



HAL
open science

Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents

Brahim Azaoui

► **To cite this version:**

Brahim Azaoui. Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents. Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique, 2014. halshs-01111820

HAL Id: halshs-01111820

<https://shs.hal.science/halshs-01111820>

Submitted on 31 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Version auteur

Référence de l'article

Azaoui, B. (2014). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Dans M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : mise en contexte théorique et pratique* (p.115-126). Paris : Editions Maison des Langues.

Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. Analyse de la mimo-gestuelle enseignante dans deux contextes différents.

Brahim Azaoui

Dipralang EA739 – Université Paul Valéry Montpellier III

LPL UMR 7039 – Université Aix-Marseille

brahim.azaoui@gmail.com

Résumé

Cette étude comparative a pour objectif d'analyser l'agir d'un même enseignant dans sa fonction d'évaluateur dans deux contextes différents : enseignement du français langue première (FL1) et du français langue de scolarisation (FLS). En nous appuyant sur notre corpus annoté avec le logiciel ELAN, nous avons axé notre étude sur le regard et les déictiques à fonction évaluative de l'enseignante. Les résultats obtenus nous montrent que le contexte d'enseignement (FLS et FL1) a un effet quantitatif relatif sur les gestes déictiques évaluateurs de l'enseignante et que le regard de l'enseignante sert principalement à désigner le co-énonciateur principal et à faciliter la coordination interactionnelle didactique. L'analyse intégrée déictique/regard nous a permis d'observer l'importance de cette articulation multimodale dans la gestion de la classe dans la mesure où elle permet à l'enseignante de mettre en œuvre une forme d'*ubiquité co-énonciative*.

Mots clés : contexte - évaluation – déictique – regard – ubiquité co-énonciative

Cette étude s'intéresse à l'effet des contextes d'enseignement (FLS/FL1¹) sur la production gestuelle d'une même enseignante, notamment sur le geste pédagogique² déictique dans sa fonction d'évaluation. Quelle régularité est-il possible d'observer ? Le cas échéant, quelles sont les divergences dans la pratique de l'évaluation gestuelle chez l'enseignant ? Le regard ayant toute son importance dans les interactions didactiques (Foerster, 1990), nous nous pencherons sur sa fonction dans les contextes en question. Nous insisterons notamment sur l'interdépendance entre les gestes déictiques et le regard de l'enseignante : qui regarde-t-elle lorsqu'elle produit un geste déictique ? Cela nous conduira à une réflexion sur les implications énonciatives de la « multimodalité des signes » (Barrier 2006 :89).

Trois parties composent cet article. La première abordera des concepts centraux pour notre étude : agir professoral et mimo-gestualité. Ce sera l'occasion de présenter les spécificités et similitudes des contextes d'enseignement qui ont servi de terrain de recherche. Dans une deuxième partie, nous présenterons notre méthodologie de recherche avant de

¹ Je retiendrai le terme de français langue première pour diverses raisons, notamment psychosociales, puisque, plus neutre que « maternel », il ne relie pas l'enfant exclusivement à sa mère (Simard et al. 2010 :16)

² Nous adopterons la définition proposée par Tellier 2010 mais nous dissocierons les mimiques des gestes pédagogiques dans la mesure où ces derniers nous semblent davantage conscientisés par l'enseignant.

développer dans la troisième partie nos résultats d'analyse. Nous les étudierons pour les deux enseignantes conjointement, l'idée étant d'éviter une étude comparative stérile entre les enseignantes, la gestuelle étant propre à chacun.

1 Agir professoral et mimo-gestualité

1.1 Agir professoral et théories de l'action

Les théories de l'action n'offrent pas encore de théorie unifiée (Baudouin & Friedrich 2001), mais les travaux qu'elles ont suscités proposent des réflexions d'un grand intérêt pour notre travail. Filliettaz (2006 :75-76) notamment propose une tentative de théorisation intéressante dans laquelle il souligne le caractère émergent et typifiant (ou schématique, c'est-à-dire stabilisé, réitérable), collectif et individuel de l'action humaine. En s'appuyant sur ces théories de l'action, Cicurel (2011) a développé la notion d'agir professoral pour décrire ces actions multimodales mises en œuvre par l'enseignant pour transmettre savoir et savoir-faire. Celles-ci se réalisent à travers des pratiques didactiques, que l'enseignant adapte aux contextes et publics.

Les classes qui servent d'« observatoire » (Cicurel 2011 :25) à notre étude, sont de deux ordres : classe d'accueil et classe de français langue première. Une même enseignante intervient dans les deux situations. L'enseignement du français langue seconde (FLS) dispensé en classe d'accueil s'adresse aux élèves allophones nouvellement arrivés en France (EANA). Ce sont des élèves dont la compétence en français est insuffisante pour suivre les apprentissages scolaires. Les enjeux sont tout autre en cours de français langue première (Simard et al. 2010). Le français y est perçu par l'institution comme une langue commune à chacun, maîtrisée par tous, et où peu de place est faite aux langues d'origine des apprenants (Bertucci & Corblin 2004, Auger 2010) et aux variations intralangagières, sources éventuelles de malentendus ou incompréhension entre les apprenants et les enseignants.

Certes, des divergences, que nous n'avons pu aborder que de manière allusive dans le cadre de cet article (voir, pour plus de précisions, Azaoui, à paraître), existent entre ces contextes ; toutefois, il nous paraît essentiel de souligner qu'ils partagent certaines similitudes aux plans interactionnel et pédagogique. L'interaction en jeu dans la classe, inégale à divers degrés et niveaux, met en présence des participants liés par un contrat didactique (Brousseau 1980) qu'ils se doivent de respecter au mieux. Une des obligations contractuelles de l'enseignant, quel que soit le contexte évoqué, est d'amener les élèves à une variété standard du français reconnue par l'école (Simard et al. 2010) et par la société. Pour répondre à cette exigence, l'enseignant mettra en œuvre toute une panoplie de stratégies ou tactiques (Cicurel 2011) verbales et mimo-gestuelles.

1.2 Mimo-gestuelle et interactions

Bavelas & Chovil (1997) nous rappellent que les mimiques faciales sont une composante des énoncés produits. Au même titre que les mots et la gestuelle, elles participent du message global. Comme certains gestes, les mimiques faciales peuvent être co-verbales : elles sont donc réalisées en même temps que les mots qu'elles illustrent ou remplacent. Soulignons enfin que leur signification, tout comme celle des gestes (Kendon 2004), est « située », c'est-à-dire liée au contexte. Les études sur le regard ont permis de montrer son importance dans les interactions (voir notamment Goodwin 1981). Corraze (2001) a d'ailleurs souligné le rôle du regard dans la désignation du destinataire du message.

Calbris & Porcher (1989) ont par ailleurs noté l'étroite collaboration entre les mimiques faciales, les énoncés verbaux, et la gestuelle. Ceci soutient l'existence d'un système unique gérant parole et gestes (McNeill 1992, Kendon 2004). Rappelons que le geste se compose de trois phases : la préparation, le stroke et le retour, le stroke étant souvent présenté

comme la phase la plus chargée sémantiquement (McNeill 1992). D'autres auteurs ont souligné l'importance de la gestualité dans la pratique enseignante (Lazaraton 2004, Hostetter et al. 2006) et dans l'acquisition du langage ou l'apprentissage des langues (Tellier 2010, Sime 2008).

Quant aux travaux sur la gestuelle adaptée au locuteur étranger, Adams (1998) a montré que, lors d'une activité de narration, l'énonciateur avait tendance à effectuer plus de déictiques face à un co-énonciateur allophone.

Tellier & Stam (2010) ont approfondi cette étude en démontrant de manière expérimentale que, lors d'une tâche d'explication lexicale, l'énonciateur avait tendance à produire en situation exolingue « des gestes qui durent plus longtemps, qui sont plus illustratifs, qui sont plus amples » (ibid. :13).

Sur la base de ce cadrage conceptuel, nous émettons l'hypothèse que le contexte d'enseignement a un effet sur l'agir mimo-gestuel enseignant lors de rétroactions évaluatives (c'est-à-dire les feedbacks évaluant les énoncés des élèves). Ainsi, deux questions sous-tendent notre analyse : 1) quel est l'effet du contexte d'enseignement sur la mimo-gestuelle de l'enseignante dans le cas de l'évaluation?, 2) Dans quelle mesure l'articulation déictique/regard problématise-t-elle la question de l'énonciation enseignante en situation d'évaluation?

2 Méthodologie

Nous avons filmé deux enseignantes en situations de classe ; chacune enseigne au collège en classe d'accueil (FLS) *et* en cours de français (FL1). La classe d'accueil regroupe des élèves allophones de tous âges et niveaux linguistique et scolaire ; le cours de français est un cours avec des élèves francophones de troisième. Les résultats présentés ici s'appuient sur l'étude d'un corpus de 4 heures (2h/classe) transcrit et annoté sur ELAN, logiciel libre de transcription multimodale développé par le Max Planck Institute (Pays-Bas). Nous avons annoté le verbal (enseignants et apprenants), la gestuelle et les mimiques de l'enseignante.

Nous avons utilisé les dimensions gestuelles proposées par McNeill (1992) et les fonctions définies par Tellier (2010) :

Dimensions gestuelles
Déictique (geste de pointage)
Emblème (geste culturel, conventionnel)
Iconique (geste illustratif d'un concept concret)
Métaphorique (geste illustratif d'un concept abstrait)

Tableau 1 : dimensions gestuelles

Fonctions
Animateur : gestion de classe et des interactions
Evaluateur : encourager, féliciter, signaler/corriger une erreur
Informateur : geste d'information lexicale ou grammaticale, susciter ou attirer l'attention

Tableau 1 : fonctions gestuelles

3 Résultats

Nous présenterons nos résultats en trois temps : tout d'abord une analyse des déictiques puis du regard, chacun pris isolément, et enfin, une étude combinée des déictiques et du regard, qui permet de souligner l'articulation entre les divers canaux de communication et la nécessité de sortir d'une approche modulaire dans l'analyse des interactions.

3.1 Analyse quantitative et qualitative des déictiques

Dans une précédente étude (Azaoui 2012), nous avons noté l'impact du contexte d'enseignement sur le taux gestuel et sur le type de gestes employés par l'enseignante lors des félicitations verbales. Contrairement aux conclusions de Adams (1998), nous avons observé que les déictiques étaient plus nombreux en cours de FL1 qu'en FLS. Une hypothèse d'explication avancée était que l'usage du pointage permet à l'enseignante d'« extraire » l'apprenant félicité de la masse de la classe (l'effectif est sensiblement plus important en FL1) pour le mettre sur le devant de la scène. Rappelons que Cambra-Giné (2003 : 73) considère que l'effectif de classe est un élément essentiel dans la compréhension du contexte, permet de soutenir cette hypothèse.

Cette différence est confirmée par la présente étude (Tableau 2) puisque, sur l'ensemble des déictiques, nous comptabilisons 1.5 fois plus de déictiques à fonction évaluative en classe de FL1 (27.77%) qu'en FLS (18.08%)³:

	FLS	FL1
Total déictiques	376	180
Total gestes évaluateurs	146	101
Total déictiques évaluateurs	68 (soit 18.08% des déictiques et 46.57% des gestes évaluateurs)	50 (soit 27.77% des déictiques et 49.5% des gestes évaluateurs)

Tableau 2 : relevé quantitatif des déictiques et gestes évaluateurs

A une très large majorité, dans les deux contextes, nous observons des déictiques orientés vers l'élève évalué (fig.1), à l'exception de 8 pointages (sur 68) comptabilisés en FLS en direction du tableau ou d'une fiche de travail supports d'évaluation. Bien que ce chiffre soit peu important, nous pouvons supposer que cette action enseignante permet à l'EANA d'intégrer l'idée qu'en France les supports de savoir peuvent être multiples : camarades, enseignant, tableau et autres supports didactiques⁴.



Figure 1 : geste déictique pointé vers l'élève évalué

Ainsi, dans les deux contextes, la fonction principale du déictique en situation d'évaluation est d'indiquer la source de l'énoncé évalué ou, à un moindre niveau, le support d'évaluation.

3.2 Analyse qualitative du regard

³ Si l'on ramène ce nombre à la totalité des gestes évaluateurs, la différence numérique entre les déictiques évaluateurs selon les contextes est non significative (6.5%).

⁴ A ce stade de notre étude, nous n'avons pas relevé de situation similaire en classe de FL1, mais l'enseignante utilise également divers supports d'évaluation (tableau, fiche d'activité...) également dans ce cours.

Dans notre étude, quel que soit le contexte d'enseignement, la fonction du regard semble être de définir le co-énonciateur puisqu'il « ser[t] à coder une adresse précise, celle d'un receveur spécifique » (Corraze 2001 : 29). Les occurrences analysées dans notre corpus nous conduisent à attribuer au regard une valeur déictique, permettant à l'enseignante d'indiquer du regard son « principal » co-énonciateur (souvent celui détenteur de la réponse appropriée ou attendue) et en quelques sortes de rapprocher spatialement l'élève évalué de l'enseignante.

En outre, notre corpus nous encourage à comparer l'enseignante à un panoptique. L'enseignante balaye constamment la classe de son regard. Elle parcourt la classe du regard à la recherche de participants éventuels, tout en maintenant l'attention des élèves vers l'origine de l'énoncé grâce au geste déictique. Cela fait du canal visuel un formidable instrument de coordination interactionnelle didactique : l'enseignante évalue un énoncé et gère en même temps la dynamique du cours en organisant les participations à venir.

C'est ce que nous pouvons observer dans l'exemple suivant (fig. 2) : l'enseignante déplace son regard de l'élève évalué (signalé par le regard et le doigt orientés dans la même direction) vers l'élève que l'enseignante désignera ensuite, comme le confirme l'interpellation en fin d'énoncé « Clarence⁵ » :



FL1/1-2	04:10.480-04:12.370	A1 : pour laisser XXX E : [pour laisser le lecteur s'imagi]ner son époque Clarence ⁶
---------	---------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 2 : le regard comme instrument de coordination interactionnelle

Une analyse intégrée nous permettra de mieux cerner la complexité de l'agir mimo-gestuel enseignant et le travail de co-énonciation qu'implique cette pratique.

3.3 Déictiques et regard : une analyse intégrée

3.3.1 L'enseignante, agent de liaison : relais regard/geste

Le rôle de l'enseignant est reconnu pour être multiple. Comme le suggère Bucheton et al. (2004 :40), il est pris par un « pluri-agenda » dans ses actes langagiers et professionnels. L'enseignant est donc un et pluriel, et c'est certainement pour mieux répondre à cette exigence que l'enseignante de notre corpus FL1 met parfois en place un « relais » regard/geste pour évaluer tout en gérant son cours. L'exemple retenu (fig. 3) nous montre comment le geste déictique prend la relève du regard afin que le professeur puisse l'orienter vers ses notes posées sur le bureau. Ainsi, elle poursuit sa fonction d'évaluateur tout en organisant la suite du cours.



⁵ Les prénoms des élèves ont été modifiés.

⁶ Convention de transcription : E = enseignante ; A = apprenant ; + = pause ; [...] = segments de parole gestualisé ; X = inaudible ; ::: = allongement de voyelle ; (... ?) = segment transcrit incertain

FL1/2-1	02:07.710-02:08.750	E : c'est une question qu'on vous pose dans quelle matière ça qu'elle est la nature des documents A1 : en [histoire E : en histoire + très bien]
---------	---------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figure 3 : gestion du cours facilitée par un relais regard/déictique

Sa gestion de la classe apparaît également dans l'extrait suivant (fig. 4). Par sa reprise du discours des élèves et sa mimo-gestuelle, l'enseignante se positionne en tant que médiateur polyphonique (et multimodal) entre l'élève évalué et la classe. Grâce au geste déictique pointé vers l'élève évalué et son regard dirigé alternativement vers cet élève et la classe, elle crée littéralement un lien entre l'élève et la classe. L'enseignante sert d'agent de liaison, elle construit ainsi une communauté d'apprenants. Cette « triangulation » peut à l'occasion intégrer un quatrième élément, le tableau, lorsque l'enseignante produit un double déictique main droite/main gauche :



CLA1	16:59.480-17:01.790	E : [alors 2 ^{ème} chose oui que tu as dite Mireille]
------	---------------------	----------------------------------------------------------------

Figure 4: enseignant en tant qu'agent de liaison

Cet exemple nous intéresse à un deuxième titre. Il donne à voir une des nombreuses situations durant lesquelles le regard, le verbal et la gestuelle combinés permettent à l'enseignante de définir son co-énonciateur principal et de gérer l'attention de la classe : i) elle commence par regarder brièvement l'élève juste avant d'entamer son geste évaluateur, ii) puis elle regarde la classe sur « alors », marquant ainsi le rappel général, iii) avant d'orienter à nouveau son regard vers l'élève source de l'énoncé évalué sur « 2^{ème} chose oui que tu as dite Mireille ». La classe est ainsi amenée à suivre le regard de l'enseignante dès le « alors », en direction de l'élève à laquelle elle donne ensuite la parole. La classe est donc invitée à prêter toute son attention à cette élève.

3.3.2 Ubiquité co-énonciative de l'enseignante

Jusqu'ici, nous avons montré que l'enseignante pouvait gérer sa classe en interagissant avec plusieurs co-énonciateurs à la fois sur un mode multimodal. Vu d'un autre angle, cela fait d'elle non pas un co-énonciateur unique mais pluriel. De nombreux extraits des corpus étudiés nous amènent à déceler chez l'enseignante une capacité d'*ubiquité co-énonciative*, c'est-à-dire la capacité à être le co-énonciateur de plusieurs élèves à la fois. Cet exemple notamment (fig. 5) peut aider à mieux comprendre ce que nous avançons.



FL1/2-1	01:32.810-01:34.700	E : j'ai entendu ce mot c'est- c'est juste à quoi on voit qu(e) c'est un régime totalitaire ça c'est on en a parlé jeudi dernier A1 : ben [si on suit pas la loi on nous:::] A2 : XXX A1 : (on emprisonne?) E : alors si on n(e) suit pas la loi + qu'est-c(e)
---------	---------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	qui s(e) passe A1 : on nous emprisonne
--	----------------------------------------

Figure 5 : ubiquité co-énonciative multimodale de l'enseignante en cours de FL1

Prise dans le feu des interventions simultanées des élèves, donc sollicitée par plusieurs apprenants, l'enseignante co-énonciateur est amenée à se démultiplier. En l'espace de moins de 2 secondes, elle est au minimum trois fois co-énonciateur : i) lorsque A1 commence à parler elle a entamé une évaluation gestuelle de A2 comme l'indique l'orientation de sa main ; ii) au même instant, et tout en maintenant son geste déictique sur A2, elle montre son intérêt pour (l'intervention de) A1 en tournant vers lui son regard et iii) valide son énoncé par un hochement de tête vertical ; iv) elle tourne le regard vers le côté gauche de la classe, rétablissant ainsi un contact visuel, donc une gestion des interventions et/ou du comportement.

A un autre niveau, nous relevons cette ubiquité co-énonciative dans cet extrait du cours de FLS :


		
		i) ii) iii) iv)
CLA1	25:03.310-25:04.920	E : c'est arrivé une fois en classe ça A1 : ah oui madame E : oui A2 : pas disputer XXX A3 : pas droit d'[utiliser l(e) portable] A1 : XXX

Figure 6 : ubiquité co-énonciative multimodale de l'enseignante en cours de FLS

Ici (fig. 6), trois élèves interviennent quasi simultanément. L'enseignante commence par prêter attention à A1 (i) : « A1 : ah oui madame E : oui », mais la prise de parole par A2 lui fait détourner le regard vers cette dernière (ii) et préparer le déictique pour valider son intervention (iii). Notons au passage que l'instant du stroke du déictique correspond au moment précis où l'enseignante oriente de nouveau son regard vers A1 : ces deux actions interactionnelles fortes sont donc concomitantes. Elle le maintient sur celui-ci tout en effectuant une série de battements de son majeur en direction de A2. Sur le retour du geste déictique (iv), elle regarde brièvement A3, lui signifiant ainsi qu'elle prend également en compte son intervention.

Ces deux exemples nous donnent l'opportunité de souligner l'importance de cette ubiquité co-énonciative non seulement dans la gestion de la classe, mais aussi dans la construction d'une relation interpersonnelle enseignant/apprenant. Elle permet de faire exister chaque élève à travers la reconnaissance, aussi brève soit-elle et en dépit de la réalité numérique de la classe, de leurs interventions.

Conclusion

Nous avons donc constaté (cf. 3.1) que le contexte d'enseignement avait un effet quantitatif relatif sur les gestes déictiques évaluateurs de l'enseignante. Sur un plan qualitatif, nous avons observé que, dans les deux situations (FLS/FL1), les déictiques permettent à l'enseignante d'indiquer la source de l'énoncé évalué.

Quant au regard de l'enseignante (cf. 3.2), nous avons noté qu'il pouvait avoir au moins deux fonctions : i) désigner le co-énonciateur principal, ii) faciliter la coordination interactionnelle didactique.

Enfin, l'analyse intégrée déictique/regard (cf. 3.3) nous a permis d'observer l'importance de cette articulation multimodale dans la gestion de la classe. Pour finir, nous nous sommes aperçu que par sa gestion multimodale de la communication didactique (parole/déictique/regard), l'enseignante met en œuvre une forme d'ubiquité co-énonciative. En démultipliant ainsi sa place de co-énonciateur, elle établit une relation interpersonnelle « privilégiée » avec chaque apprenant.

Ces résultats nous amènent à rapprocher les deux contextes d'enseignement différents en termes pédagogiques. Il n'est en effet pas question pour nous de distinguer à tous prix les deux contextes mais bien de proposer une approche multimodale de l'agir enseignant dans son actualisation face à des publics spécifiques. Il se trouve que l'enseignante use de stratégies/tactiques similaires, quel que soit le contexte. Il existe donc bien un caractère typifiant dans les pratiques, qu'il ne faut pas négliger dans l'étude de l'agir comme nous y invite Filliettaz (2006 :75) en soulignant sa « dimension récurrente, stabilisée et réitérable ».

Bibliographie

- Adams, T. (1998). *Gestures in foreigner talk*. Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- Auger, N. (2010). *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, Paris : Editions des Archives Contemporaines.
- Azaoui, B. (à paraître). Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant. Journée d'étude DIPRALANG EA739, *Didactique & acquisition des langues. Processus d'enseignement-apprentissage et processus d'acquisition*, Montpellier, 30 novembre 2012.
- Azaoui, B. (2012). Etude multimodale de l'effet du contexte d'enseignement sur l'évaluation enseignante. L'exemple des félicitations. Colloque international *Langages - Cultures - Sociétés : interrogations didactiques*, Paris-Sorbonne III - DILTEC EA 2288, Paris, juin 2012.
- Barrier, G. (2006). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Baudouin, J.-M. & Friedrich, J. (Éds.) (2001). Théories de l'action et éducation. *Raisons éducatives*, n° 4. Paris, Bruxelles : De Boeck.
- Bavelas, J. B. & Chovil, N. (1997). Faces in dialogue. Dans Russell, J.A. ; Fernandez-Dols, J.M. (Eds). *The psychology of facial expression* (pp.334-346). Cambridge : Cambridge University Press.
- Bertucci, M-M. & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, n°41, 177-182.
- Bucheton, D.; Bronner, A.; Brousal, D.; Jorro, A.; Languier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères* n°30. 33-53.
- Calbris, G. & Porcher L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Didier.
- Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Corraze, J. (2001). *Les communications non verbales*. Vendôme : PUF.

- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodations aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. Dans Guernier, M-C. ; Durand-Guerrier, V. et Sautot, J-P. (dir.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissage. Recueil, traitement et interprétation didactique des données langagières en contextes scolaires* (pp. 73-95). Paris : Presse Universitaire de Franche Comté.
- Foerster, C. (1990). Et le non-verbal ? Dans Dabène, L. Cicurel, F. Lauga-Hamid, M-C, Foerster, C. (Eds.). *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 73-95). Paris : Hatier.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational organization*. New-York : Academic Press.
- Hostetter, A. B.; Bieda, K.; Alibali, M. W.; Nathan, M. et Knuth, E. J. (2006). Don't just tell them, show them! Teachers can intentionally alter their instructional gestures. Dans Sun, R. (Ed.). *Proceedings of the 28th annual conference of the cognitive science society* (pp.1523-1528). NJ, Erlbaum.
- Kendon, A. (2004). *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lazaraton, A. (2004). Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry. *Language learning*, 54, n°1, 79-117.
- McNeill, D. (1992). *Hands and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
- Simard, C., Dufays, J-L., Dolz, J., Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Sime, D. (2008). Because of her gesture, it's easy to understand. Learners' perception of teachers' gestures in the foreign language class. Dans McCafferty, S.G. and Stam, G. (Ed.), *Gesture: second language acquisition and classroom research* (pp.259-279). New York : Routledge.
- Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. Dans Corblin, C. et Sauvage, J. (Eds), *L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle* (pp. 31-54). Paris : L'Harmattan.
- Tellier, M. & Stam, G. (2010). Découvrir le pouvoir de ses mains : La gestuelle des futurs enseignants de langue. Colloque *Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes*, juin 2010.