobilisent des gestes démonstratifs. Traditionnellement observé dans des pratiques de monstration et accompagné d'éléments déictiques verbaux (par exemple « là », Horlacher & De Stefani 2017), le geste de pointage est également utilisé dans les définitions ostensives (Mondada 2014 ; Deppermann 2016 ; Traverso & Ravazzolo 2016) et dans l'accomplissement de bien d'autres actions, par exemple comme ressource multimodale pour la prise de parole (Mondada 2007).

L'originalité des travaux que Charles Goodwin a menés sur les gestes réside, d'une part, dans la description détaillée qu'il en a proposée, d'autre part dans leur analyse située et ethnographique, qui prend en compte les dimensions séquentielle, temporelle et interactionnelle dans lesquelles ils se manifestent, en combinaison avec d'autres ressources de communication comme la parole et le regard. Son approche holistique a permis de remettre en question l'idée simpliste selon laquelle le geste de pointage instaure une continuité vectorielle entre l'instrument de monstration (par exemple l'index tendu) et un référent dans l'espace. De manière plus complexe, les gestes de pointage participent à définir un 'domaine de recherche' (*domain of scrutiny*, Goodwin C. 1994, 2003) dans lequel se situe la cible (*target*, Goodwin C. 2003) du geste de pointage. Dans son élaboration de ce modèle, Stukenbrock (2015) offre un éclairage nouveau sur le concept goodwinien, en distinguant *Verweisraum* 'espace de monstration', relatif à l'espace établi par l'individu exécutant un geste de pointage, et *Suchraum* 'espace de recherche', relatif à l'espace dans lequel le destinataire du geste de pointage est censé identifier la cible du pointage. L'identification de la cible fait l'objet d'un monitorage attentif et réciproque des participants : le geste de pointage doit être perçu par le destinataire, alors que le 'pointeur' doit lui percevoir que son geste a été vu. C'est à travers le monitorage visuel que cette 'perception de la perception' (Luhmann 1984 : 560 ; Stukenbrock 2015 : 85-90) est assurée, permettant au 'pointeur' d'évaluer si le destinataire oriente son attention vers la direction indiquée par le pointage (Goodwin C. 2003 : 224).

3. « Pointing gestures can trace the shape of what is being pointed at, and thus superimpose an iconic display on a deictic point within the performance of a single gesture. »

C'est dans ce sens aussi qu'un geste est toujours 'couplé à l'environnement' (*environmentally coupled* ; Goodwin C. 2007, 2017 : 221-242), prenant sens de concert avec la parole co-occurrente, les activités perceptives des participants et le champ sémiotique ambiant (*semiotic field* ; Goodwin C. 2017 : 222-227).

3. Données et méthode

Les extraits analysés dans cet article sont tirés de deux corpus vidéo documentant des leçons de conduite en allemand (45h, deux moniteurs, neuf apprenti(e)s) et en italien (7h, deux moniteurs, sept apprenti(e)s). Les données ont été transcrites selon les conventions de Jefferson (2004) pour la parole, et celles de Mondada (2018) pour les conduites incarnées. Dans cette étude, nous appliquons les principes méthodologiques de l'analyse conversationnelle à quatre extraits qui illustrent la manière dont les participants font intervenir les gestes de pointage pendant les instructions de navigation.

4. L'indexicalité des gestes de pointage directionnels

Dans la partie analytique, nous étudions la manière dont les gestes de pointage sont 'couplés à l'environnement' (Goodwin C. 2007) et comment leur sens est construit de façon interactive par les participants. Nous nous focalisons d'abord sur les 'gestes-trajectoire' (§. 4. 1.) par lesquels les moniteurs tracent une trajectoire, soit un parcours dans l'espace. Ceci nous permet d'élucider les dimensions déictique et iconique de ces gestes. Dans la section suivante (§. 4. 2.), nous approfondissons l'examen des ressources environnementales sur lesquelles les participants s'appuient pour attribuer du sens aux gestes de pointage (autant dans leur production que dans leur interprétation). Ceci nous amènera enfin à décrire les usages schématiques et contrastifs des gestes de pointage, en plus de leur utilisation géométrique, amplement décrite par la littérature.

4. 1. Gestes et mouvement : les 'gestes-trajectoire'

Plusieurs auteurs ont relevé que les gestes de pointage ne sont pas seulement déictiques, mais qu'ils possèdent aussi une dimension iconique. « Le geste est mouvement et par conséquent il est apte à représenter le mouvement » écrit Streeck (2009 : 132)[4]. Charles Goodwin (2003) a montré que l'index tendu pouvait servir à 'tracer' (*to trace*) et donc à

4. « Gesture is motion and therefore apt at depicting motion. »

délimiter un espace pertinent pour l'activité en cours. De façon similaire, Streeck (2009 : 136-138) décrit des gestes par lesquels les participants 'dessinent' (*to draw*) une trajectoire. D'autres auteurs ont parlé de 'gestes de balayage' (*sweeping gestures*, Levinson 2003 : 258) ou de 'gestes-trajectoire' (*path gestures*, McNeill 2000 ; Chui 2009), terme retenu dans cet article. Les exemples de cette section illustrent comment le moniteur 'génère une trajectoire à travers un geste' (*gesture-generated path*, Talmy 2017 : 265) en articulant une instruction de navigation accompagnée d'un geste de pointage.

À la ligne 01 du premier extrait, le moniteur demande à l'apprentie de relâcher un peu la pédale de l'accélérateur. Dans ce cas, cette instruction projette l'imminence d'une autre action pour laquelle l'adaptation de la vitesse est requise, par exemple un changement de direction.

Extrait 1 (16sg2BM4_11:34-11:40)

```
01 MON     lascia un pochettino il gas,
            lâche un petit peu le gaz
02         *(0.1)*(0.3)*(0.1)*
   MON           *.....*pp---*-->
03 MON     qui# *c'è  subito   un'altra#* svolta, (0.2)*
           ici il y a tout de suite un autre virage
   MON       -->*main de droite à gauche*,,,,,,,,,,,,,*
   fig        #fig.1                   #fig.2
04         che scende per andare verso sinistra.
           qui descend pour aller vers la gauche
05         (0.3)
06 MON     FREccia verso il basso.
           clignotant vers le bas
```

Pendant la pause de la ligne 02, le moniteur lève son bras gauche et produit un geste de pointage dont l'apex précède légèrement la prononciation du déictique « qui » / 'ici' (l. 03). Le moniteur énonce un tour sous la forme d'un présentatif (« c'è » / 'il y a') à travers lequel il introduit le référent « un'altra svolta » / 'un autre virage' (l. 03). Pendant la production de ce tour, le geste de pointage du moniteur évolue de droite à gauche (fig. 1b et 2b).

Figure 1a

Figure 1b

Figure 2a

Figure 2b

Bien que le tour de parole du moniteur (l. 03 et l. 04) ne soit pas produit avec un format directif, son action est reconnaissable par l'apprentie comme une instruction de navigation. Cette interprétation repose largement sur le geste que le moniteur exécute aux ligne 02 et 03. Il est d'abord interprétable comme un geste de pointage orienté vers une cible qui n'est pas encore visible mais qui se situe dans un 'domaine de recherche' (Goodwin C. 1994, 2003) qui deviendra progressivement visible[5]. En bougeant sa main de droite à gauche, le moniteur enrichit la dimension déictique du geste par une dimension iconique. Le geste exhibe à présent la direction dans laquelle l'apprentie est censée aller. Ainsi, le mouvement de la main du moniteur représente une action mobile à venir de la voiture et apparaît comme un 'geste-trajectoire'. Par ailleurs, le mouvement de la main reflète non seulement la direction dans laquelle la voiture doit se diriger, mais aussi la disposition de la rue qui va 'vers la gauche' (l. 04). On retrouve cette même ambiguïté du geste dans la continuation du tour de parole, à travers laquelle le moniteur précise la 'nature' de la cible, à savoir un 'virage' (l. 03) « che scende per andare verso sinistra. » / 'qui descend pour aller vers la gauche' (l. 04). Bien entendu, le verbe « scendere » / 'descendre' s'applique davantage au déplacement de la voiture qu'à une caractéristique du 'virage', qui forme l'antécédent grammatical de la proposition relative (l. 04).

La dimension iconique des gestes de monstration est également visible dans l'extrait suivant, issu d'une leçon en allemand. La monitrice effectue un geste-trajectoire lorsqu'elle demande à l'apprenti de changer de voie, un véhicule bloquant celle sur laquelle ils roulent à ce moment-là (figure 3b).

5. En utilisant la conceptualisation proposée par Bühler (1934), nous pourrions dire que le moniteur établit initialement une *Deixis am Phantasma* (c'est-à-dire un pointage vers une cible invisible) qui, avec l'avancement de la voiture, se transforme en *Deixis ad oculos*, donc perceptible par la vision (Stukenbrock 2014, 2015 : 440-491).

Extrait 2 (FAHR_02_06_01_02_02:26-02:34)

```
01 MON     °h *so dann *#geh_m#er    #(0.1)        R#E*CHT%S rein,*
              voilà alors on rentre                  sur la droite
   MONg       *........*2 mains en forme de S à droite*,,,,,,,,,,,*
   APP                                                        %clignote
   fig                    #fig.3#fig.4 #fig.5         #fig.6
02         (2.0)
03 MON     und fahren GRAdeaus dUrsch;
            et on continue tout droit
```

Figure 3a

Figure 3b

Figure 4

Figure 5

Figure 6

Comme dans le premier extrait, on reconnaît dans le geste de la monitrice une composante déictique ainsi qu'une composante iconique : la monitrice pointe vers la droite, tout en désignant par le mouvement de ses mains la trajectoire nécessaire pour le changement de voie. Elle exécute son geste en tenant ses deux mains en parallèle, une forme décrite par Kendon (2004 :140) comme 'mains ouvertes et paumes verticales' (*open hand palm vertical*). De cette manière, la monitrice représente les deux côtés de la voiture. Le geste dessine la forme d'un S : la monitrice initie le geste à sa gauche (figure 3a), puis relève ses mains légèrement (figure 4), pour ensuite les diriger vers sa droite (figure 5), avant de les relever encore une dernière fois (figure 6). De par sa forme et son tracé, ce geste ne clarifie pas seulement la direction mentionnée dans la première unité du tour de la monitrice (« RECHTS rein », 'sur la droite', l. 01) avec laquelle sa production est synchronisée ; il se reporte aussi à l'unité de tour suivante, au travers de laquelle la monitrice demande à l'apprenti de continuer tout droit (« GRAdeaus dUrsch », 'tout droit',

l. 03). Cette deuxième unité de tour autant que le tracé du geste contribuent à clarifier à l'apprenti qu'il doit uniquement emprunter la voie de droite pour ensuite se diriger vers le carrefour situé plus loin, sans pour autant tourner à droite à la prochaine occasion (qui se présentera plus tard au carrefour, figure 3b).

L'analyse de deux occurrences de gestes-trajectoire nous a permis de montrer la complexité de leur composition. Si dans l'extrait 1 le moniteur emploie une ressource souvent décrite comme la manifestation prototypique d'un geste de pointage, notamment à travers l'index tendu, on notera qu'il utilise la main gauche pour exécuter ce geste. C'est sa main la plus proche de l'apprentie et donc, on peut le présumer, celle qui peut entrer le plus facilement dans le champ visuel de l'apprentie (fig. 2), ou du moins dans sa vision latérale. L'extrait 2 illustre une occurrence d'un geste de pointage exécuté par la participante avec les deux mains, selon un mouvement horizontal et vertical spécifique représentant le mouvement de la voiture que l'apprenti est censé réaliser. On remarquera que dans aucun des deux cas l'apprenti(e) n'oriente pas son regard sur le geste en question. Dans les deux cas l'apprenti(e) s'engagera dans la trajectoire décrite par le moniteur, ce qui montre que le geste est clairement compris comme indiquant le parcours à suivre. Comme le remarque Charles Goodwin (1986 : 29-30), les récipiendaires d'un geste dans l'interaction en face à face renoncent souvent à s'orienter visiblement vers celui-ci (mais voir Stukenbrock 2018). Dans un environnement où les participants sont assis côte à côte comme celui que nous analysons, de surcroît où le récipiendaire doit constamment surveiller les événements se déroulant sur la route à travers le pare-brise, les réorientations du regard sur les gestes sont probablement encore plus rares. De là, la nécessité des moniteurs d'optimiser la visibilité de leurs gestes.

4. 2. Gestes et représentations spatiales

Tout geste de pointage établit un rapport avec la spatialité ambiante et/ou la représentation mentale de celle-ci chez le 'pointeur'. Ainsi, Haviland (2000) souligne que les gestes de pointage peuvent être 'orientés' (*oriented*) conformément aux repères géographiques environnants. Dans cette section, nous montrons comment les interactants ancrent leurs gestes dans la spatialité telle qu'elle est rendue accessible au fur et à mesure que la voiture avance sur la route. Les participants peuvent évoquer des directions vectorielles à travers des ressources vocales (déictiques et lexicales) et gestuelles, le geste de pointage instaurant alors un rapport de type 'géométrique' avec l'espace. Un autre emploi des

gestes de pointage peut être caractérisé comme ‘schématique’ lorsque leur interprétation repose sur des conventions sémiotiques visibles, par exemple sur les panneaux routiers, sur la route même (flèches directionnelles au sol), ou véhiculées par la parole. Finalement, nous illustrons l’emploi ‘contrastif’ des gestes de pointage, observable lorsque ceux-ci acquièrent leurs sens seulement à travers l’établissement d’une opposition entre différentes indications directionnelles possibles (extrait 4).

L’extrait 3 offre une première illustration des dimensions ‘géométrique’ et ‘schématique’ des gestes de pointage. L’extrait commence par une instruction de navigation (l. 02) que le moniteur formule au moment où la voiture approche un rond-point.

Extrait 3 (16sg2BM4_17:58-18:13)

```
01          (3.4)
02 MON      #.h *(.)* lì# (in)* ro+*tonda usci+remo alla prima usci#ta.*+
             .h    là-bas (au) rond-point nous sortirons à la première sortie
   MON          *...*ppp------*....*pouce gauche vers le haut----------*-->
   MON                              +............+regarde APP-------------+-->
   fig      #fig.7      #fig.9                                          #fig.10
03             *(0.3)*
            -->*------*
04 APP         +o[cchei.+
                 oké
   MON      -->+........+
05 MON            [occhei?
                   oké
06          *#(0.2)     #      (0.2)*(9.6)
   MON      *paume ouverte verticale*
   fig       #fig.11    #fig.12
```

Le moniteur établit d’abord une référence déictique (vocale, « lì » / ‘là-bas’, ainsi que gestuelle) qui est suivie par une référence lexicale (« (in) rotonda » / ‘au rond-point’) ; ligne 02. Dans ce contexte interactionnel, l’établissement d’une référence spatiale en début de tour projette l’articulation d’une action qui doit être accomplie à l’endroit indiqué (De Stefani 2018), ce que le moniteur fait en disant « usciremo alla prima uscita » (‘nous sortirons à la première sortie’). La figure 7b montre la situation routière qui se présente aux participants juste avant que le moniteur ne prenne la parole à la ligne 02 :

Figure 7a

Figure 7b

Bien que le rond-point mentionné par le moniteur apparaisse progressivement au bout de la route, il est impossible pour l'apprentie d'identifier la localisation de la 'première sortie' depuis la position de la voiture à ce moment-là. Toutefois, les participants ont également accès à un panneau de signalisation qui offre une représentation schématique du rond-point, comme reproduit dans la figure 8.

Figure 8

La référence déictique du moniteur (« lì » / 'là-bas' et le geste de pointage co-occurrent ; figure 9) invite l'apprentie à identifier une cible qui est située dans le paysage devant elle et dont le panneau de signalisation offre une représentation schématique. Son geste instaure donc possiblement un 'double pointage' (*dual point*, Goodwin C. 2003 : 224) à la fois orienté vers l'espace sémiotique offert par le panneau et vers la situation routière qui se déploie progressivement. La cible du geste de pointage semble donc composée (*compound target*, Talmy 2017 : 224). Si la distance depuis laquelle la référence est produite (fig. 9b) ne permet pas au moniteur d'indiquer sans équivoque l'un des deux référents, cette indétermination peut également être une ressource didactique, invitant l'apprentie à interpréter la représentation schématique en fonction de la configuration du rond-point qu'elle va découvrir progressivement.

Figure 9a

Figure 9b

La 'formulation de direction' (*direction formulation*, De Stefani 2018) est une partie essentielle de toute instruction de navigation. Le moniteur l'énonce en mentionnant la 'première sortie' (l. 02) du rond-point dans laquelle l'apprentie est censée s'engager et en levant le pouce de la main gauche en concomitance (fig. 10). Cette indication, ainsi que sa représentation gestuelle, est interprétable sur la base des indications disponibles sur le panneau de signalisation (fig. 8).

Figure 10

L'apprentie réceptionne l'instruction de navigation par un « occhei » / 'oké' (l. 04) montrant ainsi qu'elle a compris l'instruction. Sur le panneau de signalisation (fig. 8), la 'première sortie' est indiquée comme une flèche qui quitte le rond-point sur la même ligne vectorielle que la démarcation indiquant l'accès au rond-point. Il s'agit d'une représentation schématique qui situe l'accès au rond-point et la 'première sortie' sur une même ligne droite. Le moniteur s'appuie sur cette représentation schématique juste après la ratification de l'instruction par l'apprentie. En effet, il retire silencieusement le pouce qu'il tenait levé (fig. 10) (l. 06) en fermant d'abord la main (fig. 11), puis en la baissant avec la paume ouverte verticalement (fig. 12). Selon Stukenbrock (2015 : 153), ce geste incarne souvent des 'instructions directionnelles visuelles' (*visuelle Richtungsanweisungen*). Il s'agit donc d'un 'geste-trajectoire' qui non seulement simule schématiquement la *direction* dans laquelle la voiture doit s'engager, mais qui représente aussi le *mouvement* même de la voiture – projeté sur la représentation schématique du panneau de signalisation.

Figure 11

Figure 12

Si nous comparons la représentation sur le panneau de signalisation (fig. 8) avec la topographie spécifique du rond-point, nous pouvons constater des écarts entre la topographie du rond-point (telle qu'elle nous est offerte par la vue surplombante ; fig. 13) et sa représentation schématique sur le panneau. En effet, la route sur laquelle l'apprentie et le moniteur accèdent au rond-point (sur la droite de l'image) est courbée. En plus, contrairement à ce que suggère le panneau, la première sortie que l'apprentie est censée prendre (en haut de l'image) ne se situe pas dans un axe de 180 degrés par rapport à son point d'entrée dans le rond-point.

Figure 13[6]

Il apparaît donc clairement que le 'geste-trajectoire' du moniteur (fig. 11-12) est 'couplé' (*environmentally coupled*, Goodwin C. 2007) avec la représentation schématique du panneau de signalisation. Les participants semblent donc s'orienter vers différents 'champs visuels' (*visual fields*, Goodwin C. 2003 : 224) lorsqu'ils s'engagent dans la circulation routière. Ceux-ci concernent les dispositifs sémiotiques perceptivement accessibles (panneaux, feux rouges, flèches au sol etc.), mais aussi le paysage routier qui change au fur et à mesure que la voiture avance. En d'autres termes, le vecteur (Clark 2003) dessiné par le geste de pointage n'est pas relatif à la topographie ambiante, mais bien à sa représentation sémiotique. Le geste du moniteur peut donc être caractérisé de 'schématique'.

Comme dans les extraits 1 et 2, l'apprentie maintient le regard sur le paysage qui se développe devant elle durant cet épisode. Bien entendu, cela n'exclut pas qu'elle puisse percevoir les gestes du moniteur par sa vision latérale, d'autant plus que le moniteur utilise la main gauche, maximisant ainsi la visibilité de son geste pour l'apprentie. Néanmoins,

6. Source : <https://maps.apple.com/?ll=46.035939,8.924543&q=Manno —Lugano&spn=0.002533,0.003907&t=k>.

l'absence d'une orientation explicite du regard de l'apprentie vers le moniteur est observable aussi par ce dernier – pour qui une telle 'absence de réorientation' constitue un problème pratique récurrent. L'utilisation de référents lexicaux (« rotonda » / 'rond-point', « prima uscita » / 'première sortie' ; l. 02) permet au moniteur d'offrir une version compréhensible de l'instruction de navigation, même dans le cas où l'apprentie n'aurait pas d'accès visuel aux gestes qui l'accompagnent.

La différence entre l'interprétation géométrique (vectorielle) du geste et son interprétation schématique ne pose aucun problème dans l'extrait que nous venons de voir, puisque l'apprentie emprunte effectivement la direction souhaitée par le moniteur. Au contraire, l'interprétation schématique s'avère utile à toutes fins pratiques. Avec l'extrait suivant, nous examinons un cas dans lequel les différentes interprétations possibles des gestes de pointage conduisent à un malentendu. Dans ce cas, l'interprétation géométrique, schématique et contrastive des gestes renvoient à des référents différents. Ceci engendre un problème bien réel parce que des inférences divergentes émergent concernant l'itinéraire à suivre.

Pour mieux comprendre l'émergence du problème référentiel, il est utile de visualiser la 'configuration contextuelle' spatiale (*contextual configuration*, Goodwin C. 2000 : 1490) dans laquelle les participantes évoluent à ce moment-là (fig. 14). La monitrice et l'apprentie circulent sur une route à trois voies dont deux continuent sur la gauche au carrefour, tandis que la troisième mènera plutôt vers la droite. Au début de l'extrait, elles passent à l'endroit fléché en roulant sur la voie de droite.

Figure 14[7]

7. Source :<https://www.google.com/maps/place/Luisenpark+Mannheim/@49.479621,8.4946147,68m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x61c-da8219942dfea!8m2!3d49.479885!4d8.4962964>.

À la ligne 01, l'apprentie demande à la monitrice si elle doit rester sur la voie qu'elle occupe à ce moment-là ou passer sur la voie du milieu[8]. Comme le montre la figure 14, la voie de droite est balisée au sol par une flèche de continuité en ligne droite, mais celle-ci finit par virer à droite au carrefour. La voie de gauche est marquée au sol par une flèche directionnelle vers la gauche, qui indique effectivement un virage à gauche au carrefour. En revanche, le marquage au sol de la voie du milieu n'est pas bien visible. L'apprentie, qui ne semble pas familière avec la géographie locale, pourrait donc avoir l'impression que la voie du milieu continue tout droit après le carrefour. Le problème référentiel se manifeste lorsque l'apprentie demande à la monitrice quelle voie elle doit emprunter (l. 01).

Extrait 4 (FAHR_02_10_13:29–13:39)

```
01 APP     +#DA+l‡ang o[der+ ‡#DA‡;]‡
              par là   ou      là
   APPgd   +ppp+,,,,,,,,,,,+
   APPgg         ‡...........‡ppp‡,,‡
   fig      #fig.15           #fig.16
02 MON                  [grad     A]US;
                         tout droit
03 APP     ‡(.)#H‡*IER (.) [so;‡]
              ici          comme ça
   APPgg   ‡.....‡pp-----------‡,,,,,,,
   fig         #fig.17
04 MON                      [D*A.]# (0.3)
                             là
   MONgd          *..........*pp--------->
   fig                            #fig.18
05 MON     +((#rit))*+[°h * ]
   MONgd   pp-------*,,,,*
   APPgd   +...ppp,,,+
   fig        #fig.19
06 APP                  [Oke;]
                         oké
07         (0.2)
08 MON     *gu_ma so* wie die #PFEIle sind;=s[iehs*te,]*
            regarde comme les flèches l'indiquent tu vois
   MONgg   *........*pp---------------------------*,,,,*
09 APP                                          [ja;     ]
                                                 oui
   fig                          #fig.20
```

8. La monitrice n'avait donné aucune instruction directionnelle auparavant. Dans un tel cas, l'apprentie est tenue de continuer tout droit ou, si ce n'est pas possible, de tourner à droite.

L'apprentie mentionne deux directions possibles (« DA lang oder DA » / 'par là ou là', l. 01) qu'elle indique en utilisant la même expression déictique (« da » / 'là'). Elle clarifie les sens différents de ces références déictiques par des gestes de pointage, exécutés d'abord avec la main droite (fig. 15), puis avec la main gauche (fig. 16). Il s'agit de gestes vectoriels désignant la voie de droite (avec l'index de la main droite, fig. 15) et la voie du milieu (à l'aide de l'index de la main gauche, fig. 16).

Figure 15

Figure 16

La monitrice répond à la question de l'apprentie en employant également une expression déictique (« gradAUS » / 'tout droit', l. 02), mais sans exécuter de geste concomitant (fig. 17). Comme nous l'avons vu (fig. 14), la voie de droite est marquée au sol par une flèche de continuité en ligne droite. Toutefois, ce marquage schématique ne correspond pas à la trajectoire géométrique de la voie, qui finit par virer à droite (fig. 14). Par ailleurs, comme l'apprentie a identifié l'existence de plusieurs voies, elle peut raisonnablement supposer que la voie du milieu (sans marquage reconnaissable) continue tout droit. En tout cas, c'est la manière dont elle interprète le « gradAUS » ('tout droit') de la monitrice. L'apprentie avance une 'interprétation tentative' (*candidate understanding*, Heritage 1984 : 318-320), en utilisant une autre expression déictique (« hier » / 'ici', l. 03) et en pointant tout droit avec l'index de sa main gauche (fig. 17).

Figure 17

Figure 18

Ce faisant, l'apprentie base sa compréhension locale des déictiques sur une organisation spatiale contrastive à trois possibilités ('droite'/'tout droit'/'gauche'), impliquant que la voie du milieu mène tout droit – ce qui n'est pas le cas. La monitrice corrige immédiatement cette interprétation avec un tour en chevauchement (« DA » / 'là', l. 04). Elle emploie une expression déictique accompagnée d'un geste de pointage vers la droite (fig. 18). Par le biais de ce geste, elle clarifie que l'expression « gradAUS » ('tout droit', l. 02) ne renvoyait pas à une interprétation contrastive relative aux trois voies (et donc désignant la voie du milieu), mais qu'elle doit être comprise en rapport avec la dimension schématique des marquages au sol, donc comme désignant la voie de droite. Par conséquent, ce geste n'est pas vectoriel mais bien contrastif, puisque sa compréhension s'appuie sur une opposition établie entre les trois voies alternatives. Afin d'exclure tout malentendu, la monitrice pointe dans une direction qui n'est pas correcte au sens géométrique (elle n'indique pas la direction géométrique envisagée, d'autant plus qu'il n'y a aucune possibilité de tourner à droite), mais qui sert à identifier sans équivoque la direction souhaitée. La figure 19 exemplifie ainsi une troisième relation spatiale qu'un pointage peut exhiber. Au-delà des gestes représentant des relations 'géométriques' et 'schématiques', on distingue des gestes de pointage instaurant une relation 'contrastive'. Leur interprétation spatiale relève d'un système d'options pertinentes qui sont à l'œuvre dans la situation de leur emploi[9]. L'interprétation contrastive peut se conformer aux conditions spatiales géométriques, comme dans le cas des pointages de l'apprentie (l. 01, fig. 15-16). Elle peut aussi s'écarter des relations géométriques en accentuant la différence entre l'option ciblée et les autres alternatives, comme dans le cas de la monitrice (l. 04, fig. 18).

Figure 19

9. La qualité référentielle des gestes contrastifs n'est donc pas assurée par leur forme, mais dépend d'abord d'une opération cognitive, à savoir la construction d'un paradigme de possibilités. Son fonctionnement sémiotique ressemble beaucoup aux opérations structuralistes du sens, qui peuvent être utilisées pour communiquer des sens situés et nouveaux par des signes verbaux (voir Clark 1992 : 366-380).

Figure 20

La séquence que les participantes consacrent à la résolution de la 'bonne' voie à emprunter se termine par une reformulation de la monitrice quant aux flèches plus ou moins visibles au sol : « gu_ma so wie die PFEIle sind » / 'regarde comme les flèches l'indiquent', l. 08). La monitrice explique donc la base conceptuelle sur laquelle l'emploi des expressions déictiques s'appuie. L'analyse de cet extrait a donc montré comment différentes ressources sémiotiques accessibles dans la configuration contextuelle sont utilisées pour l'interprétation des gestes et des expressions déictiques. Leur complexité sémiotique et la multiplicité des références déictiques établies peuvent mener à des malentendus qui sont néanmoins résolus à travers la référence qui est établie au niveau gestuel (Eriksson 2009 : 258-260). Dans ce contexte, un type gestuel jusqu'ici ignoré par la littérature, le geste contrastif[10], est utilisé comme une solution pratique permettant aux interlocutrices de communiquer sans équivoque la direction à emprunter.

5. Discussion et conclusion

Les analyses avancées dans cet article nous ont permis d'illustrer comment, dans le contexte des leçons de conduite, les participants s'orientent vers différentes ressources sémiotiques pour établir une référence spatiale à l'aide de gestes de pointage. Nous avons d'abord décrit les 'gestes-trajectoire', qui manifestent une composante déictique ainsi qu'une composante iconique. De concert avec les ressources vocales concomitantes (qui peuvent comporter des descriptions spatiales, etc.), les 'gestes-trajectoire' offrent notamment la représentation d'un mouvement dans l'espace (extrait 2), d'une caractéristique de la cible indiquée (par exemple la direction d'une route, la forme d'un virage) et parfois aussi une représentation ambiguë se rapportant autant à une caractéristique spatiale (de la route) qu'au mouvement (de la voiture) dans l'espace (extrait 1).

10. Contrairement à ce que décrit la littérature (par exemple Kendon & Versante 2003), l'interprétation contrastive ne relève pas de réalisations contrastives des propriétés morphologiques et positionnels des gestes. Elle résulte plutôt de la relation qui est instaurée entre le geste et la pertinence des alternatives spatiales du moment.

En outre, nous avons observé que les gestes de pointage directionnels se basent sur des relations géométriques, schématiques, ou contrastives qui s'instaurent entre le geste et sa cible. La directionalité représentée par le geste de pointage peut effectivement s'aligner sur le vecteur exhibé par l'index tendu, instaurant une relation 'géométrique' entre le geste de pointage et des points de repère (ou référents) visibles dans le paysage. Elle peut aussi être médiée par des conventions sémiotiques perceptivement accessibles, comme les panneaux routiers, les flèches directionnelles, mais aussi des conventions langagières, manifestant ainsi une relation 'schématique' entre geste et cible (extraits 3, 4). En revanche, la relation 'contrastive' (extrait 4) devient pertinente lorsqu'un geste de pointage est interprétable par rapport à plusieurs alternatives spatiales pertinentes, instaurant une relation qui n'est ni strictement géométrique, ni schématique. Clairement, l'interprétation des gestes de pointage ne repose pas uniquement sur la forme de ceux-ci : il ne suffit pas de 'voir' un geste pour identifier son référent dans le contexte local. Charles Goodwin (2003 : 219) soulignait que différentes conditions doivent être réunies pour qu'un geste de pointage acquière du sens, parmi lesquelles un corps qui exécute visiblement un pointage, la parole qui y est associée, les caractéristiques de l'espace dans lequel se trouve la cible, et l'activité dans laquelle les interactants sont engagés. Dans cet article, nous avons voulu examiner les gestes de pointage dans une situation caractérisée par l'arrangement côte à côte des participants, par une asymétrie épistémique entre moniteur et apprenti, par un cadre de participation complexe qui implique des rencontres fugaces avec d'autres usagers de la route, et par la mobilité se déroulant dans une topographie structurée par le système routier. Dans ce contexte d'activité, le 'domaine de recherche' (*domain of scrutiny*, Goodwin C. 1994, 2003) établi par un geste de pointage est constamment en transformation, au fur et à mesure que la voiture avance sur la route. De plus, les interactants tendent à optimiser la visibilité de leurs gestes, rendant ainsi possible leur perception par la vision latérale, de manière à ce que l'apprenti conducteur comme le moniteur puissent constamment surveiller du regard comment le trafic évolue devant eux plutôt que s'orienter sur leurs gestes réciproques (Stukenbrock 2018). La production et la compréhension des gestes s'appuient sur ce que Charles Goodwin (1994) a appelé la 'vision professionnelle' (*professional vision*) – que le moniteur possède, et que l'apprenti doit s'approprier. Le fait qu'un geste représente une relation géométrique, schématique ou contrastive n'est donc pas inscrit dans le geste même, mais résulte à la fois d'une disposition cognitive

(Streeck 2009), des conditions identifiées par Charles Goodwin (2003) et, surtout, de la manière dont le geste s'enchevêtre avec les ressources sémiotiques perceptivement accessibles, tout comme avec son positionnement séquentiel dans l'interaction-en-cours.

Références bibliographiques

Broth M., Cromdal J. & Levin L. (2018), « Showing where you're going: instructing the accountable use of the indicator in live traffic », *International Journal of Applied Linguistics 28 (2)*, p. 248-264.

Broth M., Cromdal J. & Levin L. (2019), « Telling the other's side: formulating others' mental states in driver training », *Language & Communication* 65, p. 7-21.

Bühler K. (1934), *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*, Jena, Gustav Fischer.

Chui K. (2009), « Linguistic and imagistic representations of motion events », *Journal of Pragmatics* 41, p. 1767-1777.

Clark H. H. (1992), *Arenas of Language Use*, Chicago, University of Chicago Press.

Clark H. H. (2003), « Pointing and placing », dans Kita S. (dir.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 243-268.

Deppermann A. (2016), « La définition comme action multimodale pour des enjeux pratiques : définir pour instruire à l'auto-école », *Langages* 204, p. 83-101.

Deppermann A. (dir.) (2018a), *Instructions in Driving Lessons*, *International Journal of Applied Linguistics* 28 (2).

Deppermann A. (2018b), « Instruction practices in driving lessons: Differential uses of declaratives and imperatives », *International Journal of Applied Linguistics* 28, p. 265-282.

Deppermann A. (2018c), « Changes in turn-design over interactional histories – the case of instructions in driving school lessons », dans Deppermann A. & Streeck J. (dir.), *Time in Embodied Interaction: Synchronicity and Sequentiality of Multimodal Resources*, Amsterdam, John Benjamins, p. 293-324.

Deppermann A. (2019), « Intersubjectivity and other grounds for action-coordination in an environment of restricted interaction: Coordinating with oncoming traffic when passing an obstacle », *Language & Communication* 65, p. 22-40.

Deppermann A., Laurier E., Mondada L., Broth M., Cromdal J., De Stefani E., Haddington P., Levin L., Nevile M. & Rauniomaa M. (2018), « Overtaking as an interactional achievement: Video analyses of participants' practices in traffic », *Gesprächsforschung* 19, p. 1-131.

De Stefani E. (2010), « Reference as an interactively and multimodally accomplished practice: organizing spatial reorientation in guided tours », dans Pettorino M., Giannini A., Chiari I. & Dovetto F. (dir.), *Spoken communication*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, p. 137-170.

De Stefani E. (2013), « Rearranging (in) space: On mobility and its relevance for the study of face-to-face interaction », dans Auer P., Hilpert M., Stukenbrock A. & Szmrecsanyi B. (dir.), *Space in Language and Linguistics: Geographical, Interactional, and Cognitive Perspectives*, Berlin, De Gruyter, p. 434-463.

De Stefani E. (2018), « Formulating direction: Navigational instructions in driving lessons », *International Journal of Applied Linguistics* 28, p. 283-303.

De Stefani E., Broth M. & Deppermann A. (dir.) (2019), *On the road: Communicating traffic*, *Language & Communication* 65.

De Stefani E. & Gazin D. (2014), « Instructional sequences in driving lessons: Mobile participants and the temporal and sequential organization of actions », *Journal of Pragmatics* 65, p. 63-79.

De Stefani E. & Gazin D. (2019), « Learning to communicate: Managing multiple strands of participation in driving lessons », *Language & Communication* 65, p. 41-57.

De Stefani E. & Horlacher A.-S. (2018), « Mundane talk at work: Multiactivity in interactions between professionals and their clientele »,

Discourse Studies 20 (2), p. 221-245.

Efron D. (1941), *Gesture and Environment*, New York, King's Crown Press.

Ekman P. & Friesen W. V. (1969), « The repertoire of nonverbal behavior: Categories, origins, usage, and coding », *Semiotica* 1, p. 49-98.

Eriksson M. (2009), « Referring as interaction: On the interplay between linguistic and bodily practices », *Journal of Pragmatics* 41, p. 240-262.

Fricke E. (2007), *Origo, Geste und Raum: Lokaldeixis im Deutschen*, Berlin/New York, De Gruyter.

Goffman E. (1971), *Relations in public*, New York, Basic Books.

Goodwin C. (1986), « Gesture as a resource for the organization of mutual orientation », *Semiotica* 62 (1/2), p. 29-49.

Goodwin C. (1994), « Professional vision », *American Anthropologist* 96 (3), p. 606-633.

Goodwin C. (2000), « Action and embodiment within situated human interaction », *Journal of Pragmatics* 32 (10), p. 1489-1522.

Goodwin C. (2003), « Pointing as a situated practice », dans Kita S. (dir.), *Pointing: Where Language, Culture, and Cognition Meet*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 217-241.

Goodwin C. (2007), « Environmentally coupled gestures », dans Duncan S. D., Cassel J. & Levy E. T. (dir.), *Gesture and the Dynamic Dimension of Language: Essays in Honor of David McNeill*, Amsterdam, John Benjamins, p. 195-212.

Goodwin C. (2017), *Cooperative Action*, Cambridge, Cambridge University Press.

Goodwin M. H. & Goodwin C. (2012), « Car talk: Integrating texts, bodies, and changing landscapes », *Semiotica* 191 (1/4), p. 257-286.

Haddington P. (2010), « Turn-taking for turntaking: Mobility, time, and action in the sequential organization of junction negotiations in cars », *Research on Language and Social Interaction* 43 (4), p. 372-400.

Haddington P. & Keisanen, T. (2009), « Location, mobility and the body as resources in selecting a route », *Journal of Pragmatics* 41, p. 1938-1961.

Haviland J. B. (2000), « Pointing, gesture space, and mental maps », dans McNeill D. (dir.), *Language and gesture*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 13-46.

Haviland J. B. (2004), « Gesture », dans Duranti A. (dir.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Malden, Blackwell, p. 197-221.

Heritage J. (1984), « A change-of-state token and aspects of its sequential placement », dans Atkinson J. M. & Heritage J. (dir.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 299-345.

Horlacher A.-S. & De Stefani E. (2017), « L'ancrage multimodal du déictique spatial *là* dans l'interaction », *Langue Française* 193, p. 21-37.

Jakobson R. (1960), « Linguistics and poetics », dans Sebeok T. (dir.), *Style in Language*, Cambridge, MIT Press, p. 350-377.

Jefferson G. (2004), « Glossary of transcript symbols with an introduction », dans Lerner G. H. (dir.), *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*, Amsterdam, John Benjamins, p. 14-31.

Kendon A. (2004), *Gesture: Visible action as utterance*, Cambridge, Cambridge University Press.

Kendon A. & Versante L. (2003), « Pointing by hand in "Neapolitan" », dans Kita, S. (dir.), *Pointing: Where language, culture and cognition meet*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, p. 109-137.

Kita S. (dir.) (2003), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Laurier E. (2005), « Searching for a parking space », *Intellectica* 41-42 (2-3), p. 101-115.

Laurier E., Lorimer H., Brown B., Jones O., Juhlin O., Noble A., Perry M., Pica D., Sormani P., Strebel I., Swan L., Taylor A. S., Watts L. & Weilenmann A. (2008), « Driving and "passengering": Notes on the ordinary organization of car travel », *Mobilities* 3 (1), p. 1-23.

Levinson S. C. (2003), *Space in Language and Cognition: Explorations in Cognitive Diversity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Liberman K. (2013), « The local orderliness of crossing Kincaid », dans Liberman K. (dir.), *More Studies in Ethnomethodology*, New York, State

University of New York Press, p. 11-43.

Luhmann N. (1984), *Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie*, Francfort, Suhrkamp.

McNeill D. (1992), *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, Chicago, University of Chicago Press.

McNeill D. (2000), « Analogic/analytic representations and cross-linguistic differences in thinking for speaking », *Cognitive Linguistics* 11 (1-2), p. 43-60.

Mondada L. (2005), « La constitution de l'*origo* déictique comme travail interactionnel des participants : une approche praxéologique de la spatialité », *Intellectica* 41-42 (2-3), p. 75-100.

Mondada L. (2007), « Multimodal resources for turn-taking: Pointing and the emergence of possible next speakers », *Discourse Studies* 9 (2), p. 194-225.

Mondada L, (2012), « Talking and driving: Multiactivity in the car », *Semiotica* 191(1-4), p. 223-256.

Mondada L. (2014), « Pointing, talk, and the bodies: Reference and joint attention as embodied interactional achievements », dans Seyfeddinipur M. & Gullberg M. (dir.), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in Honor of Adam Kendon*, Amsterdam, John Benjamins, p. 95-124.

Mondada L. (2018), « Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality », *Research on Language and Social Interaction* 51 (1), p. 85-106.

Morgenstern A., Leroy M. & Mathiot E. (2008), « Le pointage chez l'enfant : origines et fonctions ? », dans Durand J., Habert B. & Laks B. (dir.), *Congrès mondial de linguistique française 2008*, Paris, Institut de Linguistique Française, p. 1805-1818.

Müller C. (1998), *Redebegleitende Gesten: Kulturgeschichte, Theorie, Sprachvergleich*, Berlin, Spitz.

Relieu M. (1999), « Parler en marchant : pour une écologie dynamique des échanges de paroles », *Langage & Société* 89, p. 37-67.

Streeck J. (2009), *Gesturecraft: The manu-facture od meaning*, Amsterdam, John Benjamins.

Stukenbrock A. (2014), « Pointing to an “empty” space: *Deixis am Phantasma* in face-to-face interaction », *Journal of Pragmatics* 74, p. 70-93.

Stukenbrock A. (2015), *Deixis in der face-to-face-Interaktion*, Berlin, De Gruyter.

Stukenbrock A. (2018), « Blickpraktiken von SprecherInnen und AdressatInnen bei der Lokaldeixis: Mobile Eye Tracking-Analysen zur Herstellung von *joint attention* », *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 19, p. 132-168.

Talmy L. (2017), *The Targeting System of Language*, Cambridge, MIT Press.

Traverso V. & Ravazzolo E. (2016), « Définitions ostensives coconstruites : le cas de la visite guidée », *Langages* 204, p. 43-66.

Wundt W. M. (1900), *Völkerpsychologie: Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte*, Band 1: *Die Sprache*, Leipzig, Engelmann.