

La corrélation entre la macro-motricité et la parole: cas des apprenants iraniens du FLE au niveau débutant

ZAREKAR Fatemeh

Doctorante

Université Tarbiat Modares

E-mail: zarkar@modares.ac.ir

RAHMATIAN Rouhollah

Maître de Conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail:rahmatir@modares.ac.ir

SAFA Parivash

Maître de Conférences

Université Tarbiat Modares

E-mail: safap@modares.ac.ir

(Date de réception: 25/11/2017 – date d’approbation: 06/09/2018)

Résumé

Le corps occupe de plus en plus de place dans le contexte de l’enseignement/apprentissage des langues. L’oral étant devenu une compétence primordiale à acquérir et à développer depuis des années d’évolutions en didactique des langues, la macro-motricité y a trouvé sa place, surtout dans celle de l’oral. Cependant, cet outil mérite encore plus d’attention chez les apprenants afin qu’ils s’expriment plus facilement. Pour cela, nous avons essayé de présenter une corrélation entre le corps et la parole et définir ainsi un degré de recours à tous les deux. Enregistrées en vidéo, les observations que nous avons effectuées auprès des apprenants iraniens du FLE au niveau débutant nous ont aidés à atteindre des résultats à la fois qualitatifs et quantitatifs. Les données recueillies dans cette recherche et leur annotation par le moyen du logiciel multimodal ELAN 4.9.4, nous ont amenés à découvrir une présence considérable de l’emploi corporel, une part de 78,83% pour le corps vs 21,17% pour la parole. Cela montre que les apprenants débutants utilisent leur corps pour une production plus aisée, malgré les éléments socioculturels limitatifs. A la suite de ces résultats, la correction phonétique d’intégration verbo-tonale, usant du corps comme outil facilitateur, sera possible sans produire de chocs culturels.

Mots-clés: Macro-Motricité, Parole, Oral, Apprenants Iraniens, Débutant, FLE.

Enseigner et apprendre les langues n'est pas dissociable des stratégies de communication dont le but primordial est de bien s'exprimer. Les enseignants ainsi que les apprenants s'efforcent premièrement de se faire mieux comprendre, et deuxièmement d'avoir des productions orales plus aisées. La macro-motricité, constituée des éléments dépassant les organes d'articulation simple et incluant le corps dans son entier, aide largement à réussir sa communication. La problématique du présent article relève des observations faites dans la société iranienne où sur le plan culturel, les locuteurs ne se permettent pas beaucoup d'expressions corporelles. Cela étant, notre problématique est basée sur le degré de la présence de ce canal extra/ non/ communicatif dans la société qu'est un cours de langue étrangère, en l'occurrence le français. Dans cette optique, la recherche se propose de répondre aux questions suivantes:

- 1- Quelle place la macro-motricité occupe-t-elle dans les cours débutants du FLE en Iran?
- 2- Quelle corrélation y a-t-il entre la macro-motricité et la parole?
- 3- Dans quelles situations la gestualité apparaît-elle dans un cours débutant du FLE et quels en sont les objectifs?

Étant donné la faible utilisation des gestes chez les locuteurs iraniens, nous supposons que cet emploi est peu présent lors des productions en langue étrangère, l'espace de la classe agissant par ailleurs comme facteur de blocage. Pour cette raison, nous nous concentrerons lors du recueil des données sur les moments où les apprenants, ne disposant pas d'assez de connaissances langagières, seront censés parler. La recherche se basera sur une démarche quantitative et qualitative à partir des enregistrements vidéo exécutés lors des séances de cours débutants. Les données seront annotées et analysées à l'aide du logiciel multimodal ELAN 4.9.4. Ce logiciel sert de support aux annotations linguistiques. Il a été élaboré en 2001 dans l'Institut Max Planck pour la Psycholinguistique, à Nimègue aux Pays-Bas. Les schémas représentatifs seront obtenus par le moyen du logiciel statistique SPSS 16.0. En essayant de répondre aux questions ci-dessus, nous aurons

comme objectif de mettre en relief le rôle du corps dans le contexte d'apprentissage et d'insister sur l'intérêt de l'utiliser non seulement pour une meilleure production orale mais aussi pour une correction phonétique verbo-tonale.

1-Bref regard récapitulatif de l'essentiel sur les domaines en question

a- La macro-motricité en classe de langue étrangère (LE)

L'attention portée sur la gestualité remonte à la seconde moitié du XX^{ème} siècle (Graziano, 2010) alors qu'elle n'était pas absente dès l'antiquité (Kendon, 2004; cité par Mondada, 2012) dans d'autres domaines tels que la rhétorique, l'art, la philosophie, l'anthropologie et la psychologie (Kendon, 1981, 2004, 2005; cité par Tellier, 2012). Kendon (1972, 1980, 2004) et McNeill (1992, 2000) sont à l'origine des recherches du domaine (*Ibid.*), surtout avec leur typologie des gestes. Cadet et Tellier (2007) parlent des années 70 comme le début de cette attention portée au corps en classe de langue. S'agissant de la communication non-verbale, le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) exprime la même préoccupation: «à quel degré d'aptitude les apprenants devront-ils être capables de joindre le geste à la parole?» (2001: 72). La gestualité présente donc de l'intérêt dans l'enseignement et la transmission du sens là où la parole, vu sa complexité à décoder, empêche les interlocuteurs de bien saisir l'intention du locuteur. Les gestes sont ainsi définis par les chercheurs du domaine comme importants dans l'agir des enseignants. Parmi les rôles attribués aux gestes des enseignants (Orton, 2007), le plus important est celui de facilitateur de la compréhension des apprenants. Cela a été abordé à plusieurs reprises dans des recherches (Driskell et Radtke, 2003; Valenzano *et al.*, 2003; Taleghani-Nikazm, 2008; Tellier, 2008; Tellier, 2010; Morett *et al.*, 2012; Gullberg, 2014). Toutefois, l'efficacité de l'emploi de la gestuelle chez les apprenants reste toujours à étudier, surtout dans un contexte où le corps se manifeste difficilement. Stam (2013) constate que l'apprenant doit être, non pas seulement spectateur, mais producteur de gestes. Tellier (2014)

souligne que cette production enlève la charge cognitive de la production orale et pour Gullberg: «la plupart des solutions basées sur les gestes sont efficaces et soutiennent l'interaction et la parole» (Gullberg, 2006: 112; traduit en français). Cela dit, la gestualité des enseignants est différente de celle des apprenants. Tellier et Cadet (2014: 102) en disent que «les apprenants sont, en général, assis et statiques tandis que l'enseignant est plus libre de ses mouvements». La question sera donc, pour l'enseignant, de donner de plus en plus la priorité au côté oral de la langue, sans insister sur son versant non/co-verbal, aspect par lequel passe mieux l'intention:

On parle rarement sans avoir recours aux gestes, consciemment ou inconsciemment et les gestes comme les gestes de mains, les postures et les expressions faciales, semblent constituer un appui naturel à la parole. (Temitope Olawunmi, 2014: 74).

Le CECRL définit la communication non-verbale comme comprenant «les gestes et les actions», «le langage du corps», «l'utilisation d'onomatopées», «l'utilisation de traits prosodiques» et «les éléments paratextuels» (2001: 72, 73). Une définition plus récente de cette communication dite non-verbale considère tout traitement que l'on fait de tout ce qui se situe en dehors des mots (Weber, 2013), ce qui distingue le non-verbal du co-verbal.

Qu'il y ait cohésion ou non entre la parole et les gestes, les non-verbaux et les co-verbaux sont présents chez les enseignants aussi bien que chez les apprenants. L'aspect co-verbal de la gestuelle, d'après McNeill (1992, cité par Tellier, 2012: 76), «appartient à un seul et même système cognitif», interprété comme l'axe cognitif chez Tellier (*Ibid.*). D'après Gullberg (2005), avoir un discours déjà cohérent au niveau débutant est difficile pour les apprenants et la gestuelle est une stratégie communicative palliant les lacunes à ce niveau. A ce propos, Canal et Swain (1980) attribuent un rôle compensatoire à la compétence stratégique pour compenser «les ratés de la communication liés soit à la compétence grammaticale soit à la compétence

sociolinguistique» (Babaut et Tirvassen, 2006: 182, dans Faraco, 2006). Outre cela, Gullberg (1998) attribue une fonction méta-commentaire aux gestes qui consistent à maintenir le contact lors des déficiences.

Le non-verbal, dont le silence qui porte une signification particulière, n'est d'ailleurs pas absent de ce contexte. Rousseaux (2003) parle de cette astuce en tant qu'un outil que possède l'enseignant dans la gestion de son cours pour obtenir le silence des apprenants.

Là où les gestes sont étudiés en parlant des apprenants, on insiste sur leurs rôles et leurs interprétations chez les locuteurs natifs. Ainsi, on essaie d'éviter les chocs culturels dans un échange exolingue. Dans cette recherche, nous intéressant à l'agir des apprenants, nous présenterons l'utilité de la macro-motricité et de sa présence en classe de langue.

b- L'oral et ses manifestations

La communication humaine se manifeste de deux façons concurrentes, sujet qui constitue un problème à étudier dans la didactique des langues. Naturellement, l'homme se met à communiquer oralement après la naissance, à l'aide des moyens que lui offre son corps (dont la parole), et l'écrit ne viendra qu'après un apprentissage scolaire (Bidaud et Megherbi, 2005). La question de la prédominance de l'oral ou de l'écrit préoccupe toujours les chercheurs, et les débats restent largement ouverts (De Pietro et al, 2017). Ne voulant pas nous attarder sur les discussions qui mettent l'accent sur les relations entre l'oral et l'écrit, chronologiques ou corrélatives, nous aborderons tout ce qui caractérise l'oral, y compris le corps, de plus en plus privilégié par les deux acteurs de l'enseignement/apprentissage. L'apprenant apparaît comme un locuteur quand il se met à s'exprimer (Weber, 2013). Mais son rôle peut différer selon son niveau de compétence langagière. Le référentiel (2009) regroupe l'interaction orale et l'expression orale dans la compétence de la production orale, soit, respectivement, «prendre part à une conversation» et «s'exprimer oralement en continu». L'apprenant débutant ne peut avoir qu'une

production explicite dans le sens qu'il n'a pas encore obtenu d'automatisme dans sa compétence à communiquer oralement. Ce décalage entre le savoir et l'habileté, relevant respectivement «du conscient et du non-conscient» et «référant à la mémoire déclarative et procédurale» (Germain et Netten, 2005: 8) pourrait bloquer l'apprenant au début de son processus d'apprentissage. C'est là que l'apprenant utilisera les stratégies dont il dispose afin de mieux libérer sa parole, elle-même «manifestation corporelle des actes de pensée» (Merleau-Ponty, 1945; cité par Bottineau, 2013: 12). Comme cela a été expliqué par Pavelin (2002), qui se base sur les recherches de Birdwhistell, la communication a diverses manifestations, sans aucune considération hiérarchique entre elles. La communication orale, dont les différentes caractéristiques la rendent dynamique, se montre émotive en raison de la présence de la gestuelle qui l'explique (Kucharczyk, 2012). Cette communication a des contraintes qui ne touchent pas à son autonomie telles «le cadre spatio-temporel, les buts, le cadre participatif, l'organisation de l'interaction verbale à l'oral et sa typologie» (ibid.: 5). À ce que nous avons indiqué dans l'hypothèse de la recherche, nous ajoutons le facteur du cadre participatif comme influant sur le degré du recours aux gestes chez les apprenants qui trouvent une hiérarchie horizontale dans leur relation avec l'enseignant. Mais si nous évoquons la problématique des gestes du corps tout entier, c'est pour insister sur son rôle en tant qu'outil gérant l'oral, en encourageant l'apprenant et lui facilitant l'accès à la parole. Aujourd'hui, en parlant de la didactique de l'oral, nous attribuons une place importante à ce versant de la langue, sans pouvoir pour autant répondre aux questions qui se posent. Malgré cela, ce qui reste certain, c'est la place qu'a trouvée la phonétique dans l'enseignement/apprentissage des langues, domaine qui met l'accent sur la communication orale dans sa globalité, la gestuelle y prenant sa place (Hacini, 2009). La méthode verbo-tonale de correction phonétique utilise efficacement la macro-motricité et dans ses procédés et dans la pratique. Pour les verbo-tonalistes, la prononciation se base sur trois éléments: kinésiques, suprasegmentaux et segmentaux (Intravaia, 2007).

2- La méthodologie de recherche et la description des données

Les données ont été obtenues à partir des supports vidéo, enregistrés dans des cours de débutants du FLE en Iran. Pour annoter et analyser les observations, nous avons utilisé d'un logiciel multimodal appelé ELAN version 4.9.4. Grâce à cet outil, nous avons pu étudier à la fois la présence de la parole et celle de la gestuelle dans le corpus. On trouvera ci-dessous les résultats en chiffres et en schémas, provenant du logiciel SPSS 16.0, un outil courant dans les sciences sociales qui a été conçu pour des analyses statistiques. Les analyses descriptives accompagneront les résultats quantitatifs.

a- L'inventaire des gestes étudiés dans le corpus

Cet inventaire répertorie non seulement quelques gestes communs avec ceux que les spécialistes du domaine avaient définis chez les enseignants, mais aussi ceux que nous avons observés dans notre propre corpus. Ces derniers peuvent aussi être présents chez des locuteurs d'autres nations. Le tableau ci-dessous représente cet inventaire chez nos informants.

Chercheur (s)	Gestes
1- Ekman et Friesen (1969; cité par Moulin, 2004)	Illustrateur pictographique; régulateur (hochement de tête, froncement des sourcils); adaptateur (auto, objet)
2- Cosnier (1982; cité par Stadler, 2010)	Extra-communicatif
3- Murray (1983)	Gestes avec les mains et les bras; sourire; évitement du contact visuel
4- McNeill (1992)	Déictique (autoréférentiel, référentiel); battement de paupières
5- Cosnier et Vaysse (1997; cité par Coquet, 2012)	Quasi-linguistique (co-verbal et non-verbal); synchronisateur

6-	Tellier et Stam (2010)	Butterworth (geste de recherche lexicale)
7-	—————	Mouvement de la tête
8-	—————	Yeux fermés
9-	—————	Mouvement des jambes
10-	—————	Mouvement de pied
11-	—————	Bras croisés
12-	—————	Haussement d'épaules
13-	—————	Expression du visage

b- Les situations d'apparition de la macro-motricité

Une fois qu'il est censé parler, l'apprenant se sert de son corps, et cela pour plusieurs raisons:

- combler les insuffisances langagières
- accompagner le rythme de la parole ou y mettre fin
- être embarrassé ou exprimer des blocages linguistiques (Paschek et McNeill, 2012, cité par Temitope Olawunmi, 2014: 74)
- prendre son temps pour réfléchir
- présenter ses sentiments
- insinuer quelque chose à l'enseignant
- se voir confronté à une difficulté
- se concentrer mieux
- chercher le lexique manquant
- se trouver sur la bonne piste
- se montrer indifférent quant à sa réponse (par des haussements d'épaules)

c- Les gestes et leurs fonctions multiples

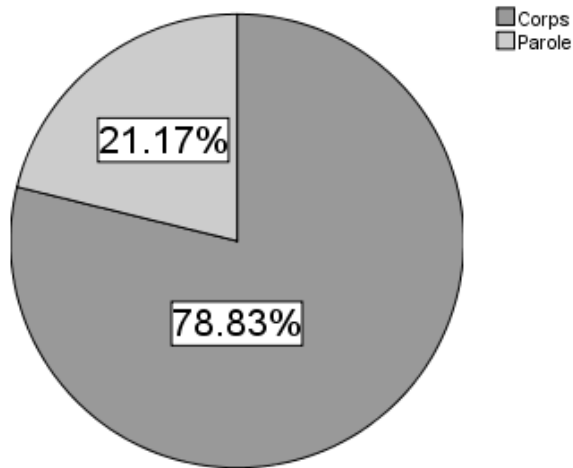
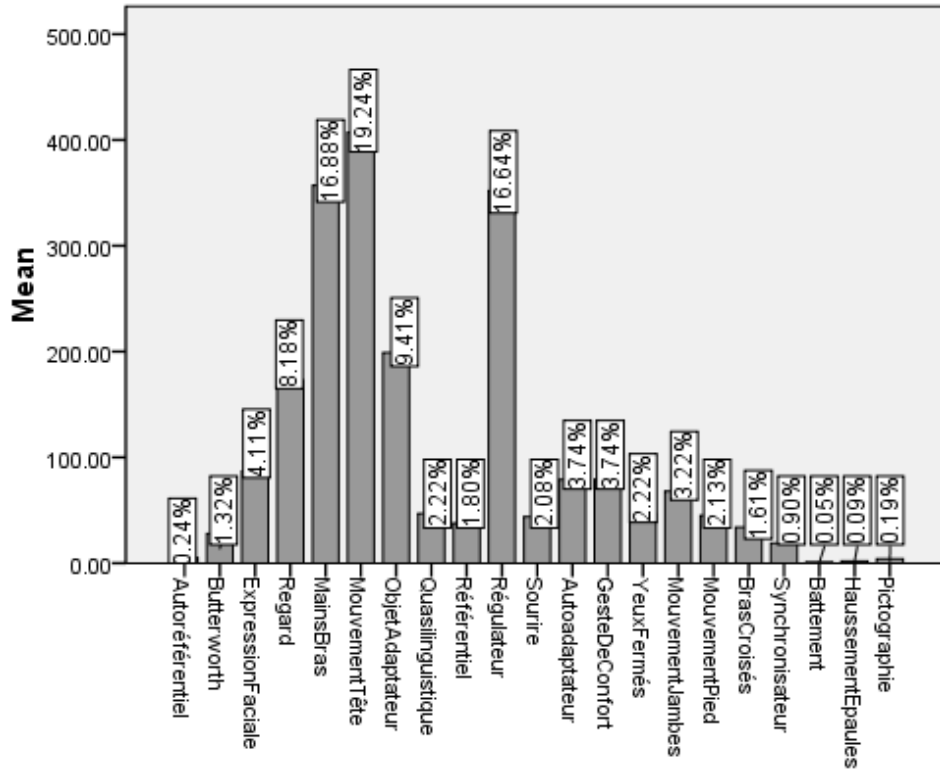
En règle générale, les gestes sont mis en œuvre quand les apprenants sont à l'écoute de l'enseignant afin d'agir par la suite, ou bien lorsqu'ils sont censés s'exprimer selon la consigne donnée. D'après les observations et les

analyses effectuées (et vérifiées), nous avons conclu que les représentations d'un même geste étaient diverses et c'était leur interprétation qui nous permettait de les mettre dans telle ou telle catégorie. Ainsi, les gestes régulateurs se représentent en mouvement des mains et des bras, en mouvement de tête, en expression du visage, en quasi-linguistique non-verbal, en quasi-linguistique co-verbal et donc synchronisateur, et enfin en référentiel (ce geste est parfois représenté par un geste de la tête). En ce qui concerne les extra-communicatifs, ils se manifestent par divers gestes tels le geste de confort (changer de position), le changement de la direction du regard, la fermeture des yeux, le mouvement des jambes/ de pied, l'objet-adaptateur, l'auto-adaptateur et les bras croisés. Dans le cas des manques linguistiques plutôt lexicaux, les *butterworths* apparaissent en expression du visage, en gestes des mains et des bras et par un geste de fermeture des yeux.

3- Résultats déclaratifs

Après avoir enregistré en vidéo des séances de cours débutants du FLE en Iran, à l'institut Farhang Sina à Téhéran, nous avons annoté et analysé les données sur les logiciels Elan et SPSS, dont le schéma suivant représente en chiffres les résultats.

Comme indiqué par le schéma, les mouvements de la tête (19,24%), des mains et des bras (16,88%) et les gestes régulateurs (16,64%) sont les plus produits au rythme de la parole chez le groupe observé. Afin de mieux partager le rôle du corps et de la parole pour établir une corrélation, et profitant de la possibilité multimodale du logiciel ELAN, nous avons obtenu également le résultat ci-après, à partir du logiciel SPSS 16.0, qui montre 21,17% de paroles contre 78,83% de gestes.



Nous appuyant sur nos observations, nous justifions ce déséquilibre par le fait que tout geste n'est pas forcément accompagné de la parole mais lorsque la parole se produit, elle s'accompagne au moins d'un geste, parce que les gestes se suivent. La parole est unique alors que le geste se manifeste en co-verbal et en non-verbal. D'ailleurs, chaque geste peut faire partie de diverses classifications gestuelles, ce qui justifie son nombre plus élevé. Par conséquent, un même geste peut donner lieu à de nombreuses interprétations. Par ailleurs, ce qui peut justifier la présence de plus de gestes que de paroles dans le corpus, c'est que la parole dure plus longtemps à cause du débit lent et ne s'arrête que par des signes de réflexion tels «Hmmm» ou «Euh», tandis que les gestes apparaissent à tout moment et sont, en effet, superposés. Somme toute, nous constatons une spontanéité corporelle face à une verbalisation réfléchie.

D'un côté, il y a des gestes qui n'apportent rien au sens de la parole mais qui se produisent pour le confort du locuteur. De l'autre, certains gestes précèdent la parole/le vocal, tandis que d'autres apparaissent en même temps que celle-ci/celui-ci, ce qui est appelé des gestes co-verbaux. Parmi les classifications gestuelles, nous avons les régulateurs, et les extra-communicatifs qui peuvent surgir de façon conjointe ou non à la parole; les *butterworths* avec toutes leurs représentations sont considérés comme non-verbaux.

Conclusion

Cette recherche nous a permis de définir une corrélation entre la macro-motricité et la parole dans la production orale des apprenants débutants du FLE en Iran. Pour cela, nous avons fourni nos données à partir des observations enregistrées en vidéo dans des cours du niveau en question (débutants). Le choix de ce niveau a été justifié par le fait qu'à ce stade d'apprentissage de langue, les apprenants affrontent des situations dans lesquelles ils se trouvent bloqués lors de la production orale. Et ce sont les gestes qui viendront les aider à compenser les lacunes. Pourtant, l'emploi de

la gestuelle n'est pas toujours présent étant donné les facteurs restrictifs tels que les agents socioculturels. Les données ont été analysées par le logiciel multimodal ELAN 4.9.4, ce qui nous a permis de faire une comparaison entre la production de la gestuelle et de la parole. Cette corrélation peut également être vérifiée selon la progression linguistique des apprenants, ce qui ne se situe pas dans le cadre du présent article.

A partir des données recueillies auprès de nos informants, on peut attribuer de nouvelles fonctions aux gestes déjà définis par les autres chercheurs du domaine, ce que nous appelons l'inter-corrélation des catégories gestuelles. En outre, la construction enchaînée renvoie plutôt à la parole, sinon, les gestes sont à tout moment superposés les uns sur les autres, et chacun peut même occuper un minimum du temps de la production. Concentrant notre attention sur le travail des apprenants et leurs efforts dans l'apprentissage, nous avons conclu qu'il est contestable de dire que ceux qui étudient mieux produisent moins de gestes ou que ceux qui ont un niveau plus faible en produisent davantage. Ici, selon nos observations, annotations et analyses, ce sont plutôt les caractéristiques de l'apprenant qui jouent un rôle important. Et donc, une bonne connaissance linguistique ne peut pas forcément remplacer ou diminuer la production gestuelle. Cette dernière remarque va à l'encontre du postulat selon lequel le niveau de compétence linguistique aurait un effet significatif sur la production gestuelle (Gullberg, 2005; Tellier, 2009), qui explique le nombre considérable de gesticulations dans le corpus au niveau débutant, où on peut dire alors que c'est l'opération du traitement cognitif qui amène à produire tant de gestes (Gullberg, 2005). Nous avons observé que même en ayant une intelligence linguistique, les gestes ne manquaient pas lors de l'énonciation. Un élément qui reste à considérer comme influençant l'emploi corporel, est le sujet de la séance qui influe également sur le niveau de production corporelle des apprenants: pour compter ou conjuguer, les gestes au rythme de la parole sont abondants. Étant donné le recours élevé à la gestuelle dans le corpus (78.83%), nous pouvons considérer comme avantageuse une correction phonétique

d'intégration verbo-tonale, usant du corps dans son entier dans la production de la chaîne parolière, sans nous inquiéter des chocs culturels.

Somme toute, le seul geste interactif produit par la population étudiée est celui qui est reconnu comme *régulateur* avec toutes ses représentations. Sinon, les autres gestes se manifestent plutôt inconsciemment. Cela veut dire qu'à ce stade d'apprentissage, la plupart des gestes sont plutôt extra-communicatifs que communicatifs ou interactifs. Cela a été déjà souligné par Krauss (1998) et Krauss et al (1996) et repris par Driskell et Radtke (2003: 446):

«[...] Les geste ont moins une fonction communicative que d'aider le locuteur à produire ou formuler la parole» (traduction en français).
C'est également une conclusion partagée par Gulberg (2005).

Bibliographie

- Babault, Sophie, Tirvassen, Rada. (2006), «Points de repère pour un éclairage sociolinguistique sur la classe de langue», in: Faraco, Martine (éd.), *La classe de langue: théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, pp. 169- 193.
- Bidaud, Éric., Megherbi, Hakima. (2005), «De l'oral à l'écrit», *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, n° 61, pp. 19-24.
- Bottineau, Didier. (2013), «Pour une approche enactive de la parole dans les langues», *Langages*, vol. 192, n° 4, pp. 11-27.
- Cadet, Lucile., Tellier, Marion. (2007), «Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE: Réflexion à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage», *Les cahiers de Théodile*, n° 7, pp. 67-80.
- Chauvet, Aude., Normand, Isabelle., Erlich, Sophie. (2009), *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du cadre européen commun*, Paris, CLE International, p. 160.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

- Coquet, Françoise. (2012), «Multicanalité de l'expression», *Entretiens d'orthophonie*. Les Entretiens de Bichat, pp. 97-114.
- De Pietro, Jean-François., Fisher, Carole., Gagnon, Roxane. (2017), *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Driskell, James.E., Radtke, Paul.H. (2003), «The effect of gesture on speech production and comprehension», *Human Factors*, 45(3), pp.445-454.
- Germain, Claude., Netten, Joan. (2005), «Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2», *Babylonia*, pp. 7-10.
- Graziano, Maria. (2010), «Le développement des gestes pragmatiques et leur relation avec le développement de la compétence textuelle chez l'enfant âgé de 4 à 10 ans», *Lidil*, n° 42, pp. 113-138.
- Gullberg, Marianne. (1998), *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*, Lund, Lund University Press.
- Gullberg, Marianne. (2005), «L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs L2 débutants», *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (23), pp.153-172.
- Gullberg, Marianne. (2006), «Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)». *International Review of Applied Linguistics*, 44(2), pp. 103-124.
- Gullberg, Marianne. (2014), «Gestures and second language acquisition». *Body, language, communication: an international handbook on multimodality in human interaction (Handbooks of Linguistics and Communication Science.38.2.)*, pp. 1868-1875.
- Hacini, Fatiha. (2009), «De l'articulation entre phonétique et didactique de l'oral», *Synergies Algérie*, n° 5, pp. 101-108.
- Intravaia, Pietro. (2007), *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective. Le système verbo-tonal*, Mons, CIPA.
- Kucharczyk, Radostaw. (2012), «Construire un discours oral, oui...mais comment? L'impact de la pragmatique de l'oral sur la didactique des langues étrangères», *Synergies Canada*, n° 5, pp. 1-13.
- McNeill, David. (1992), *Hand and Mind: What gestures reveal about thought*, Chicago, University of Chicago Press.

- Mondada, Lorenza. (2012), «Organisation multimodale de la parole en interaction: pratiques incarnées d'introduction des référents», *Langue française*, n° 175, pp. 129-147.
- Morett, Laura., Gibbs, Ray., MacWhinney, Brian. (2012), «The Role of Gesture in Second Language Learning: Communication, Acquisition, & Retention», *Proceedings of CogSci*, pp. 773-778.
- Moulin, Jean-François. (2004), «Le discours silencieux du corps enseignant. La communication non-verbale du maître dans les pratiques de classe», *Carrefours de l'éducation*, n° 17, pp. 142-159.
- Murray, Harry G. (1983), «Low-inference Classroom Teaching Behaviors and Student Ratings of College Teaching Effectiveness», *Journal of Educational Psychology*, n° 75, pp. 138-149.
- Orton, Jane. (2007), «Gesture in modern language teaching and learning». [An earlier version of this article was presented as a paper at the Biennial AFMLTA Conference (16th: 2007: Perth)]. *Babel*, 42(2), pp. 12-18.
- Pavelin, Bogdanka. (2002), *Le geste à la parole*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Rousseaux, Philippe. (2003), «Fonction du silence en pédagogie: une dimension performative», *Recherches et éducations*, consultable sur: <https://rechercheseducations.revues.org/211>,.
- Stadler, Pia. (2010), *Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues: stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international*, Bern, Peter Lang.
- Stam, Gale. (2013), «Second language acquisition and gesture», in Chapelle, Carole. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford, England, Wiley-Blackwell.
- Taleghani-Nikazm, Carmen. 2008, «Gestures in Foreign Language Classrooms: An Empirical Analysis of Their Organization and Function», in *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum*, ed. Melissa Bowles, Rebecca Foote, Silvia Perpiñán, and Rakesh Bhatt, 229-238. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Consultable sur: www.lingref.com, document #1747.

- Tellier, Marion. (2008), «Dire avec des gestes», in Chnane-Davin, Fatima & Cuq, Jean-Pierre (éds). «Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle», *Le Français dans le monde, Recherches et Applications*, 44, pp. 40-50.
- Tellier, Marion. (2009), «The development of gesture», dans de Bot; Schrauf (eds.), *Language development over the lifespan*, New York (USA) / Oxon (UK), Routledge. 2009, p. 191-216.
- Tellier, Marion. (2010), «Faire un geste pour l'apprentissage: Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce», dans Corblin, Colette et Sauvage, Jérémie (éds). *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impact sur le développement de la langue maternelle*, Paris, L'Harmattan, coll. «Enfance & Langages», pp. 31-54.
- Tellier, Marion., Stam, Gale. (2010), «Découvrir le pouvoir de ses mains: La gestuelle des futurs enseignants de langue. Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes», Juin 2010, Lyon, France. pp.1-4.
- Tellier, Marion. (2012), «Former à l'étude de la gestuelle: réflexions didactiques», dans Vion, Robert., Giacomini Alain et Vargas, Claude, (eds.), *La corporalité du langage: Multimodalité, discours et écriture. Hommage à Claire Maury-Rouan*, Aix en Provence, Presses Universitaires de Provence. pp.73-85
- Tellier, Marion «Quelques orientations méthodologiques pour étudier la gestuelle dans des corpus spontanés et semi-contrôlés», Discours [En ligne], 15 | 2014, consultable sur: <http://journals.openedition.org/discours/8917>; DOI: 10.4000/discours.8917.
- Temitope Olawunmi, Afolabi. (2014), «La pertinence de l'acquisition de la compétence gestuelle en didactique de FLE», *International Journal of Humanities and Social Science*, vol.4, n° 13, pp. 72-77.
- Valenzeno, Laura., Alibali, Martha.W. & Klatzky, Roberta. (2003), «Teachers' gestures facilitate students' learning: A lesson in symmetry». *Contemporary Educational Psychology*, n° 28, pp. 187-204.
- Weber, Corinne. (2013), *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*, Paris, Didier.