

Analyse du recours au langage non verbal dans le contexte de l'asymétrie du pouvoir linguistique – le cas d'une étudiante chinoise en situation d'interaction de groupe de travail

Fanguang Kong^{1,*}

¹ICAR (Interaction, Corpus, Apprentissage, Représentation), UMR 5191, Lyon, France

Résumé. Le courant de recherche sur l'apprentissage des langues étrangères commence à se centrer autour de la notion d'interaction depuis les années 1970. A partir de l'observation du langage verbal et du langage non verbal des participants, des places interactionnelles et de la manière dont ils les occupent, sont dégagés des modes de fonctionnement de l'interaction dans les milieux d'apprentissage. Fondé sur l'analyse interactionnelle d'un enregistrement audiovisuel en milieu de groupe de travail (GDT), cet article s'intéresse particulièrement au langage non verbal et au langage verbal d'une étudiante chinoise, pendant son interaction avec les autres membres du groupe. L'objectif de cette étude est de montrer que le langage non verbal sert à compenser l'asymétrie du pouvoir linguistique entre l'étudiante chinoise et les étudiants français natifs, dans la mesure où il peut notamment renforcer ses compétences interactionnelles et mobiliser sa participation volontaire à l'interaction.

Abstract. The research on foreign language learning has since the 1970s begun to center around the notion of interaction. Through the observation of the verbal language and non-verbal language of the participants' interaction, their interactional positions and the way in which they occupy these recurring interactional practices in learning environments can be found. Performing an interaction analysis of a video recording of a working group (groupe de travail), this article is focused on a Chinese student and her French group members' verbal and non-verbal language (body movements, eye contacts, gestures) during their interaction process. The aim of the study is to show that the non-verbal language contributes to compensating the linguistic power asymmetry between the Chinese student and the native French students, since it mainly serves to strengthen the former's interactive skills and to mobilize her voluntary participation in interaction.

* Corresponding author: fanguang.kong@ens-lyon.fr

1 Introduction

1.1 Contexte de recherche et problématique

Largement développé dans le monde anglo-saxon (Bellack, 1966 ; Allwright, 1988), le courant de recherche sur l'investigation des discours et des interactions en milieu scolaire (classe de langue par exemple) s'introduit également dans la sphère francophone et progresse d'une manière constante depuis une vingtaine d'années, notamment grâce aux travaux provenant des chercheurs « qui explorent comment se déroulent les échanges entre les protagonistes aussi bien sur le plan pragmatique (Bigot, 2002 ; Rivière, 2006 par exemple) que sur un plan plus linguistique » (Ishikawa, 2001 ; Cicurel, 2011). On met dès lors plus d'accent sur l'échange entre les participants, les moyens de sollicitation et l'intervention de l'enseignant s'il en existe un (*ibid.*). De nombreuses études se sont penchées sur la corrélation entre le discours didactique et la linguistique interactionnelle : celles de Cicurel (2011), de Kerbrat-Orecchioni (1990) et de Bigot (2002), entre autres, ont observé de plus près les modes d'interaction des participants en terrain d'apprentissage.

Cependant, la classe de langue est loin d'être suffisante pour les locuteurs non natifs s'ils veulent bien maîtriser la langue parlée et s'intégrer dans leur pays d'accueil. D'autres situations d'interaction parascolaires comme le groupe de travail (désormais GDT) sont de même nécessaires dans l'amélioration de leur expression orale. Le GDT est un regroupement d'un petit nombre d'individus dont l'objectif est la réalisation d'un travail commun, et est construit avec un équilibre entre l'expertise de chaque personne sur le projet et leur rôle au sein du collectif. Certains chercheurs ont déjà étudié les échanges interactionnels des participants dans cette situation d'interaction, tant sur le plan linguistique que didactique. Courtel (2014) a étudié par exemple les facteurs contribuant à la réussite du GDT, ainsi que les rôles et les fonctions pris par les échanges interactionnels au sein du groupe.

Avec l'abondance des échanges culturels et éducatifs entre la Chine et la France, de plus en plus d'étudiants chinois viennent en France pour poursuivre leurs études supérieures. Après leur arrivée en France et l'inscription dans une université française, le premier défi important qu'ils doivent relever consiste dans l'apprentissage et l'emploi de la langue française, l'expression orale étant souvent leur point faible (Wang, 2012)¹. Afin de s'adapter au système universitaire français, aux méthodes d'enseignement des professeurs et aux modes de travail des collègues français, ils sont obligés de surmonter toutes sortes d'obstacles, de manière à réussir la communication interpersonnelle et à atteindre leurs objectifs d'études.

En tant que membres de cette communauté d'étudiants chinois en France, nous sommes particulièrement intéressés par la participation d'une étudiante chinoise dans une situation d'interaction parascolaire – le GDT. Au début des recherches, nous nous interrogeons sur

¹ Selon Wang (2012), cette faiblesse de l'expression orale des étudiants chinois provient d'abord de leur identité socioculturelle, qui s'est formée sous l'influence des faits historiques, politiques et culturels tout au long de l'Histoire. Sur le plan culturel par exemple, le confucianisme a laissé des traces sur le système d'éducation en Chine, dans le sens où une hiérarchie stricte s'impose toujours aux élèves face à l'enseignant (« 三人行，必有我师焉。择其善者而从之，其不善者而改之 》。[« Il doit y avoir un enseignant pour moi parmi trois voyageurs. Il y a quelque chose à apprendre de tous. Il faut choisir leurs bons exemples et les suivre, sélectionner leurs mauvais exemples et les éviter »]) et l'acquisition des connaissances se fonde toujours sur la répétition, la mémorisation et la compréhension (« 书读百遍，其义自见 》。[« A force de lire le même livre, on entrevoit son sens »]).

comment l'étudiante chinoise emploie son langage verbal et non verbal pour communiquer avec les étudiants français natifs, face à une asymétrie linguistique entre les deux parties. A la différence des recherches précédentes sur l'interaction des participants dans l'apprentissage d'une seconde langue étrangère, l'originalité de notre recherche réside d'une part dans le fait que l'on attache une importance à l'interaction non verbale, et d'autre part dans le fait que le GDT constitue une situation d'interaction dans laquelle l'enseignant est absent physiquement, contrairement au cas de cours de langue qui se passe dans une salle de classe.

1.2 Cadre théorique principal

Nos analyses se fondent principalement sur la catégorisation des signaux interactionnels en linguistique interactionnelle. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 165-166), les signaux interactionnels peuvent être regroupés en trois catégories : le langage verbal, le langage paraverbal et le langage non verbal. Le langage verbal concerne en principe la complétude syntactico-sémantique et illocutoire de l'énoncé, les morphèmes connotant la clôture des paroles et les expressions phatiques ; le langage paraverbal comporte notamment des signaux de nature phonétique et surtout prosodique ; le langage non verbal, quant à lui, est de nature mimo-gestuelle. Cela dit, le regard, l'expression faciale, le mouvement, les gestes corporels ou manuels participent tous du langage non verbal. Certains linguistes considèrent aussi les gestes des membres supérieurs comme des « co-verbaux » (Di Pastena *et al.*, 2015), qui constituent un sous-type de langage non verbal.

Nous supposons que le langage verbal et non verbal de l'étudiante chinoise et celui des étudiants français natifs constituent un moyen d'expression de leur « pouvoir linguistique ». Cette dernière notion vient de Bourdieu (1982), pour qui la langue, médium véritable de la communication, doit être considérée comme une pratique sociale. La hiérarchisation et la division sociales créent des inégalités de « compétences linguistiques » qui se manifestent par la langue produite des locuteurs (ou des « sujets parlants »), comme la syntaxe, le style expressif, l'accent et le vocabulaire, etc.

1.3 Corpus et méthodologie d'analyse

Notre corpus est constitué d'un enregistrement audiovisuel d'un GDT entre deux étudiants français natifs et une étudiante chinoise². Les trois locuteurs sont tous étudiants en Licence 3 de Sciences de l'Éducation. Ils sont en train de préparer ensemble une séance de cours d'anglais à destination des élèves du cycle 3 (cycle de consolidation) en CM2 (cours moyen 2^{ème} année)³.

L'approche d'analyse adoptée pour cette recherche est principalement qualitative, avec une tentative modeste d'analyse quantitative sur la récurrence des mouvements et des gestes des participants au GDT.

² Remerciements particuliers à Luyao Wang, ancienne étudiante au Département de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon 2, pour son travail de collection du corpus. Remerciements également à Thomas Franco Pinto et Loïc Carer pour leur travail de relecture.

³ Le GDT peut se dérouler entre pairs, en modalités collaboratives ou dans le cas de notre étude, en élaboration commune d'un cours spécifique à partir des singularités individuelles.

1.4 Hypothèses

Cette analyse interactionnelle mettra en lumière l'importance du langage non verbal dans l'amélioration de l'expression orale de l'étudiante chinoise, dans la mesure où il joue notamment un rôle dans le renforcement de ses compétences interactionnelles et dans la mobilisation de sa participation volontaire à l'interaction. Nous faisons l'hypothèse que l'étudiante chinoise, à défaut de son pouvoir linguistique vis-à-vis des étudiants français natifs, recourt plus au langage non verbal pour compenser l'asymétrie linguistique entre elle et ses membres du groupe.

2 Analyses et résultats

Après avoir présenté dans un premier temps le contexte de recherche, la problématique, le cadre théorique principal, le corpus, le cadre méthodologique et nos hypothèses, nous allons maintenant procéder à des analyses concrètes du langage verbal et du langage non verbal (mouvements du corps, regards, gestes co-verbaux) de l'étudiante chinoise (désormais LEC) et des autres membres du groupe (LOC1 et LOC2).

2.1 Le regard : un déictique ostensif qui exprime le pouvoir linguistique

Etant situés eux-mêmes dans la situation d'interaction, les interlocuteurs ne peuvent pas se passer des déictiques pour s'adresser les uns aux autres. Le mécanisme général de la déixis est bien connu : le locuteur s'approprie le pronom *je* pour s'auto-désigner ; il se constitue en même temps un allocutaire désigné par les formes *tu/vous*. L'interprétation des déictiques ne peut donc se fonder que sur la situation d'énonciation. Autrement dit, *je/tu/vous* ne peuvent s'employer respectivement que pour la personne qui dit *je* et la personne à qui le locuteur dit *tu/vous*, de telle sorte que l'énonciation de leur occurrence livre immédiatement l'identification de leur référent (Benveniste, 1966 : 252-253).

Pour permettre l'identification de l'allocutaire, d'autres marqueurs sont également nécessaires, au premier rang desquels la direction du regard (Constantin de Chanay et Kerbrat-Orecchioni, 2017), que Charolles (2002 : 109) appelle un signe d'« ostension faible ». Goffmann (1981 : 133) propose même de définir l'*addressed* comme « celui vers qui le locuteur dirige son attention visuelle ». Selon cette définition, l'identification de l'adressé ne saurait reposer que sur la seule orientation du regard.

Nous avons constaté que, dans le GDT, les trois membres du groupe communiquent souvent avec leurs regards, soit dans la situation où le locuteur s'adresse directement à l'allocutaire avec un déictique fort *tu* qui s'accompagne en même temps d'un déictique faible – le regard, soit dans le cas où le locuteur pose une question à l'allocutaire, et ce dernier tourne son regard vers le premier pour lui donner une réponse⁴ :

⁴ La codification des données s'est effectuée en suivant la convention ICOR, dont le lien a été précisé dans les références (cf.p.10). Nous remercions sincèrement notre collègue Louis Maritaud, pour son aide dans la transcription des conversations.

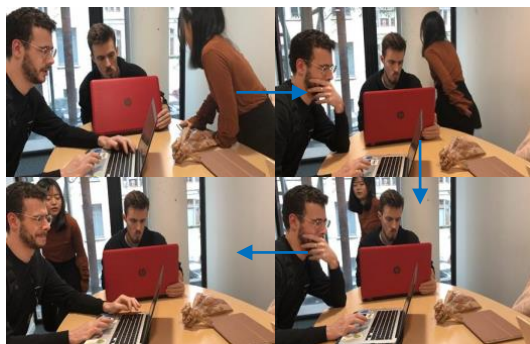


Fig. 2. Le mouvement du corps

```
LEC ((regarde son téléphone avant le début de l'extrait))
LOC1 +donc quatre séances une séance+ +d'éval- +
LEC +((regarde son téléphone)) + +((lève la
tête))+
LOC2 hm
LEC ((se lève et se déplace vers LOC1 pour voir l'écran de
son PC))
LOC2 +alors je sais pas si y'avait eu:: une séance
d'évaluation&
LEC +((regarde le PC de LOC1)) --> fin
LOC2 &(psy) qu- je sais plus
```

De la même manière qu'elle a parcouru les deux continents Asie-Europe pour venir étudier en France, elle se lève de sa chaise et se déplace volontairement vers LOC1 afin de voir le contenu affiché sur son écran. Ce mouvement du corps, un petit geste à première vue, a effectivement une signification individuelle et collective : d'une part, « le corps est l'espace individuel qui se donne à voir et à lire à l'appréciation des autres » (Le Breton, 2014 : 21) ; d'autre part, c'est par ce déplacement du corps que LEC se sent reconnue et identifiée comme appartenant à ce petit groupe social et à une qualité de présence.

Pour résumer, le mouvement du corps constitue un instrument efficace de LEC pour réussir son interaction volontaire avec les membres du groupe. « Toujours en relation d'étreinte avec l'environnement spatio-temporel, le corps ne cesse d'ouvrir un monde de significations et de valeurs, de connivence et de communication interpersonnelle » (Le Breton, 2014 : 22).

2.3 Les gestes co-verbaux indexicaux, représentationnels et non représentationnels

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut, « la communication interpersonnelle repose sur un échange dynamique de pensées et de sentiments qui se fait à l'aide de mots, mais aussi du regard, des expressions faciales, de la posture et des gestes impliquant un mouvement des membres supérieurs » (Argyle, 1975 ; Corraze, 1980 ; Kendon, 2004 ; cités par Di pastena *et al.*, 2015). Selon Di Pastena *et al.* (2015), les mouvements des membres supérieurs sont des co-verbaux discursifs qui ont une double valeur sémantique et pragmatique. Ces co-verbaux peuvent construire le sens du discours, favoriser la production des paroles et faciliter la compréhension entre les participants de l'interaction.

Les classifications gestuelles sont très nombreuses et s'appuient en général sur des critères de fonctionnalité attribués aux gestes dans le processus de communication (Di Pastena *et al.*, 2015 : 464). On adopte une taxinomie reposant sur celle élaborée par McNeill (1992, 2000) et celles évoquées dans les articles de Di Pastena *et al.* (2015) et de Colletta (2017), en catégorisant les gestuelles comme étant du type déictique ou indexical, représentationnel et non représentationnel. Ces trois types de gestuelle ont tous été identifiés dans le GDT, et notamment à partir des gestes faits par LEC. Nous allons voir maintenant comment elle se sert de ces différentes gestuelles, tout en collaborant verbalement avec les membres du groupe.

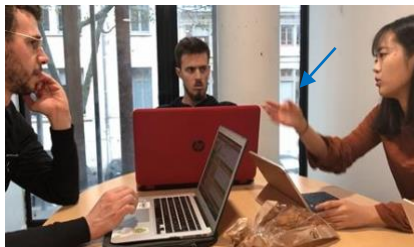


Fig. 3. Gestuelle déictique ou indexicale

LEC vous êtes sûrs que la prof :: a dit que cette séance
c'est pour la polyvalence/ : mais pas que pour
l'anglais/
LOC2 ça va être le point ouais il y a [besoin]
LOC1 [X] ouais ce qu'il
fallait c'est l'anglais\ tu peux pas faire une
séquence que sur [un]::/
LOC2 [ouais]
LEC mais pa ::: parce que j'ai aussi un exposé sur
l'approche de l'enseignement je pense **toi** aussi
(présente sa paume vers LOC1) et on doit faire une
séquence sur la lecture/ :

De toute évidence, la gestuelle de LEC dans la figure 3 est indexicale ou déictique, puisqu'avec sa paume tendue vers son allocutaire LOC1, elle l'a désigné et l'a inclus dans sa sphère personnelle, dans le but de réduire la distance sociale entre eux. On peut voir par ailleurs qu'ici, le geste manuel de LEC apparaît en coactivité avec sa parole, ce qui est aussi le cas dans l'exemple ci-dessous :



Fig. 4. Gestuelle représentationnelle

LEC c'est à dire euh (.) une petite vidéo pour chacun/

LOC1 ouais ou un extrait [d`vidéo (inaud.) c'est pas]&
 LOC2 [ouais ou un extrait ou:\-]
 LOC1 &obligé d'être la même vidéo qui parle de tous/
 LEC ok\ (.) ok bon (...) du coup/ euh il faut que je
 trouve **quatre ((montre avec ses quatre doigts))** vidéos
 c'est ça/ parce que dans la:: dans l'évaluation j'ai
 vu quatre/
 LOC1 OUAIS (.) une qui parle de arm[strong]
 LEC [new]ton copernic et
 ga::
 LOC1 lilée
 LEC galilée et: [encore qui/]
 LOC1 [armstrong]

Dans la figure 4, LEC a l'intention d'énumérer à ses allocutaires les quatre vidéos qu'elle doit trouver pour préparer son cours. Ce faisant, elle veut montrer avec ses quatre doigts de la main droite le fait qu'il y aura quatre vidéos, qui sont respectivement Armstrong, Newton, Copernic et Galilée. Par conséquent, cette gestuelle ne vise pas à désigner un objet ou une personne présente dans la situation d'énonciation, mais sert plutôt à illustrer un contenu verbal concret du discours. C'est ce que Colletta (2017) appelle *déixis de représentation*, dans laquelle le vrai référent *in absentia* est représenté par son nom *in praesentia* apparu dans le contexte d'énonciation.

Si les deux gestes co-verbaux dans les exemples (4) et (5) relèvent de l'indexicalité et de la représentation, il y a aussi des situations dans lesquelles la gestuelle n'est ni indexicale, ni représentationnelle, mais fonctionne plutôt en tant que mouvement simple et rapide d'accentuation qui rythme le discours.



Fig. 5. Gestuelle non représentationnelle

LEC ((**claquer ses mains**)) **ah oui** aussi/ pour l'évaluation
 il faut :: pour le CM2 il faut (.) il y a une
 évaluation de - de compréhension orale et aussi une
 évaluation écrite (2.0) oui/ le prof a dit ça\
 LOC1 ah ben oui on va le mettre/°

Dans l'exemple (5), le claquement des mains de LEC a pour objectif d'introduire un nouveau topique du discours et d'attirer l'attention des membres du groupe sur ce qu'elle s'apprête à dire. On peut remarquer que ce claquement des mains est immédiatement suivi d'un mot du discours ou d'un marqueur discursif « ah oui », qui sert de « ponctuant » du discours selon le terme de Vincent (1993). Dans ce cas, la gestuelle et la parole sont activées ensemble et apparaissent simultanément. Le claquement des mains et le mot du discours « ah oui » appartiennent tous deux aux marqueurs du discours, malgré leur statut différent, à savoir non verbal et verbal.

Pour clore cette partie, nous voudrions apporter une analyse quantitative des mouvements du corps et des gestes co-verbaux que les trois membres du groupe ont effectués pendant toute l'interaction, ce qui peut se résumer avec le tableau suivant :

Tableau 1. Fréquence des mouvements du corpus et des gestes co-verbaux des trois membres dans le GDT

Locuteur	LOC1	LOC2	LEC
Langage non verbal			
Mouvement du corps	0	0	2
Gestes co-verbaux	8	7	18

Comme le montrent ces chiffres, durant tout le processus d'interaction du GDT, LEC a fait deux mouvements du corps pour rentrer en communication avec les deux autres étudiants français natifs, qui sont restés constamment assis sur leur chaise et qui n'ont pas bougé. Par ailleurs, LEC a mis à profit tous types de gestes co-verbaux (indexical, représentationnel, non représentationnel) pour interagir avec les membres du groupe, de sorte qu'on a compté dix-huit occurrences dans lesquelles elle a employé des gestes. En revanche, les deux étudiants français natifs ont beaucoup moins utilisé les gestes co-verbaux, dont nous n'avons identifié que quinze occurrences au total.

De ce fait, nous pouvons conclure que sur le terrain d'interaction du GDT, LEC mobilise à la fois son langage verbal et non verbal afin de communiquer avec les membres du groupe. A défaut du pouvoir linguistique face à ces deux étudiants français natifs, elle fait plus souvent appel au langage non verbal, à savoir les mouvements du corps et les gestes co-verbaux afin de montrer sa volonté de communication, et éventuellement pour faire comprendre aux membres du groupe le message qu'elle veut exprimer. Ainsi s'explique le rôle du langage non verbal dans la compensation du langage verbal, notamment dans le cas où la langue parlée n'est pas la langue maternelle du locuteur.

Du point de vue sociolinguistique, le GDT permet à LEC de s'approprier l'autonomie de l'expression orale en français. Cette appropriation peut lui accorder plus de pouvoir linguistique, renforcer sa capacité d'agentivité, et éventuellement reconfigurer son identité socioculturelle (Bemporad, 2016).

3 Conclusion

Dans cet article, nous avons observé un enregistrement audiovisuel d'un GDT auquel participe une étudiante chinoise en France. Nous avons notamment analysé le langage non verbal et le langage verbal de LEC lors de son interaction avec les deux autres étudiants français natifs. Nous avons vu que les regards, les mouvements du corps et les gestes co-verbaux sont souvent réalisés en co-activité avec le langage verbal et participent tous à la réussite de l'interaction entre cette étudiante chinoise et les deux autres membres du groupe. Face à l'inégalité du pouvoir linguistique entre elle et les étudiants français natifs, le langage non verbal est devenu son moyen de défense. Au total, la situation d'interaction du GDT favorise l'expression orale de l'étudiante chinoise, en mobilisant particulièrement sa participation volontaire à l'interaction, qui fait souvent défaut aux étudiants chinois à

cause de l'hétérogénéité linguistique (Martín Rojo, 2010) entre le français et le chinois et de leur identité socioculturelle.

Bien que l'on ait pris en compte des aspects pertinents dans l'analyse du langage verbal et du langage non verbal des participants à l'interaction, nous n'avons pas pu faire une analyse quantitative plus approfondie en raison du nombre limité d'échantillons du corpus. L'identité personnelle telle que le caractère de LEC peut aussi jouer un certain rôle dans sa participation à l'interaction, ainsi que son appartenance socioculturelle. Nous espérons qu'une étude à plus grande échelle pourra potentiellement permettre de pallier le biais limité de notre présente recherche.

Références

- Allwright, D. (1988). *Observation in the Language Classroom*. Londres, New York : Argyle Longman, 304 p.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. London: Methuen, 384 p.
- Bellack, A. A., Kliebard, H. M., Hyman, R. T., et Smith, F. L. (1966). *The Language of the Classroom*. New York : Teachers College Press, 274 p.
- Bemporad, C. (Ed.). (2016). Apprendre les langues. Jeux de pouvoir et enjeux identitaires. *Langage et société*, **157** (3), 9-17.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique Générale*, tome 1. Paris : Gallimard., 356 p.
- Bigot, V. (2002). *Lieux et modes de construction de la relation interpersonnelle en contexte didactique. Analyse d'interactions verbales en cours de français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard, 248 p.
- Charolles, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris : Ophrys, 270 p.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, 149-150. DOI : 10.4000/pratiques.1693
- Colletta, J. (2017). La deixis spatiale : entre indexicalité et représentation. *Langue française*, 193, 127-144. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.193.0127>
- Constantin de Chanay, H., et Kerbrat-Orecchioni, C. (2017). Regard et deixis personnelle : l'adresse dans les débats d'entre-deux-tours des élections présidentielles françaises. *Langue française*, 193, 93-108. DOI : <https://doi.org/10.3917/lf.193.0093>
- Corraze, J. (1980). *Les communications non-verbales*. Paris : Presses universitaires de France, 189 p.
- Courtel, H. (2014). *La place et le rôle des interactions dans le travail de groupe*. Education. (dumas-01133550).
- Di Pastena, A., Schiaratura, L., et Askevis-Leherpeux, F. (2015). Joindre le geste à la parole : les liens entre la parole et les gestes co-verbaux. *L'Année psychologique*, 115, 463-493. DOI : <https://doi.org/10.4074/S0003503314000141>
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell, 335 p.
- Groupe ICOR (2013) : Conventions ICOR. Disponible sur http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf
- Ishikawa, F. (2001). Métalangages pour la transmission de savoir-faire et de savoir-dire. *Les carnets du Cediscor*, 7, 81-96. DOI : <https://doi.org/10.4000/cediscor.304>
- Kendon, A. (2004). Gesture studies in the twentieth century. Dans : *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press (Ed.), 69-73.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, tome 2. Paris : Armand Colin, 368 p.
- Le Breton, D. (2014). Le corps entre significations et informations. *Hermès, La Revue*, 68, 21-30. DOI : <https://doi.org/10.3917/herm.068.0021>
- Martín Rojo, L. (2010). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Berlin, Boston : De Gruyter Mouton.
- McNeill, D. (1992). *Hand and mind: what gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 318 p.
- McNeill, D. (2000). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 357 p.
- Merleau-Ponty, M. (1960 [1945]). *Signes*. Paris : Gallimard, 438 p.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. Thèse de doctorat. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuations de la langue et autres formes du discours*. Québec : Nuit Blanche éditeur, 169 p.
- Wang, J-J. (2012). *Causes de l'échec d'apprentissage du français par des étudiants chinois en France : étude multifactorielle qualitative et quantitative à partir d'entretiens et de questionnaires*. *Linguistique*. Thèse de doctorat. Lorraine : Université de Lorraine.