

# UTILISATION DES GESTES DÉICTIQUES ABSTRAITS DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA SYNTAXE EN CLASSE DE FLE

Can DENİZCI\*

## Résumé

En classe de langue étrangère, les enseignants ont recours à une multitude de supports parmi lesquels se trouvent les gestes manuels utilisés pour faciliter l'accès au sens ou pour expliciter une structure grammaticale, etc. L'objectif de cette étude consiste à examiner l'utilisation du type gestuel dit *geste déictique abstrait* servant à visualiser un ou plusieurs référents verbaux sur un axe imaginaire en classe de langue étrangère pour la transmission d'une information syntaxique. Pour ce faire, les données ont été recueillies dans une approche ethnographique par l'intermédiaire des enregistrements vidéo de 2 enseignantes assurant des cours de FLE aux turcophones de niveau A1. Les résultats montrent que certains déictiques abstraits fonctionnent en tant que *diviseurs syntaxiques* destinés à segmenter deux ou plusieurs éléments syntaxiques faisant partie des classes distributionnelles différentes. Par ailleurs, certains déictiques servent à classer deux éléments syntaxiques qui peuvent commuter dans un même environnement syntaxique et fonctionnent donc en tant que *classificateurs* suivant la morphologie gestuelle. Dernièrement, nous avons repéré au sein du corpus des cas où les enseignantes pointent leurs mains vers un apprenant en segmentant aussi sur le plan gestuel ce que l'apprenant prononce antérieurement. Ces gestes ont été dénommés *déictiques semi-abstraites discursivement référentiels*. En conséquence, dans la perspective didactique, le geste déictique abstrait constitue l'un des moyens, qui permet d'élucider la structure linguistique de la langue étrangère.

**Mots-clés** : enseignement de la syntaxe, gestes déictiques abstraits, division syntaxique, FLE

## 1. Introduction

En didactique des langues étrangères (désormais, LE), afin de faciliter l'accès au sens, les enseignants se servent de diverses ressources aux niveaux à la fois verbal, paraverbal, non verbal et pictural, comme par exemple le recours à l'explicitation verbale d'un mot, l'accentuation d'un

---

\* Maître de conférences adjoint, Université d'Istanbul, Département de Didactique du FLE, can.denizci@istanbul.edu.tr

élément linguistique au niveau prosodique, l'emploi d'un geste ou d'une image pour illustrer un mot, l'emploi du vidéoprojecteur pour présenter un contenu didactique, etc. (Tellier, 2006, 2009 ; Cadet & Tellier, 2007). Le recours à des supports différents de la part des enseignants, qui leur sont offerts par la langue, leur propre corps et leur environnement immédiat reflète ainsi le caractère *multimodal* des activités en classe, qui font preuve de l'utilisation le plus souvent simultanée de ces supports (Azaoui, 2014a).

À la lumière de ce que nous venons de mentionner, dans le cadre de cette étude, nous nous proposons d'analyser les rapports entre l'enseignement de la syntaxe et le recours à l'un de ces supports chez les enseignants, notamment à un type spécifique des *gestes déictiques* (*deictic gestures*) considérés comme des gestes de pointage (McNeill, 1992 ; Cosnier & Vaysse, 1997 ; Kendon, 2004), qui « désignent un référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » (Cosnier, 1982, p. 266). À ce propos, il convient de souligner le fait que suivant la conception de McNeill (1992, 2005) qui considère la parole et le geste comme faisant partie d'un *seul processus cognitif*, les déictiques s'intègrent, du point de vue typologique/dimensionnel, dans les gestes spontanés accompagnant la parole ou dans les « gestes coverbaux » ; c'est-à-dire, les gestes « associés au discours verbal » (Cosnier, 1982, p. 266). Concernant la relation qu'entretiennent le geste déictique et son référent verbal, McNeill (2005) fait une distinction entre les « déictiques concrets » (*concrete deixis*) et les « déictiques abstraits » (*abstract deixis*) (p. 40). Les déictiques concrets servent à pointer vers un référent concret (ce type de référent étant un objet ou un élève dans la classe, un mot sur le tableau ou une image sur le manuel, etc. dans le cadre d'une classe), tandis que les déictiques abstraits ou les « gestes de pointage abstrait » (*abstract pointing gestures*) servent à pointer vers un référent (concret ou abstrait) de la parole, qui est visuellement absent dans la réalité spatio-temporelle de la classe, si bien que le concept référé est situé ou positionné dans l'espace (comme s'il existait réellement dans l'espace en question) et qu'il acquiert ainsi « une substance » le plus souvent sur un axe imaginaire (McNeill, 1992, p. 18).

Comme le montrent certaines recherches concernant le geste et la didactique des LE (*cf.* entre autres Allen, 2000 ; Lazaraton, 2004 ; Tellier, 2006, 2015 ; Faraco, 2010 ; Kääntä, 2010 ; Eskildsen & Wagner, 2013 ; Azaoui, 2014b), les gestes déictiques concrets ou abstraits peuvent être

utilisés de la part des enseignants pour remplir diverses fonctions pédagogiques selon la situation de communication comme par exemple diriger les tours de parole, évaluer la performance d'un apprenant, renforcer une information transmise au canal verbal, etc. Quant aux déictiques examinés au sein de cette étude, ils sont destinés à transmettre une information sur la *syntaxe* définie comme un ensemble de « règles qui président à l'ordre des mots, aux relations qu'ils entretiennent entre eux, à leur fonctionnement » (Schott-Bourget, 1994, p. 33). Les gestes abordés dans cette présente étude peuvent être regroupés sous les « gestes d'information grammaticale » servant à « transmettre des données relatives à la morphosyntaxe » ; en d'autres termes, ils peuvent être considérés comme l'un des types gestuels fonctionnant en tant que « geste pédagogique » défini comme « un geste des bras et des mains... utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » (Tellier, 2008, p. 42). Tellier (2008) donne un exemple aux gestes pédagogiques transmettant une information morphosyntaxique dans le contexte de l'enseignement de l'anglais :

Lors d'un cours d'anglais précoce, un apprenant dit 'I am an elephant red' au lieu de 'I am a red elephant', pour l'aider à rétablir une syntaxe correcte, l'enseignante reprend la phrase en dessinant un demi cercle de l'index pour montrer qu'il faut inverser le nom et l'adjectif. (p. 42)

Pourtant, dans cet exemple, il ne s'agit pas d'un geste déictique mais il s'agit d'un autre type gestuel à caractère illustratif.

## 2. Méthodologie

Les données ont été recueillies par l'intermédiaire des enregistrements vidéo effectués dans une approche *ethnographique* (Merriam, 2009 ; Bryman, 2012) qui vise à observer les cours de 2 enseignantes assurant des cours de FLE dans un établissement secondaire en Turquie auprès des apprenants de niveau A1 (cf. Conseil de l'Europe, 2005). L'analyse des données, telle qu'elle est présentée ici, s'appuie, de prime abord, à la transcription de la parole des enseignantes selon la convention dite *Transcription Orthographique Enrichie* (Bertrand *et al.*, 2008). Quelques règles de cette convention sont présentées ci-dessous :

( ) → élision

XX (lettres en majuscule) → accentuation

: → allongement de syllabe

\* → mot incompréhensible ou inaudible

- → amorce ou avortement d'un élément dans le discours

\$ → nom propre

Deuxièmement, elle s'adosse sur l'annotation ou le codage des gestes à l'aide du logiciel *Eudico Linguistic Annotator* (Sloetjes & Wittenburg, 2008), où les dimensions gestuelles codées sont basées sur celles préconisées dans les travaux de McNeill (1992, 2005). Pourtant, ce sont seulement les gestes déictiques qui sont examinés dans le cadre de cette étude.

Quant à la présentation des cas étudiés, nous combinons ici une variante de la présentation gestuelle de McNeill (1992) avec la convention de transcription citée (Bertrand *et al.*, 2008). Sur les figures, la séquence verbale gesticulée est donnée dans les encadrés entre les crochets et à caractères gras. L'explication du/des geste(s) s'effectue dans le texte. Les barres obliques / y indiquent les pauses qui dépassent 200 millisecondes (*cf.* Candea, 2000) et les signes + indiquent les pauses relativement courtes ou peu perceptibles dans le discours verbal.

### 3. Résultats

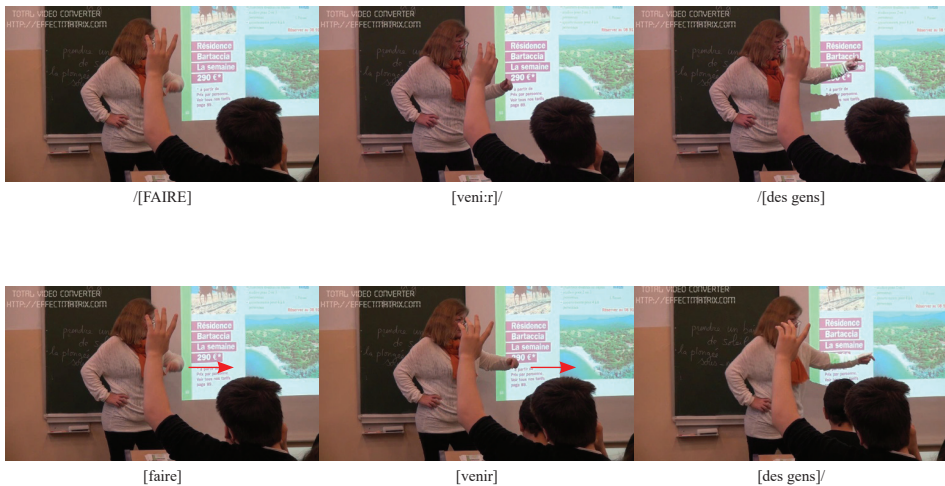
En ce qui concerne la transmission de l'information syntaxique, les résultats montrent que, parmi les gestes qui accompagnent la parole, les enseignantes ont surtout recours à des *gestes déictiques abstraits* servant à pointer vers un référent absent du cadre spatio-temporel de la classe. Dans son étude visant à aborder l'utilisation des gestes en tant que stratégie de communication au sein des interactions exolingues, Gullberg (1998) précise, en effet, que les gestes déictiques abstraits servent « à localiser les référents dans l'espace gestuel » (*to locate referents in gesture space*) (p. 140).

Dans le cadre qui nous préoccupe, les enseignantes créent le plus souvent un axe imaginaire syntaxique en l'air avec les mains (et les bras) et établissent donc un espace imaginaire afin de positionner certains syntagmes et/ou morphèmes ; cette division imaginaire de l'espace gestuel renvoie à ce que McNeill appelle (2005) « division métaphorique de l'espace » (*metaphoric division of space* ; ici, il convient de souligner que les obser-

vations de McNeill sont basées sur des tâches expérimentales de narration et ne concernent pas donc le contexte éducatif) et elle peut être construite de diverses façons (p. 40).

Exemplifions cette utilisation : une enseignante demande aux élèves l’objectif d’un catalogue de séjours touristiques et un élève répond de la façon suivante : ‘faire les gens venir en Corse’. Alors, l’enseignante recourt, de prime abord, à une correction/reformulation verbale (qui constitue également la transmission de l’information) en ce qui concerne la forme correcte de la structure causative ‘faire+infinitif(+objet)’. Ensuite, elle *découpe*, ‘faire venir des gens’ deux fois au niveau prosodique sous forme de ‘faire venir/des gens+faire+ venir/des gens/’. Et elle *pointe* simultanément l’index de la main gauche six fois vers les *pauses syntaxiques* (par *pause syntaxique*, nous entendons les points de disjonction ou les frontières visuelles/imaginaires entre diverses classes de mots ; ici, cela correspond plus ou moins aux pauses réalisées au niveau prosodique entre les verbes et le syntagme nominal) sur un axe imaginaire (de gauche à droite sur les images de la Figure 1 ci-dessous). Ainsi, à travers l’utilisation successive de six gestes déictiques, elle indique la place des verbes et du nom sur l’axe syntagmatique imaginaire.

Figure 1 : Exemple de *diviseurs syntaxiques*



	00:00	00:21:50.000	00:21:51.000	00:21:52.000
Parole [1470]	FAIRE venir		des gens faire venir	des gens
Mot-token [8351]	FAIRE	venir	des	gens
Type [1005]	déictiq	déictique	déictique	déictique
Fonction [1005]	informa	information	information	information

Dans cette circonstance, à part la correction verbale, ce qui est remarquable, c'est le *caractère multimodal* de la correction :

a) Au niveau prosodique, l'enseignante procède à la *segmentation* où elle « produit une opération de séquenciation de la chaîne sonore » délimitée par des pauses courtes ou plus longues (les deux équivalant aux pauses syntaxiques) et allant « de pair avec l'accentuation rythmique » (Guimbretière, 2014, p. 22). Dans un premier temps, cette segmentation basée sur des pauses est nécessaire pour favoriser la compréhension de l'information syntaxique, étant donné que « les pauses ou les liaisons à l'oral peuvent être déterminantes » (Schott-Bourget, 1994, p. 36).

b) Les gestes déictiques servent à visualiser/indiquer la segmentation de la séquence et montrent presque une synchronie temporelle avec cette même segmentation. En d'autres termes, chaque geste déictique se produit plus ou moins au même moment que l'enseignante prononce respectivement 'faire', 'venir' et 'les gens'. C'est ce que McNeill *et al.* (2008) appellent en effet la « co-occurrence de la gesticulation et de la parole » (*co-occurrence of gesticulation and speech*) (p. 120). En somme, le geste intervient comme un moyen destiné à faciliter la perception de la segmentation prosodique chez l'apprenant. De même, nous pouvons prétendre que les gestes partagent avec la parole une partie de la transmission de l'information langagière ; la parole verbalise l'expression à enseigner, tandis que les gestes (et la prosodie) en transmettent la structure syntaxique pour cet exemple.

c) Même si l'enseignante découpe 'faire venir les gens' pour la première fois sous forme de 'faire venir/des gens+' (donc une pause longue et une pause courte au lieu de trois pauses, comme l'enseignante veut mettre en relief également la forme causative 'faire+infinitif'), il n'y a pas deux déictiques (c'est ce à quoi on s'attendrait) mais qu'il y en a trois qui cor-

respondent respectivement à ‘faire’, à ‘venir’ et à ‘des gens’. Cela montre que les gestes peuvent être même porteurs d’information supplémentaire à la parole, si bien qu’ils n’accompagnent pas seulement la parole dans la communication mais qu’ils contribuent parfois séparément à l’établissement du sens.

Par conséquent, ce type de déictique abstrait a été dénommé *diviseur syntaxique* (Denizci, 2015), si la division gestuelle s’effectue morphologiquement dans *un seul sens* sur l’axe horizontal (ou rarement sur l’axe vertical). Les déictiques en question servent à montrer sur un axe imaginaire en général deux ou plusieurs éléments de *classes distributionnelles différentes* ; plus spécifiquement, ils visualisent les éléments du discours, qui « ne figurent jamais dans les mêmes contextes et [qui] se succèdent sur la chaîne parlée » (Chiss *et al.*, 2001, p. 17).

Un autre type de déictique abstrait s’emploie pour rendre compte des éléments de *même classe distributionnelle* (cf. Figure 2). Par exemple, en expliquant le mot ‘souvenir’, (dans le sens de *cadeau*), l’enseignante précise que les souvenirs sont des objets que l’on apporte ‘aux amis’ ou ‘à la famille’. Dans cette circonstance, l’information verbale est essentiellement d’ordre lexical ; pourtant, les deux gestes déictiques abstraits ne sont pas effectués pour expliciter la différence de sens entre ‘amis’ et ‘famille’ ; en supplément à la parole, ils mettent en relief l’utilisation de la tournure ‘apporter quelque chose à quelqu’un’ et transmettent ainsi une information syntaxique. Dans cette perspective, les déictiques abstraits sont susceptibles de mettre en relief également deux éléments syntaxiques « qui peuvent... commuter dans de nombreux contextes » (‘amis’ et ‘famille’) (Chiss *et al.*, 2001, p. 17). Par conséquent, les gestes servent à catégoriser ou classer les référents sur un axe imaginaire (et l’emploi de la conjonction de coordination ‘ou’ sur le plan verbal est en parallèle avec la gesticulation) plutôt qu’à diviser la chaîne syntagmatique. En bref, ce type de déictique abstrait a été dénommé *classificateur syntaxique* (Denizci, 2015), si la main qui effectue les mouvements *change de sens* suivant l’axe vertical. Ici, le choix du mot ‘classificateur’ ne renvoie pas aux différentes classes de mots ; il accentue uniquement la forme du geste.

**Figure 2 :** Exemple de déictiques abstraits *classificateurs* destinés à donner une information syntaxique

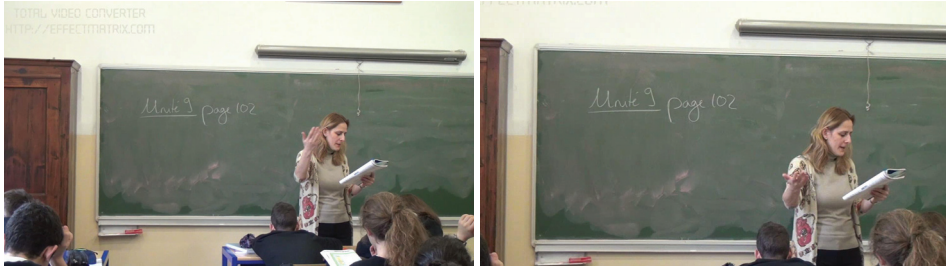


Dernièrement, bien que l'information syntaxique soit transmise essentiellement par l'intermédiaire des déictiques abstraits, elle est assurée, à de rares occurrences, à l'aide des déictiques à caractère *semi-concret/semi-abstrait* (cf. Figure 3). Par exemple, pour approuver la réponse d'un apprenant, l'enseignante pointe trois fois la main droite vers l'apprenant concerné.

**Figure 3 :** Exemple de déictiques semi-abstraits discursivement référentiels







/[plage]

En l'occurrence, l'enseignante reformule 'c'est une plage' sur le plan verbal qui est accompagné de trois déictiques. Les déictiques sont dirigés vers l'apprenant (pour établir le contact visuel avec ce dernier), servent à l'approuver/évaluer et *rythment* ou *battent* la syntaxe sous forme de 'c'est+une+plage'. En même temps, ils sont superposés à un autre type de geste dit « battement » (Cosnier & Vaysse, 1997, p. 7). Les battements peuvent marquer le « positionnement syntaxique » (Butterworth & Hadar, 1989, p. 172) en rythmant la chaîne syntaxique ou en accentuant un élément (un mot, un groupe de mots ou une phrase, etc.) dans un énoncé. Ainsi, ils entretiennent une relation étroite surtout avec l'« accentuation (proéminence d'un élément) » et la « segmentation (arrêt de l'onde sonore sous forme de pause ou de décrochage mélodique) » (Guimbretière, 2014, p. 18) parmi les phénomènes de prosodie. En bref, les déictiques (et les battements) transmettent l'information syntaxique en supplément au rythme sur le plan prosodique. Dans cet exemple, précisons que les déictiques en question ont un caractère concret et servent à évaluer. Pourtant, vus sous un autre angle, ils ont également un caractère abstrait et servent à informer le reste de la classe. En effet, ces déictiques peuvent être considérés comme ce que McGowan (2010) appelle « gestes déictiques abstraits et interactifs » (*interactive abstract gestures*) car même s'ils sont pointés vers une personne, ils renvoient également à ce que l'apprenant (qui a déjà donné la bonne réponse sous forme de 'c'est une plage') formule antérieurement ; ainsi, la mise en œuvre des déictiques sert de « représentation [physique] des propos antérieurs auxquels le locuteur actuel [en l'occurrence, l'enseignante] souhaite réagir » (*as the embodiment of earlier ideas, to which the current speaker/gesturer wishes to respond*) (p. 58). D'ailleurs, comme l'affirme Gullberg (1998), c'est ainsi que « les gestes déictiques abstraits pointent vers des référents du discours qui sont positionnés dans l'espace

discursif » (*abstract deictic gestures point out discourse referents located in discourse space*) (p. 140). En bref, ce type de geste a été dénommé *déictique semi-abstrait discursivement référentiel* (Denizci, 2015), où une enseignante montre de la main un élève par l'utilisation successive des déictiques divisant en même temps la syntaxe de son énoncé. Les déictiques semi-abstrait discursivement référentiels sont bivalents : d'une part, ils sont dirigés vers un apprenant généralement en vue de l'évaluer (caractère concret du geste) mais d'autre part, ils renvoient également aux pauses syntaxiques de l'énoncé (en supplément aux battements et à la prosodie) qu'ils accompagnent pour informer le reste de la classe (caractère abstrait du geste).

#### 4. En guise de conclusion

Pour ce qui est de la transmission de l'information syntaxique, les enseignantes recourent surtout à des gestes *déictiques abstraits* servant à positionner/visualiser un référent qui est absent du cadre spatio-temporel de la classe mais qui fait partie du discours verbal. Ceci dit, elles produisent un axe imaginaire sur lequel sont visualisés et délimités certains syntagmes et/ou morphèmes.

Parmi les déictiques abstraits examinés, les *diviseurs syntaxiques* produits morphologiquement dans un seul sens sur l'axe horizontal servent à visualiser et à segmenter deux ou plusieurs éléments syntaxiques appartenant à des classes distributionnelles différentes, tandis que les *classificateurs* produits par la division verticale de l'espace gestuel en deux hémisphères servent à visualiser et à classer deux éléments syntaxiques qui sont susceptibles de commuter dans les mêmes contextes distributionnels. Dernièrement, il s'agit des cas où une enseignante pointe la main vers un apprenant en segmentant aussi son énoncé. Dans ces cas, les déictiques (se superposant avec des battements) servent, de prime abord, à évaluer la performance de l'apprenant mais ils transmettent également une information syntaxique au reste de la classe, étant donné qu'ils délimitent syntaxiquement les référents figurant dans le discours verbal. Ces gestes ont été dénommés *déictiques semi-abstrait discursivement référentiels*. Par conséquent, nous pouvons prétendre que les gestes déictiques abstraits contribuent à la transmission de l'information sur la syntaxe en supplé-

ment au message verbal, à la prosodie (et à d'autres types de gestes) et comme l'affirme McCafferty (2004), ils sont destinés à expliciter la structure linguistique de la LE.

## 5. Bibliographie

- Allen, L. Q. (2000). Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk. *Applied Language Learning*, 11(1), 155-176.
- Azaoui, B. (2014a). Multimodalité des signes et enjeux énonciatifs en classe de FL1/FLS. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 115-126). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Azaoui, B. (2014b). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paul Valéry, Montpellier 3.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York : Oxford University Press, Inc.
- Butterworth, B. & Hadar, U. (1989). Gesture, Speech, and Computational Stages : A Reply to McNeill. *Psychological Review*, 96(1), 168-174.
- Cadet, L. & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Cahiers de Théodile*, 7, 67-80. Accessible en ligne (pp. 1-11) : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00378851/document> (consulté le 11 Avril 2016).
- Candea, M. (2000). *Contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits « d'hésitation » en français oral spontané : étude sur un corpus de récits en classe de français*. Thèse de doctorat non publiée. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, U.F.R. de littérature et linguistique françaises et latines.
- Chiss, J.-L., Filliolet, J. & Maingueneau, D. (2001). *Introduction à la linguistique française* (Tome II). Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe (2005). *Un cadre européen commun de référence : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Cosnier, J. (1982). Communications et langages gestuels. In J. Cosnier, A. Berrendonner, J. Coulon & C. Orecchioni (Éds.), *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales* (pp. 255-304). Paris : Bordas.
- Cosnier, J. & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52, 7-28. Accessible en ligne (pp. 1-24) : [http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10\\_Semiotique\\_des\\_gestes.pdf](http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/articles/II-10_Semiotique_des_gestes.pdf) (consulté le 11 Avril 2016).
- Denizci, C (2015). *Utilisation des gestes coverbaux en classe de FLE*. Thèse de doctorat non publiée. Université d'Istanbul, Département de Didactique du FLE.

- Eskildsen, W. S. & Wagner, J. (2013). Recurring and shared gestures in the L2 classroom : Resources for teaching and learning. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 139–161.
- Faraco, M. (2010). Geste et prosodie didactiques dans l'enseignement des structures langagières en FLE. In O. Galatanu, M. Pierrard, D. V. Raemdonck, M.-E. Damar, N. Kemps & E. Schooheere (Éds.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (pp. 203-212). Bruxelles : Éditions scientifiques internationales.
- Guimbretière, E. (2014). La voix de l'enseignant. In M. Tellier & L. Cadet (Éds.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 15-27). Paris : Éditions Maison des Langues.
- Gullberg, M. (1998). *Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse : A Study of Learners of French and Swedish*. Sweden : Lund University Press.
- Kääntä, L. (2010). *Teacher Turn-Allocation and Repair Practices in Classroom Interaction : A Multisemiotic Perspective*. University Library of Jyväskylä : Jyväskylä.
- 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(1), 79-117.
- McCafferty, S. (2004). Space for cognition : gesture and second language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 148-165.
- McGowan, T. (2010). Abstract Deictic Gestures-in-Interaction : A Barometer of Intersubjective Knowledge Development in Small-Group Discussion. *Working Papers in Educational Linguistics*, 25(2), 55-79.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago : The University of Chicago Press.
- McNeill, D., Duncan, S. D., Cole, J., Gallagher, S. & Berthenthal, B. (2008). Growth points from the very beginning. *Interaction Studies*, 9(1), 117-132.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research : A Guide to Design and Implementation*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Schott-Bourget, V. (1994). *Approches de la linguistique*. Paris : Éditions Nathan.
- Sloetjes, H. & Wittenburg, P. (2008). Annotation by category - ELAN and ISO DCR. In N. Calzolari, K. Choukri, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odijk, S. Piperidis & D. Tapias (Éds.), *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation* (pp. 816-820). Accessible en ligne : [http://rec-conf.org/proceedings/irec2008/pdf/208\\_paper.pdf](http://rec-conf.org/proceedings/irec2008/pdf/208_paper.pdf) (consulté le 11 Avril 2016).

- 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, U.F.R. linguistique.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le français dans le monde : Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant*, 44, 40-50. Accessible en ligne : [http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra\\_44\\_juillet\\_2008.pdf](http://fipf.org/sites/fipf.org/files/ra_44_juillet_2008.pdf) (consulté le 11 Avril 2016).
- Tellier, M. (2009). Usage pédagogique et perception de la multimodalité pour l'accès au sens en langue étrangère. In R. Bergeron, G. Plessis-Belaire & L. Lafontaine (Éds.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (pp. 223-245). Québec : Presses de l'Université du Québec. Accessible en ligne (pp. 1-20) : <https://hal.inria.fr/hal-00378849/document> (consulté le 12 Avril 2016).
- Tellier, M. (2015). *Étudier le geste pédagogique dans l'interaction exolingue : explorations épistémologiques, méthodologiques et didactiques*. Dossier présenté en vue de l'obtention du diplôme d'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Lumière-Lyon II.