Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant

Brahim Azaoui

▶ **To cite this version:**

Brahim Azaoui. Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Jose Aguilar, Cedric Brudermann, Malory Leclère. Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques, Riveneuve, pp.47-74, 2014, 978-2-36013-263-8. halshs-01228908v2

HAL Id: halshs-01228908
https://shs.hal.science/halshs-01228908v2

Submitted on 4 Feb 2018

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). Très Bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant. Dans Aguilar, J ; Brudermann, C. & Leclère, M. (dir.), *Langues, cultures et pratiques en contexte : interrogations didactiques* (p.47-74). Paris : Riveneuve éditions.

Très bien, super, génial et Cie. Impact du contexte classe sur les félicitations multimodales de l'enseignant

Brahim AZAOUI
Université de Montpellier, CNRS UMR 5267 – Praxiling, Université d'Aix Marseille, CNRS UMR 7309 - LPL

Introduction

Les feedbacks[1] évaluatifs font partie de ces invariants largement partagés dans la pratique enseignante (Dabène, 1984) et sont un élément essentiel du processus d'apprentissage et de tutelle (Bruner, 1983). La question divise encore la communauté scientifique tant sur l'intérêt de sa pratique (Truscott, 1999) que sur les formes de feedback à privilégier (Lyster & Ranta, 1997). Parmi les différents feedbacks possibles, nous étudierons ici les félicitations verbales et gestuelles : elles tiennent une fonction importante dans les relations interpersonnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1994) ou dans le cadre des rapports enseignant/apprenant et apprenant/savoir, si l'on se réfère à certains travaux sur le compliment qui ont notamment souligné leur rôle dans la construction de l'estime de soi et de la motivation scolaire (Graham, 1990 ; Brophy, 1981). Nous analyserons plus précisément les félicitations émises par une même enseignante dans deux contextes classe (en français langue première, FL1[2], et français langue seconde, FLS). Notons d'emblée que les catégories FLS/FL1 sont souvent définies a priori, sans tenir compte de la façon dont les acteurs de terrain se les approprient[3], un tort qu'ont tenté de réparer Goï & Huver (2012). Les auteures (*ibid* : 33) ont montré que « [l]es catégories telles que construites par les didacticiens ne coïncid[ai]ent pas nécessairement avec celles d'autres acteurs du champ éducatif ». Cela dit, quel que soit la position depuis laquelle ces catégories sont appréhendées, nous pouvons convenir que ces contextes didactiques entretiennent des rapports complexes.

De par leur parenté (Chiss, 2010 ; Vigner 2008), ils sont marqués par certaines similitudes, tout en ayant leurs spécificités. En français langue première (FL1) comme en français langue seconde (FLS), l'oral est « outil d'enseignement et un outil à enseigner » (Auger, 2008 : 70) ce qui peut entraîner quelques « télescopages de direction de parole » (*ibid.* : 71). Cet exercice n'est donc évident ni pour l'enseignant, ni pour l'apprenant. Par ailleurs, dans ces contextes, le français est un savoir de nature transversale, utilisé dans les autres disciplines scolaires

[1] Nous ne considérons pas ici les signaux rétroactifs qui participent de l'organisation conversationnelle.

[2] Nous ne développerons pas ici les débats sur le caractère opératoire ou non du syntagme « français langue maternelle », dans un contexte d'enseignement où la diversité linguistique et culturelle est la norme. Nous renvoyons le lecteur aux travaux notamment de Simard *et al*. (2010), Chiss (2003) ou encore Auger (2010).

[3] Nous avons également souhaité comprendre comment l'enseignante filmée percevait la distinction entre FLS et FL1. Nous nous sommes davantage intéressé à étudier ses perceptions des contextes FLS/FL1 (espace classe et public). Ce ne sera cependant pas l'objet de la présente contribution.

(Simard *et al.*, 2010 ; Rosier, 2006). C'est peut-être pour cette raison que les enseignants de français sont souvent perçus comme les gardiens d'un savoir sacré (Chiss, 2003) : ils ont pour devoir d'amener les élèves à une variété standard du français reconnue par l'école (Simard *et al.*, *ibid*.).

Dans le système éducatif français, ces contextes sont caractérisés par des approches et des contenus[4] pédagogiques spécifiques, ainsi que par un public singulièrement différent à plusieurs niveaux : en termes d'attentes, de besoins et de motivations, de cultures scolaires et de compétences linguistiques.

Vu ces différences structurelles, nous sommes parti du postulat que filmer une même enseignante pratiquant dans deux contextes spécifiques (FL1/FLS) offre l'opportunité d'observer des variations ou non dans sa pratique. Nous nous intéresserons, à titre d'exemple, à l'actualisation des félicitations. L'originalité de ce travail réside dans l'approche multimodale et écologique de l'agir professoral. En cela, il vient compléter les études sur corpus semi-contrôlé menées par Tellier sur le geste pédagogique chez les futurs enseignants de français langue étrangère. Il permet de saisir autrement la complexité de l'agir professoral, notamment à travers l'analyse des ajustements mimo-gestuels de l'enseignante. Deux questions orientent l'essentiel de notre recherche :

- quelles récurrences et/ou divergences existe-t-il entre ces pratiques situées ?
- la communication gestuelle y tient-elle un rôle spécifique? Si oui, lequel ?

Au préalable, nous interrogerons la validité de l'opposition compliment/félicitation que proposent certains chercheurs. Nous reviendrons également sur certaines notions clés pour notre étude, telles que la multimodalité (en contexte didactique) et l'agir professoral. Ensuite, après avoir abordé la méthodologie employée, nous verrons, dans la troisième partie, que l'impact du contexte sur l'action enseignante est tout relatif. Il faudra recourir à une analyse qualitative pour faire apparaître des divergences plus marquées et une préférence pour certaines pratiques dans des contextes donnés.

1.1. « Notions en question ». Vers un continuum compliments/félicitations ?

Issue des travaux en cybernétique, la notion de feedback a eu tôt fait d'intéresser les relations humaines (Winkin, 1981), avant d'être empruntée par la didactique. Dans ce domaine, le feedback (ou rétroaction) est considéré comme un élément essentiel du processus d'apprentissage (Bange, 2005) et de tutelle (Bruner, 1983). En tant qu'information multimodale (prosodiques, mimo-gestuelles, verbales) sur la qualité de la production de l'apprenant et sur l'écart entre le niveau atteint et le niveau de référence (Raynal & Rieunier, 2007), il donne à voir en écho les réussites et les échecs des élèves, les guidant ainsi dans leur apprentissage. Georges & Pansu (2011) ont dressé un panorama des travaux sur le feedback qui permet de souligner le foisonnement terminologique. Le feedback, dans le sens que nous lui donnons, est une actualisation de l'évaluation de la conduite linguistique ou comportementale des élèves. Selon Moirand (1982 : 63), l'activité d'évaluation étant inhérente au processus d'enseignement/apprentissage, le pourquoi évaluer ne se pose pas. Pourtant, il convient de souligner son rôle clé à plusieurs niveaux de l'échange en contexte didactique ou non : l'évaluation permet de s'assurer de l'intercompréhension entre les interlocuteurs et de soutenir les apprentissages. Bange (1992) nous rappelle que, pour Sinclair & Coulthard (1975), l'évaluation permet également à l'élève « de savoir si sa réponse est adéquate » et de se repérer dans la progression de ses apprentissages. Sur le plan psychoaffectif, Bogaards (1988) a souligné la force motivationnelle des appréciations positives, et par conséquent le caractère inhibant des appréciations négatives. Dans le

[4] Bien que nous n'ayons pas évalué la part de cette variable dans les facteurs influant sur les différences, il va de soi qu'elle entre certainement en ligne de compte.

prolongement de cette réflexion, rappelons, à la suite de Chardenet (1999 : 110) que « l'appréciation, la relation, le dialogisme et l'affect sont impliqués dans la situation d'évaluation ».

Pour ce qui est de l'effet de l'évaluation orale, de nombreuses études menées en acquisition de langue seconde se sont intéressées à l'impact des diverses formes de feedbacks sur l'apprentissage même (Lyster & Saïto, 2010 ; Ellis, 2009 ; Carroll, 2003 ; Long, 1996). Dans son examen critique des recherches sur la question, Crahay (2007 : 47) affirme que « l'effet des réactions des enseignants sur l'apprentissage des élèves varie en fonction de paramètres tels que les caractéristiques individuelles des élèves, la nature de la tâche et de l'apprentissage concerné, le format de la leçon, le type de questionnement mis en œuvre, etc. ». Les positions sont encore toutefois très divergentes tant sur la forme à employer (Lyster & Saïto, 2010 ; Ellis, 2009 ; Carroll, 2003 ; Long, 1996) que sur l'intérêt même de la pratique corrective (Truscott, 1999).

Certains feedbacks telles que les félicitations renvoient à l'apprenant une image positive de sa production orale. D'ailleurs, selon Brophy (1981), l'enseignant féliciterait davantage selon l'idée qu'il se fait des besoins des apprenants que sur la base de leurs réelles compétences. Une part de subjectivité dans l'acte évaluatif serait donc très présente. Cette idée va à l'encontre des travaux menés par Ngongo Disashi & Tistaert (cités par Clanet, 2002 : 89) sur les feedbacks. Leurs recherches montrent que les rétroactions « dépend[ent] à la fois de la nature des réponses données et du niveau des questions posées ».

Sur la base notamment de l'implication de l'énonciateur, certains auteurs se sont penchés sur la distinction possible entre compliments et félicitations. Les avis sont partagés comme l'indique le tableau synthétique (tab.1) réalisé à partir de l'article de Fornel (1990) et du chapitre sur l'échange complimenteur de Kerbrat-Orecchioni (1994) :

	Féliciter	Complimenter
Marandin (1986)	Locuteur exprime sa satisfaction	Locuteur cherche à faire plaisir
Searle & Vanderveken (1985)	Locuteur cherche à faire plaisir	Locuteur exprime sa satisfaction
De Fornel (1989)	Acte formel objectif	Acte plus informel Locuteur plus impliqué
	Frontières floues	
	Réfère à une personne et secondairement à l'objet de la félicitation	Réfère à l'objet du compliment et secondairement à la personne complimentée
Vanderveken (1988)	Réfère à l'objet puis à la personne	Réfère à la personne puis à l'objet
Pomerantz (1975, 1978)	Pas de distinction	

Tableau 1 : Distinction compliments/félicitations

Nous considérons la distinction bien trop floue et les positions bien trop contradictoires pour être maintenue. Pour notre part, et dans le contexte scolaire qui nous intéresse, nous verrons les compliments et les félicitations comme deux expressions d'une même attitude positive de l'enseignant (ou de tout autre acteur scolaire) envers le savoir être, le savoir et/ou le savoir faire d'un apprenant. De fait, nous les envisagerons non pas en termes opposés, mais comme les deux pôles d'un même continuum. En nous appuyant sur l'étymologie du terme « féliciter », rendre heureux, ainsi que la conception proposée par Fornel (1990 : 170), nous proposerons de retenir le terme « félicitations » pour les feedbacks qui considéreront en

premier lieu la personne. Nous réserverons le terme de « compliment » pour les feedbacks positifs qui s'appliqueront prioritairement à l'objet félicité. Cette distinction sera à la base de notre continuum.
Ce gradient, qui constituera l'axe des abscisses de notre graphique (cf. 3.1), peut ainsi être représenté (tab. 2). Plus l'on se rapproche du pôle compliment, plus la gratification concerne en priorité l'objet et non la personne. Plus on s'oriente du côté félicitation, plus l'ordre des priorités est inversé.

COMPLIMENTS <----------> FÉLICITATIONS	
1- objet félicité 2- personne félicitée	1- personne félicitée 2- objet félicité

Tableau 2 : Continuum compliments/félicitations

1.2. De la multimodalité en enseignement/apprentissage des langues

Dans les années 1970 s'est développé courant d'études sur la gestuelle en psychologie/psycholinguistique (pour un panorama historique de la question, voir par exemple Kendon, 2004). Très rapidement, sous l'impulsion de Kendon principalement, l'hypothèse d'un processus unique gérant le verbal et la gestuelle a été émise ; ces edeux canaux de communication seraient placés sous la dépendance d'un centre commun (McNeill, 1992 ; Kendon, 2004).
Les recherches sur la mimo-gestuelle ont permis de mieux cerner progressivement l'importance de cette pratique en didactique des langues (Antes, 1996 ; Lazaraton, 2004 ; Allen, 2000) au point où Porcher (Calbris & Porcher, 1989 : 44) peut avancer l'idée que « de même qu'il n'y a aucun enseignant qui ne parle pas, il n'y en a aucun qui ne gesticule ». Pour ce qui est du rôle joué par la gestuelle enseignante sur les apprentissages, les études en enseignement/apprentissage des langues menées par Tellier (2009) auprès d'enfants de maternelle ont confirmé la thèse de l'impact des gestes pédagogiques dans la mémorisation. Ils sont également un soutien à la compréhension même des discours de l'enseignant par les apprenants (Sime, 2008).
La gestuelle tient donc un rôle essentiel dans l'input fourni aux apprenants d'autant que, tout comme nous ajustons notre discours verbal à notre interlocuteur novice (Ferguson, 1971 ; Long, 1983), nous avons tendance à adapter notre gestuelle à notre coénonciateur (Adams, 1998 ; Tellier & Stam, 2012 ; Azaoui, 2013). Ainsi, selon Adams (1998), nous produisons plus de déictiques lorsque nous avons affaire à un interlocuteur allophone. Certaines de ses hypothèses de travail ont été reprises et approfondies par Tellier & Stam (2012). Elles ont montré que les gestes étaient plus amples et plus iconiques et que la durée de réalisation des gestes était supérieure en situation d'explication lexicale face à un coénonciateur allophone que lors d'une même explication face à une personne partageant la même langue de communication.

1.3. Agir professoral et théorie de l'action

Étudier les feedbacks de l'enseignant c'est aborder la question de son agir, donc de ces « actions verbales et non-verbales que le professeur utilise pour transmettre et communiquer

le savoir et le « pouvoir-savoir » à un public donné, dans un contexte donné » (Cicurel, 2011 :119). Il existe chez l'enseignant un répertoire ou des schèmes d'actions (Lahire, 1998 ; Fiard & Ariac, 2005) mis en œuvre dans le feu de l'échange didactique pour répondre aux exigences de l'instant. Le répertoire d'actions fait écho à la notion de répertoire didactique développée par Cicurel (2002). Il va de soi, a priori, que l'impact du contexte devrait être non négligeable (Lahire, 1998) : si les contextes d'enseignement sont différents sur plusieurs plans, l'action de l'enseignant même devrait s'adapter pour répondre au mieux aux attentes et exigences du contexte et du public. En puisant dans son répertoire didactique, l'enseignant devrait réagir aux productions des apprenants différemment, en tenant compte de la spécificité de chaque situation.

C'est en toute logique que la théorie de l'action nous servira de cadre. Nous retiendrons la définition du terme « action » proposée par Filliettaz (2005 : 25) : « conduites finalisées adoptées par les agents de chair et d'os dans des circonstances effectives et nécessairement singulières ». Les notions de singularité de l'action, liée au contexte, et de buts nous intéressent particulièrement. Quel est l'objectif visé (ou les objectifs visés) par l'enseignant en félicitant l'élève ? Nous verrons l'action enseignante comme conjointe et singulière (Fillettaz, 2002 ; Cicurel, 2011). La régulation de l'enseignant naît d'une coopération avec les élèves et, puisqu'elle est propre à un contexte, elle est également singulière.

2. Cadre méthodologique

La problématique et le terrain retenus nous ont conduit à opter pour une approche ethnographique (Cambra-Giné, 2003). Celle-ci a soulevé des questions méthodologiques liées, par exemple, au choix de procéder à un enregistrement de film, qui implique d'admettre une certaine subjectivité dans le travail de collecte de données. L'annotation, elle, a pu être faite à partir d'une typologie constituée sur la base de divers travaux (McNeill, 1992 ; Tellier, 2006 ; Heylen *et al.*, 2007 ; Graham, 1999 ; Lyster & Ranta, 1999).

2.1. Collecte et transcription

L'approche ethnographique que nous avons retenue pour l'exploration du terrain nous a amené à collecter les données à traiter sous diverses formes : enregistrements filmés de classe, entretiens semi-directifs, analyse des instructions officielles pour le français langue première et seconde. L'enregistrement vidéo nous a permis de recueillir le corpus de classe qui sert à cette analyse. L'enseignante, d'une trentaine d'années, affectée dans un collège de Toulouse, correspondait à notre principal critère : professeure de français langue première et de français langue seconde en unité pédagogique pour élèves allophones (UPE2A).

Filmer en classe pose fondamentalement des questions méthodologiques (Guernier & Sautot, 2012). Le film de classe, par essence, procède à une présélection des éléments à analyser. Notre analyse se concentre sur l'enseignant, ce qui oriente notre cadrage : suffisamment serré pour observer les détails, mais pas trop pour capter son environnement immédiat. Pour autant, tout enseignement est foncièrement un travail de coopération. Aussi, ne pas filmer les élèves ampute un élément essentiel de l'interaction didactique. Lorsque nous élargissions le plan ou tournions la caméra, de fait, l'élément a priori central de notre travail était soit moins visible, soit disparaissait totalement du champ. L'option de disposer deux caméras dans la classe a été abandonnée pour des raisons techniques (une seule caméra à notre disposition et une seule personne disponible pour filmer) ou d'espace (la classe de FLS ne permettait pas l'installation d'une autre caméra face aux élèves). Ainsi, malgré les freins inhérents à cette situation, nous avons pris la décision de nous placer en fond de classe et de filmer l'enseignante en tentant, lorsque possible, de jouer sur différents types de plan (Fig. 1, 2 et 3).

Figure 1 : plan d'ensemble

Figure 2 : plan moyen

Figure 3 : plan rapproché

Sur les 9h d'enregistrement compilées, quatre (2h FLS + 2h FL1) ont été retenues pour être transcrites intégralement sous ELAN (Lausberg & Sloetjes, 2009), un logiciel de transcription multimodale libre d'accès et diffusé par le Max Planck Institute de Nimègue (Pays-Bas).

2.2. Typologies et analyse

Nos typologies d'annotation considèrent plusieurs éléments multimodaux : des conduites verbales (tableau 4), des mimiques faciales (tableau 5) et des pratiques gestuelles (tableau 6). À la suite de McNeill (1992), nous définirons le geste comme « les mouvements des mains et des bras que nous percevons lorsque les gens parlent[5] » (McNeill, 1992 : 1). Parmi les gestes communicatifs, il distingue notamment les emblèmes des gestes co-verbaux (produits avec la parole) :

- Gestes co-verbaux :
    - déictique : ce sont des gestes de pointage indiquant un lieu, une personne ou tout autre objet dans l'espace ou le temps. Ils ont donc une fonction principalement référentielle ;
    - métaphorique : ce sont des gestes qui représentent des concepts, des idées ou des métaphores. Il n'y a donc pas de contigüité forme du geste/signifié ;
    - iconique : ils présentent une analogie entre la forme réalisée et le signifié. Ils peuvent symboliser un objet concret ou une action ;
    - battement : ils scandent le discours en accentuant la signification d'un mot ou d'une phrase.

- Les emblèmes sont des gestes conventionnels, substituables à la parole et plus ou moins spécifiques à une culture ou aire géographique, certains pouvant être universels (le pouce levé pour signifier « super », par exemple). De par leur fort degré de conventionalité et leur spécificité culturelle, ces gestes sont potentiellement une source de malentendus dans une conversation/interaction interlingue (Tellier, 2006 ; Gullberg, 2008). Certains gestes fortement codés étant récurrents dans certains corpus, nous avons proposé une sous-catégorie : les emblèmes pédagogiques (voir tableau 6).

Nous avons en outre retenu trois fonctions principales de la mimo-gestuelle pédagogique (tableau 3) :

Geste d'information	Susciter, attirer l'attention (sur un élément nouveau à acquérir ou sur une exception, par

[5] « the movements of the hands and arms that we see when people talk ».

	exemple)
	Geste d'information lexicale
	Geste d'information grammaticale
Geste d'animation	Geste de gestion de classe : changement d'activité, démarrage et clôture d'activité, placement des enfants/du matériel, punir/gronder/faire taire, consigne
	Geste de gestion des interactions et de la participation : régulation des débits/du volume sonore, répétition, étayage, interroger, donner la parole
Geste d'évaluation	Encourager
	Féliciter, approuver
	Signaler une erreur, corriger

Tableau 3 : catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue (Tellier, 2006 : 109)

La fonction qui nous intéressera tout particulièrement dans le cadre de cette contribution est celle d'évaluateur. Toutefois, contrairement à Tellier (2006 : 107), nous ne verrons pas dans cette fonction la seule évaluation de l'acceptabilité des *productions*[6]. En ce qui nous concerne, nous considérons que le métier d'élève va bien au-delà de la production d'énoncés oraux. Il existe toute une formation à ce métier qui passe aussi bien par une reconnaissance/valorisation du savoir extra-linguistique (culture générale, langues autres que le français…), du savoir-être d'apprenant (lever la main pour intervenir, ne pas couper la parole, ne pas se déplacer sans autorisation, écouter ses camarades,…) que du savoir-faire. Nous entendrons donc par fonction d'évaluateur de l'enseignant, le fait de sanctionner[7] tant le savoir, savoir-faire linguistique et/ou scolaire que le savoir-être scolaire.

L'analyse quantitative des données s'appuie sur des calculs effectués après une opération de « tokenisation ». Cette démarche, qui consiste à découper les énoncés de l'enseignante en mots, est une étape préalable aux calculs de taux permettant d'apprécier la production lexicale ou gestuelle de l'enseignante. Définir la notion de « mot » est hasardeux, tout au moins problématique (Riegel *et al.,* 1994 ; Neveu, 2000). Après maintes hésitations et réflexions, nous avons retenu comme mot tout lexème compris entre deux blancs visuels (sur l'interface ELAN), ainsi que les présentatifs (« c'est », « il y a/y'a »), les mots composés (« au fait », « tout à fait »), ou encore la structure interrogative « est-ce que ». L'analyse qualitative s'appuie sur une observation répétée des vidéos et sur le repérage des récurrences mimo-gestuelles avant de les resituer dans le cadre global de l'interaction. Les outils d'analyse proposés par l'analyse du discours et l'analyse conversationnelle ont permis une meilleure compréhension des enjeux interactionnels.

Typologie verbale

- Approbation : reconnaissance verbale ou mimo-gestuelle de l'intervention correcte/attendue d'un élève
- Commentaires : 1) énoncé venant compléter ou nuancer une évaluation antérieure (oui, mais…) ; 2) commentaire méta (« fais une phrase », « pouvoir est un peu particulier », « j'aime bien »…). Peut concerner l'aspect prosodique de l'intervention de l'élève (« plus fort », « articule »)

[6] C'est nous qui soulignons.

[7] Sanctionner n'est pas entendu ici dans sa seule acception de punir mais plus largement d'évaluer.

- Compassion : feedback du professeur en réaction à une difficulté communicative visible/ressentie chez l'élève (c'est pas grave, c'est difficile…)
- Correction explicite : fonctionne comme la reformulation mais indique que l'énoncé était non conforme dans sa forme ou son contenu (importance indice verbal, paraverbal ou mimo-gestuel)
- Désapprobation : rejet d'un comportement/savoir-être scolaire non conforme au savoir-être attendu (vs. réfutation)
- Félicitations : évaluation positive d'un énoncé conforme aux attentes (c'est bien…)
- Prompts : demande de clarification/de préciser sa pensée, répétition de l'erreur (importance du paraverbal et mimo-gestuel), incitation (relance), indice métalinguistique : n'énoncent pas la forme attendue mais fournissent des indices pour que l'apprenant se corrige/reformule seul (négociation de la forme)
- Reformulation : reprise d'une partie ou de la totalité de l'énoncé de l'apprenant moins l'erreur ou avec le terme attendu
- Réfutation : rejet d'une proposition non conforme à la norme linguistique ou au terme attendu. Ressort du domaine de la performance (vs. reproche)
- Remerciement
- Reprise : réemploi ou simple répétition des mots de l'autre par l'un des partenaires
- Reproche : évaluation négative de la compétence scolaire (capacité à comprendre une consigne, analyser, réfléchir) ou communicative d'un élève (tu n'as pas compris).

Tableau 4 : typologie des conduites verbales

Typologie des mimiques faciales
- froncement de sourcils - froncement de sourcils + lèvres plissées - hochement horizontal - hochement horizontal + froncement sourcils - hochement horizontal + lèvres plissées + froncement sourcils - hochement horizontal + sourire - hochement vertical - hochement vertical + sourire - hochement vertical + lèvres plissées + froncement sourcils - hochement vertical + sourcils levés - hochement vertical + sourire + sourcils levés - lèvres plissées - mordille lèvres - mouvement latéral tête - mouvement latéral tête + sourire - regard fixe - sourcils levés - sourcils levés + sourire - sourire/rire

Tableau 5 : typologie des mimiques faciales

Typologie gestuelle
- Déictiques : gestes de pointage ; - Emblèmes : gestes fortement conventionnels et marqués culturellement ; - Emblèmes pédagogiques : emblèmes propres/communs en situation de classe; - Iconiques : gestes représentant un objet concret ou une action ;

- Métaphoriques : gestes représentant un concept, une idée

Tableau 6 : typologie de la gestuelle

3. Impact du contexte classe sur les félicitations verbales et gestuelles

Comme nous le rappelions plus haut, les félicitations jouent un rôle majeur dans la construction de l'estime de soi, de la motivation scolaire et dans la relation interpersonnelle enseignant/apprenant. Au-delà de l'impact sur la relation et la personne, il nous semble pertinent de souligner que, en permettant d'accéder indirectement à ce que l'enseignante considère comme « digne » d'une félicitation, l'analyse des félicitations donne à voir ses représentations du discours et du comportement conformes aux attentes de l'institution et de l'enseignante.

3.1. Félicitations, des mots pour le dire

Nous avons montré ailleurs (Azaoui, 2014) la nécessité de privilégier une approche globale de l'agir enseignant sous un angle foncièrement multimodal. Cette démarche, chronophage s'il en est, est à notre sens la seule permettant d'étudier la « simultanéité des signes » (Barrier, 2006) donnant accès à la complexité de l'agir professoral. Cela dit, la présente étude se propose de dissocier dans l'observation le verbal et la mimo-gestuelle afin de faire ressortir la spécificité de chaque canal de communication lors des félicitations émises par l'enseignante. Une première analyse quantitative des énoncés de l'enseignante nous a permis d'obtenir ces résultats (tableau 7).

VERBAL	
FLS	FL1
Taux verbal[8]	
241	234
Taux verbal des FB+[9]	
2.9/min.	2.75/min

Tableau 7 : Comparatif des taux verbauxen FL1 et FLS

À la lecture des résultats concernant le taux verbal, nous constatons que l'enseignante, en FLS, prononce 1,03 fois plus de mots/min qu'en FL1. Le taux verbal des feedbacks positifs nous informe que l'enseignante, en FLS, dit 1.05 fois plus de FB+/min qu'en FL1. Un élément est assez remarquable lorsqu'on observe ces chiffres. Si l'on s'appuie sur les travaux relatifs au discours adressé au locuteur étranger (« foreigner talk », Long, 1983), nous aurions pu escompter un taux verbal sensiblement inférieur en FLS qu'en FL1 puisque, selon Long (1983 : 132), le locuteur expert aura notamment tendance, en situation interlingue, à réduire son débit de parole pour adapter son discours à l'interlocuteur novice. Or, il s'avère que le calcul de l'écart relatif[10] entre les contextes FLS/FL1 indique une différence quasi nulle quel que soit le taux verbal considéré. Il semblerait donc que le contexte n'a pas d'effet quantitatif notable sur le plan verbal. Ces résultats mériteraient une étude plus approfondie qui permettrait de vérifier un possible lien avec la spécificité du discours pédagogique.

[8] Le taux verbal correspond au nombre de mots prononcés par minute.
[9] Obtenu en divisant le nombre de félicitations verbales par le temps de parole du professeur.
[10] Calculé ainsi : taux le plus élevé - taux le plus bas / taux le plus bas.

Si l'on s'intéresse à présent aux types de félicitations émises, nous observons une différence qualitative non négligeable. Pour plus de lisibilité, nous avons fait apparaître les résultats sous forme de nuage de points (fig.4). Les points jaunes représentent les feedbacks positifs en classe de FL1 et les triangles rouges, les félicitations en cours de FLS. Les types de félicitations peuvent être de divers ordres. Sur l'axe des ordonnées, nous avons une gradation de la félicitation allant de « c'est pas mal » à « bravo » et sur l'axe des abscisses, nous retrouvons le continuum évoqué préalablement (cf. 1.1).

Il apparaît très clairement que, dans les deux contextes considérés, un pourcentage important des feedbacks positifs (51.5% en FL1 et 48.5% en FLS) est constitué de feedbacks « stéréotypés » (De Landsheere, 1974 : 6 ; Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 212) tels que « très bien/très bien+[11] », « c'est bien/bien+ ». Nous pensons donc que ces compliments verbaux ont un caractère figé et sont tournés vers une validation objective de la production de l'apprenant. À l'inverse, Georges & Pansu (2011 : 108) affirment que, dans la mesure où ces feedbacks que nous qualifions de stéréotypés accordent explicitement et souvent publiquement une valeur à la réalisation scolaire d'un élève, ils permettent à l'enseignant de délivrer plus qu'une information de justesse à l'élève.

Pour ce qui est des divergences, on remarquera en FLS une répartition des points sur l'ensemble du double continuum. Il semblerait donc que, malgré l'existence d'une forte stéréotypie, l'enseignante utilise tout un éventail de feedbacks positifs en FLS. Cela apporte une note plus « créative » à ces rétroactions (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 212). Par créatif, nous comprenons l'idée de varier les feedbacks émis, évitant ainsi le côté mécanique des félicitations stéréotypées.

L'élément le plus distinct en FLS est la production de feedbacks positifs personnalisés (FB + prénom / reprise FB + prénom) : 13% des feedbacks en FLS contre 5.3 % en FL1. Il existerait donc chez l'enseignante un souci de prendre en compte le coénonciateur dans la félicitation émise. La présence de ces félicitations personnalisées semble révéler un travail de construction d'une relation interpersonnelle plus important en FLS qu'en FL1. Les apprenants allophones sont davantage reconnus comme sujets sociaux dans leur pleine identité. Dans la mesure où la relation interpersonnelle « détermine […] fortement la manière dont se construisent les échanges » (Bigot, 2002 : 8), nous supposons que cette pratique de personnalisation a pour effet de les sécuriser dans leur prise de parole « périlleuse ». L'enseignante s'implique donc sur le plan personnel. D'ailleurs, lors de l'entretien avec cette enseignante, elle a admis certes que « ce sont des élèves, on est là pour travailler » mais a reconnu dans le même temps qu'il y avait « des déchirures » dans leurs parcours qui ont pu l'affecter, elle, lorsqu'elle était plus jeune dans le métier. Or, à la suite de Lahire, nous pensons qu'« une partie […] des expériences passées incorporées est mobilisée, convoquée, *réveillée par la situation présente* » (1998 : 60, nous mettons en italiques). Ainsi, nous pensons que, bien qu'a priori passé, l'impact lié aux déchirures vécues par ces élèves affecte encore au moins partiellement l'enseignante aujourd'hui, d'autant qu'il s'agit du même type de public.

C'est une différence majeure avec la réalisation de feedbacks positifs en FL1 où il existe une forte concentration de feedbacks relevant des catégories « objet[12] » félicité ou « reprise + FB positif » (85% en FL1 contre 69% en FLS). Ainsi, seuls les 15% restant sont répartis sur

[11] Nous avons tenu à indiquer par un signe « plus » en exposant, la différence entre une félicitation « neutre » et une autre où l'implication de l'enseignante était plus remarquable dans le sens où elle accompagnait le verbal d'une emphase paraverbale ou mimo-gestuelle. Pour chaque type relevé dans le corpus, nous avons donc deux niveaux : « c'est pas mal » et « c'est pas mal^{+} ». Notons que nous avons soumis à l'enseignante concernée les félicitations relevées dans son discours pour qu'elle établisse sa propre gradation.

[12] Voir l'abscisse de notre continuum.

l'ensemble du double continuum, contre un tiers des feedbacks positifs en FLS. Nous avons donc affaire en FL1 à un ensemble de compliments que nous appellerons « hyper-stéréotypés », orientés vers la validation du contenu de l'intervention. Rappelons que les enjeux didactiques sont tout autres : il s'agit ici, dans une classe de troisième, d'avancer dans le programme, les interventions des élèves étant fortement guidées pour servir de « tremplin » à une progression pédagogique. On peut supposer qu'il y a moins le temps de construire cette relation interpersonnelle, d'autant que, pour l'enseignante, l'objectif final demeure la préparation au brevet des collèges, comme le soulignent parfois ses rappels ponctuels. Par ailleurs, les élèves étant habitués à la culture scolaire française, il paraît moins nécessaire de les sécuriser en les reconnaissant dans leur identité sociale.

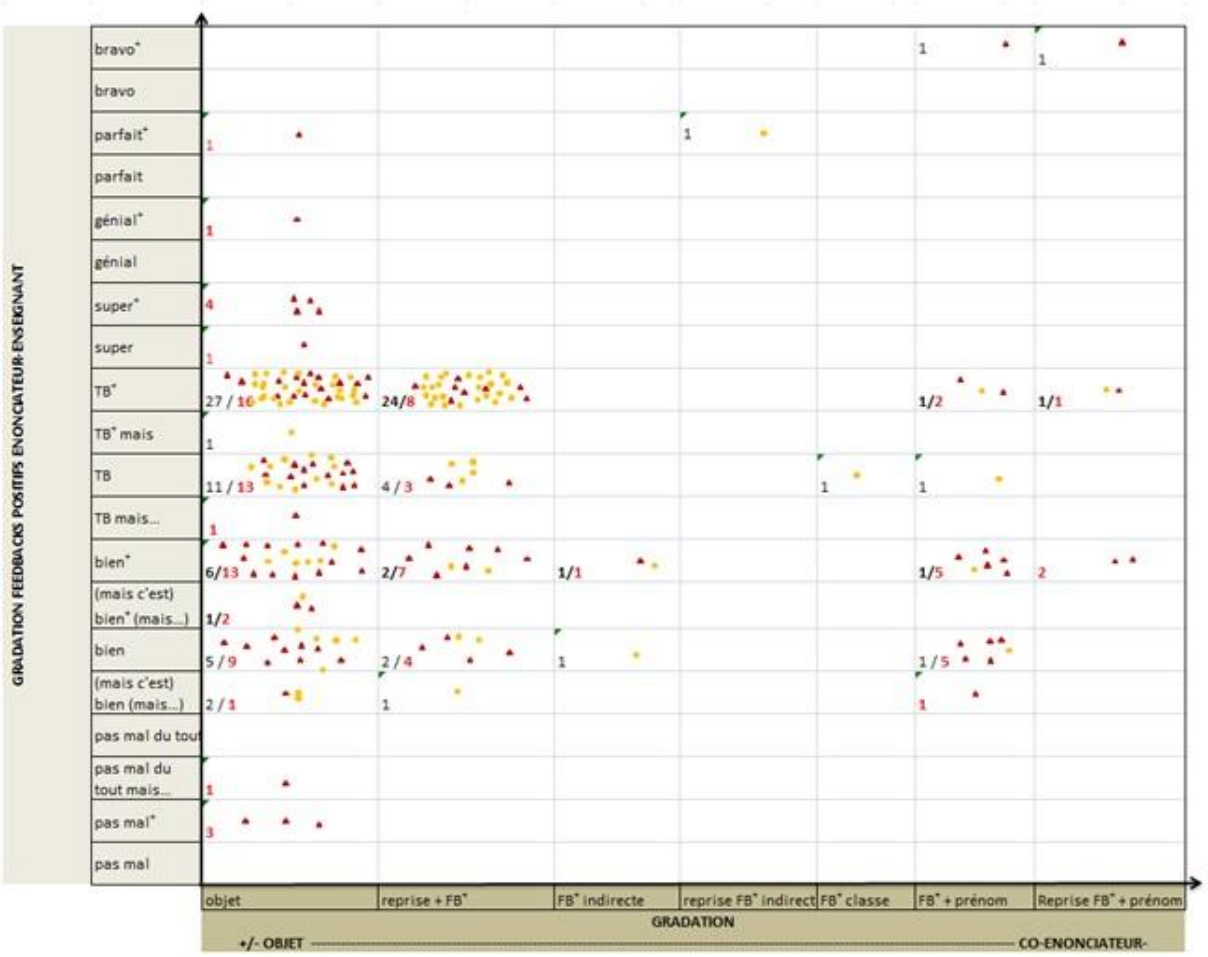


Figure 4 : Nuage de points compliments/félicitations

3.2. Félicitations : des gestes pour le dire

Tournons-nous à présent vers l'impact du contexte classe sur la gestuelle à fonction évaluative. On s'aperçoit que des différences tout aussi marquées peuvent être observées. L'analyse quantitative nous permet de tirer ces conclusions (tableau 8) :

GESTUELLE	
FLS	FL1
Taux gestuel (nbr gestes/nbr mots)	
0.088	0.051
Taux gestes évaluateurs (nbr gestes éval/nbr mots)	
0.014	0.009

Tableau 8 : Comparatif des taux gestuels FL1/FLS

Le taux gestuel global est plus d'une fois et demie supérieur en FLS qu'en FL1 (1.72 fois plus de gestes/mot en FLS qu'en FL1). Ce taux est légèrement plus faible si l'on prend pour base de calcul les gestes évaluateurs (1.55). Il est intéressant de souligner que ces résultats empiriques vont dans le sens des résultats de travaux sur la production gestuelle face à des publics différents (Adams, 1998 ; Tellier & Stam, 2012).
Si l'on étudie les types de gestes dans ces situations de félicitations, on se rend compte que la différence est tout aussi remarquable. L'enseignante effectue deux fois plus de déictiques « félicitants » en FL1 qu'en FLS (16.4% des gestes évaluateurs en FL1 contre 7.8% en FLS), où elle privilégiera les emblèmes (10.9% des gestes évaluateurs en FLS vs. 6.8% en FL1). L'illustration suivante (fig.5) présente quelques exemples des gestes mentionnés.

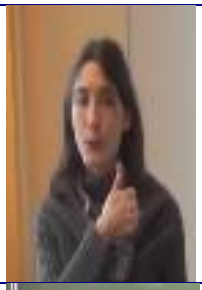
Emblèmes en FLS		Tu en as une ++[13] [su:::per] Monique		c'est pas mal c'est [pas mal] ++ feu ++ feu
Déictiques en FL1		[Très bien les mé]dias + la télé		[Le fascisme + très bien]

Figure 5 : Exemples d'emblèmes et déictiques en FL1 et FLS

Avant de discuter ces résultats, il convient de rappeler que les emblèmes sont des gestes pour lesquels la présence de la parole est optionnelle (McNeill, 2005 : 7). Ainsi, la co-occurrence parole/emblème peut être considérée comme significative. Elle pourrait s'expliquer tout d'abord par le besoin d'expliciter des félicitations potentiellement peu/mal connues des élèves allophones nouvellement arrivés en France (« c'est pas mal »). En effet, « pas mal », comme d'autres gratifications, peut ne pas être suffisamment parlant pour ce public allophone (Weber, 2012). L'enseignante s'assurerait ainsi de l'intercompréhension du verbal, tout en transmettant des gestes culturels aux EANA. Le risque toutefois est que, à vouloir assister le verbal de la gestuelle en pensant faciliter la compréhension, celle-ci peut-être entravée du fait de la forte empreinte culturelle contenue dans les emblèmes.
Une autre raison de cette concomitance pourrait être le désir de (sur)valoriser la réussite en mettant en scène les félicitations, ce que permet la co-occurrence parole/emblème, mais aussi la production foncièrement multimodale des félicitations : canal verbal, mimo-gestuel (sourire et emblèmes), prosodique et vocalique. Ceci abonderait dans le sens de Brophy (1981) : l'enseignante féliciterait davantage en fonction de la perception qu'elle a des besoins des

[13] Conventions de transcription : + = pause ; ::: = allongement de voyelle ; [pas mal]= segment d'énoncé durant lequel est produit le geste.

élèves que de leurs réelles performances. Le décalage que l'on pourrait néanmoins souligner entre la production de l'apprenant et la félicitation interpelle sur l'objet véritable de la félicitation : est-ce le contenu même ou l'effort de prise de parole, la construction en cours du métier d'élève qui est gratifié ? Il nous parait utile de rappeler ici la situation d'insécurité linguistique/scolaire dans laquelle se trouvent les EANA : chaque prise de parole est une prise de risque. Féliciter plus que de besoin participerait alors de la création d'une atmosphère encourageant les EANA, tout comme le ferait les félicitations personnalisées.
Enfin, il est également possible que cette co-occurrence parole/emblème soit la trace d'un engagement affectif (Kerbrat-Orecchioni, 1999) de l'enseignante. On dépasse alors le jugement de valeur propre à toute évaluation. Il y a une véritable réaction émotionnelle[14] de la part de l'enseignante, expression d'une construction interpersonnelle que l'on retrouve d'ailleurs dans la personnalisation verbale des félicitations.
Pour ce qui est des déictiques en FL1, il nous semble que l'effectif de la classe est un « ingrédient contextuel extrêmement important » (Cambra-Giné, 2003 : 73) dans cette pratique. Le déictique permettrait d'une part de « singulariser » l'élève auteur de l'énoncé félicité dans la masse importante de la classe. Il nous semble toutefois que, si l'on considère les travaux sur la notion de face (Goffman, 1974), cette pratique est risquée. En effet, c'est une action potentiellement menaçante pour la face (Brown & Levinson, 1987), dans la mesure où il est possible de mettre mal à l'aise l'élève qui aurait souhaité resté anonyme.
Le geste de pointage donne également le moyen d'indiquer aux autres élèves l'origine de l'énoncé et l'énoncé même, comme une forme de discours indirect gestualisé. L'axe de désignation du déictique (Barrier, 2006) oriente le regard des élèves vers une source d'intérêt commune, fédérant par la même occasion l'attention en direction de ce même point. L'établissement d'une attention conjointe participe de la co-construction de l'apprentissage. En cela, le déictique a un rôle à jouer dans les félicitations émises par l'enseignante, laquelle ne peut pour autant dissocier ses actions : il s'agit de féliciter tout en gérant l'attention de la classe.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que la modélisation proposée sous forme de double continuum nous a offert l'opportunité de relativiser les résultats obtenus lors du calcul du taux verbal. Ceux-ci tendent à rapprocher les deux contextes considérés : la différence entre les taux verbaux est non significative. Sur un plan qualitatif en revanche, notre continuum a permis d'observer une répartition des félicitations verbales assez bien dessinée. Dans les deux contextes, nous avons souligné une majorité de feedbacks « stéréotypés ». Nous avons toutefois noté certaines divergences. En FLS, les félicitations étaient davantage créatives et l'on a pu noter une propension plus grande à les personnaliser. Une hypothèse d'interprétation possible est qu'il existe un désir d'intégrer le coénonciateur dans la félicitation, ce qui permet de créer un rapport affectif et une motivation à entrer dans l'interaction. En FL1 en revanche, les feedbacks positifs étaient très stéréotypés et très peu personnalisés. Nous avons alors parlé de compliments hyper-stéréotypés.
Notre analyse de la gestuelle a révélé une différence importante dans le taux gestuel. Une étude des gestes produits pour féliciter a montré que, en FLS, l'enseignante privilégie les emblèmes, en FL1 les déictiques. Dans la mesure où nous avons relevé une co-occurrence singulière emblèmes/parole, nous avons émis l'hypothèse que l'enseignante cherchait soit à aider la compréhension des félicitations potentiellement inconnues par son public d'EANA,

[14] Que viennent appuyer les sourires ou l'emphase vocalique

soit à construire une relation interpersonnelle « privilégiée » avec ces mêmes élèves. En revanche, des raisons d'effectif de classe pourraient a priori expliquer la préférence pour les déictiques en FL1.

Bien que déjà très instructives, nous ne saurions exclure la possibilité que ces conclusions reflètent un comportement idiosyncrasique de l'enseignante observée, ce qui serait d'ailleurs en cohérence avec la notion de profil gestuel proposée par Tellier (2006 : 299), qui affirme que chacun a sa propre manière de gestualiser. Précisons que nous finalisons actuellement une étude similaire à partir d'un corpus d'une autre enseignante filmée dans les mêmes conditions d'enseignement. L'objectif est évidemment de vérifier si, toutes choses égales par ailleurs, ces résultats se répètent chez cet autre sujet.

Par ailleurs, nos analyses ont soulevé de nombreuses réflexions sur la multimodalité des signes (Barrier, 2006 ; Azaoui, 2014) et notamment sur le lien entre les gestes déictiques et le regard. Une analyse intégrée geste-regard aurait pour intérêt de montrer dans quelle mesure chaque canal spécifie le sens de l'autre (Watzlawick *et al.*, 1972).

Bibliographie

Adams T. W. (1998). *Gestures in foreigner talk*. Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.

Allen L. Q. (2000). « Nonverbal accommodations in foreign language teacher talk ». *Applied language learning* 11. pp. 155-176.

Antes T. (1996). « Kinesics : the value of gestures in language and in the language classroom ». *Foreign language annals* 29(3). pp. 439-448.

Auger N. (2008). « Représentations et pratiques de l'oral des enfants nouvellement arrivés en France dans le système scolaire français ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications* n°43. pp. 64-75.

Auger N. (2010). *Élèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*. Paris : Éditions des Archives Contemporaines.

Azaoui, B. (2013). « One teacher, two instructional contexts. Same teaching gestures? ». *Proceedings of the Tilbrug Gesture Research meeting (TiGeR) conference*, Tilburg (The Netherlands), June, 19-21 2013. Accessible en ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/83/30/26/PDF/azaoui_tiger13_one_teacher_two_instructional_contexts_same_teaching_gestures.pdf.

Azaoui B. (2014). « Sortir du modulaire. Pour une approche multimodale des variations de l'agir enseignant ». In Sauvage J., Auger N. & Dodane C. (dir.). *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n°67-68. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée. pp. 17-39.

Bange P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier/Didier.

Bange P. (2005). « Perspective socio-cognitive sur l'acquisition des langues étrangères ». In Bange P. (dir.). *L'apprentissage d'une langue étrangère. Cognition et interaction*. Paris : L'Harmattan.

Barrier G. (2006). *La communication non verbale. Comprendre les gestes : perception et signification*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Bigot V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique : analyses d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 3.

Bogaards P. (1988). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier/Crédif.

Brophy J. E. (1981). « Teacher praise : a functional analysis ». *Review of educational research* 51. pp. 5-32.

Brown P. & Levinson S.C. (1987/1978). *Politeness : some universals in language usage*. Cambridge : CUP.

Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir-dire*. Paris : PUF.

Calbris G. & Porcher L. (1989). *Geste et communication*. Paris : Didier.

Cambra-Gine M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Carroll, S. E. (2003). « Comment est-ce qu'on interprète : « ne dites... mais dites plutôt... »? ». *Marges linguistiques* n°5. pp. 194-215.

Chardenet P. (1999). *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation. Approche théorique et pratique communicationnelle*. Paris : L'Harmattan.

Chiss, J.-L. (2003). « Langue maternelle, langue naturelle, langue apprise ». In Defays J.M., Delcominette B., Dumortier J.L. & Vincent L. (dir.). *Didactique du français. Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde, vers un nouveau partage ?* Liège : Éditions Modulaires Européennes. pp. 19-31

Chiss J.-L. (2010). « La didactique des langues : contacts et méthodologie. *Synergies numéro spécial* n°1. pp.93-96
Cicurel, F. (2002). « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16. pp.145-164.
Cicurel F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
Clanet J. (2002). « Gestion et organisation de la relation maître-élève ». In Bressoux P., Amigues R., Arnoux M., Barré-De-Miniac C., Clanet J., Dessus P., Halté J.-F., Maurice J.-J., Perrin-Glorian M.-J. & Raby F. (dir.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note synthèse pour Cognitique Programme École et Sciences cognitives*. pp.77-108.
Cosnier J. & Brossard A. (dir.) (1984). *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé.
Crahay, M. (2007). « Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche ». In Allal L. & Mottier Lopez L. (dir.). R*égulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. pp. 45-70.
Dabène, L. (1984). « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». *Études de Linguistique Appliquée* n°55. pp.39-46.
De Landsheere, G. (1974). « L'analyse des interactions verbales en classe ». *Les principes de la planification de l'éducation : Conférences et discussions*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation. pp.1-15. Accessible en ligne http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000700/070056fo.pdf.
Ellis R. (2009). « Corrective feedback and teacher development ». *L2 Journal* 1. pp. 3-18.
Ferguson C. A. (1971). « Absence of copula and the notion of simplicity : a study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins ». In Hymes D. (dir.). *Pidginization and creolization of languages*. Cambridge : Cambridge University Press. pp. 141-150.
Fiard J. & Auriac E. (2005). *L'erreur à l'école. Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : L'Harmattan.
Fillettaz L. (2002). *La parole en action. Élément de pragmatique psycho-sociale*. Québec : Éditions Nota Bene.
Filliettaz L. (2005). « Mise en discours de l'agir et formation des enseignants. Quelques réflexions issues des théories de l'action ». In Bigot V. & Cicurel F. (dir.). *Le français dans le monde. Recherches et applications*. pp. 20-31.
Fornel M. de (1990). « Sémantique du prototype et analyse de conversation ». *Cahiers de linguistique françai*se n°11. pp. 159-178.
Georges F. & Pansu P. (2011). « Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires ». *Revue française de pédagogie* n°176. pp. 101-123.
Goffman E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Minuit.
Goï C. & Huver E. (2012). FLE, FLS, FLM : continuum ou interrelations ? *Le français aujourd'hui, 1*(176), 25-35.
Accessible en ligne http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LFA_176_0025.
Graham S. (1990). « Communicating low ability in the classroom : Bad things good teachers sometimes do ». In Graham S. & Folkes V. S. (dir.). *Attribution Theory : Applications to Achievement, Mental Health, and Interpersonal Conflict*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. pp. 17-36.
Guernier M.-C. & Sautot J.-P. (2012). « Éclairage : Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe ». In Rivière V. (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 285-302.

Gullberg M. (2008). Gestures and second language acquisition. In Robinson P. & Ellis N. (dir.). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. New-York City, NY. : Routledge. pp. 276-395.
Heylen D., Bevacqua, E., Tellier M. & Pelachaud C. (2007). « Searching for prototypical facial feedback signals ». In Pelachaud C., Martin, J.-C., André E., Chollet G., Karpouzis K. & Pelé D. (dir.). *Intelligent Virtual Agents. Lecture Notes in Computer Science*. Berlin : Springer Verlag. pp. 147-153.
Kendon A. (2004). *Gesture : Visible action as utterance*. Cambridge : Cambridge University Press.
Kerbrat-Orecchioni C. (1994). *Les interactions verbales, Tome III*. Paris : Armand Colin.
Kerbrat-Orecchioni C. (1999). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
Lahire B. (1998). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
Lausberg H. & Sloetjes H. (2009) « Coding gestural behavior with the NEUROGUES-ELAN system ». *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, *41*(3). pp. 841-849.
Lazaraton A. (2004). « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : a microanalytic inquiry ». *Language learning 54*(1) pp. 79-117.
Long M. H. (1983). « Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input ». *Applied linguistics* 4. pp. 126-141.
Long M. H. (1996). « The role of the linguistic environment in second language acquisition ». In Ritchie W.C. & Bhatia T.K. (dir.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA : Academic Press. pp. 413-468.
Lyster R. & Ranta L. (1997). « Corrective feeback and learner uptake. Negotiation of form in communicative classrooms ». *Studies in Second language Acquisitio*n 20. pp. 37-66.
Lyster R. & Saito K. (2010). « Oral feedback in classroom SLA ». *Studies in Second Language Acquisitio*n 32. pp. 265-302.
Mcneill D. (1992). *Hands and mind : what gestures reveal about thought*. Chicago : University of Chicago Press.
Mcneill D. (2005). *Gesture and thought*. Chicago : University of Chicago Press.
Moirand S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
Neveu F. (2000). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Nathan.
Raynal F. & Rieunier A. (2007). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
Riegel M., Pellat J.-C. & Rioul R. (1994). *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF
Rosier J.-M. (2006). *La didactique du français*. Paris : PUF
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". In McCafferty S.G. & Stam G. (dir.). *Gesture : second language acquisition and classroom research*. New York : Routledge. pp. 259-279
Sinclair J. McH. & Coulthard M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. *The English used by teachers and pupils*. Oxford : Oxford University Press.
Tellier M. (2006). *L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères : Étude sur des enfants de 5 ans*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 7-Denis Diderot, Paris.
Tellier M. (2009). « The development of gesture ». In De Bot K. & Schrauf R. (dir.). *Language development over the lifespan*. New York (USA) / Oxon (UK) : Routledge. pp. 191-216.

Tellier M. & Stam G. (2012). « Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action ». In Rivière V. (dir.). *Spécificités et diversité des interactions didactiques*. Paris : Riveneuve Éditions. pp. 357-374.
Truscott J. (1999). « What's wrong with oral grammar correction ». *The Canadian Modern Language Revie*w *55*(4). pp. 437-456.
Vigner G. (2008). « D'une généalogie à une méthodologie – le FL2 dans les programmes du ministère de l'éducation nationale ». In Castellotti V. & Huver E. (dir.). *Glottopol* n°11. pp. 34-44.
Watzlawick P, Helmick Beavin J. & Jackson D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Éditions du Seuil.
Weber C. (2012). « De la communication scolaire à la culture communicative : vers un élargissement des perspectives de l'oral ». In Auger N., Beal C. & Demougin F (dir.). *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang. pp. 254-276.
Winkin Y. (1981). *La nouvelle communicatio*n. Paris : Le Seuil.