

Multimodalité dans l'interaction natif/non-natif : cas de négociation du sens¹

Tsuyoshi Kida

Laboratoire Parole et Langage (UMR 6057)-ALDL, Université de Provence
(Aix-en-Provence, France)

Introduction

Le but du présent article est d'aborder le geste et d'autres modalités de communication dans l'interaction entre apprenant adulte d'une langue seconde (L2) et locuteur natif en situation de contact, en particulier lors d'une interaction dite de "négociation du sens". Bien que nombreux soient les travaux qui ont traité de ce type d'interaction, et aussi ceux qui se sont investis dans le geste des sujets non natifs, peu d'études ont analysé l'interaction de négociation dans une perspective multimodale (Sotaro Kita, communication personnelle). Certains travaux aussi bien théoriques (e.g. Kellerman & Bialystok, 1997) qu'empiriques (e.g. McCafferty, 1998 ; McCafferty & Ahmed, 2000) ou encore contrastifs (e.g. Stam, 1999 ; van Hoof & Kellerman, 2001) ont été consacrés au geste des non-natifs, mais ils sont productionnistes, cognitivistes et intra-individuels. Toutefois, nous avons aussi besoin d'aborder la multimodalité dans l'interaction sociale afin de dessiner une esquisse complète du phénomène de l'appropriation linguistique dans l'acquisition d'une L2, comme quelques travaux commencent à l'entreprendre (Kida & Faraco, à paraître ; Faraco, 2001). Pour ce faire, le présent travail adopte une conception vygotkienne de l'appropriation linguistique, c'est-à-dire que le développement cognitif et social d'un individu se réalise par une internalisation du discours qu'il maintient avec autrui dans l'interaction socioculturellement définie par une situation donnée. Il est ainsi supposé que l'activité intra-mentale est médiatisée à travers un système sémiotique au niveau inter-mental. D'autre part, comme le geste est, tout comme le langage, un système sémiotique dans la communication humaine, il doit parfois être pris en considération. Or, les travaux contemporains sur le geste tendent à se focaliser sur son aspect cognitif. Toutefois, dans le domaine de l'acquisition et de l'apprentissage d'une L2, le rapport social (comme celui qui s'établit entre enseignant et apprenant, ou bien natif et non-natif en situation de contact) ainsi que ses retombées affectives sont si cruciaux qu'il affecte le procès et l'activité de l'appropriation. Par conséquent, le présent travail mettra en lumière l'implication cognitive aussi bien que sociale du geste dans l'interaction apprenant/natif.

Interprétation vygotkienne de la négociation du sens.

Vygotsky a laissé des travaux importants sur l'origine sociale et culturelle de la pensée avec sa théorie de médiatisation sémiotique du cerveau. Les applications de la thèse vygotkienne dans l'acquisition d'une L2 et le bilinguisme sont et variées et nombreuses. Les idées retenues par les chercheurs contemporains sont que :

- 1) l'acquisition d'une L2 dépend de l'état développemental de la langue d'apprenant (zone proximale de développement) ;
- 2) il y a un lien entre l'emploi interpersonnel du langage et le développement cognitif de la parole intérieure (d'où, le fait que la participation active de l'apprenant à l'interaction sociale est cruciale à l'appropriation linguistique) ;
- 3) si l'acquisition d'une L2 développe un aspect cognitif du langage, ce développement influence d'autres aspects de la langue première (L1) (e.g. progrès de techniques de prise de notes en L1 et L2, John-Steiner, 1985)².

Cependant, il apparaît que Vygotsky n'est pas clair à propos de la relation entre situation concrète et formes du discours. Sa conception du langage s'est excessivement appuyée sur le mot, mais d'autres aspects du langage n'ont pas été suffisamment abordés. Afin de combler cette lacune, plusieurs auteurs néo-vygotkiens se réfèrent

¹ La communication présentée à la conférence "The multimodality of Human Communication: Theories, Problems, and Applications", Victoria College, University of Toronto, Toronto (Canada), 3-6 octobre 2001.

² Il me semble que le domaine de l'acquisition d'une L2 (du moins, en France, e.g. Vasseur 1993) a accordé une attention particulière à la notion de zone proximale de développement de par les intérêts didactiques que portait cette notion, et cette influence a été amplifiée par l'introduction du concept de format d'interaction (Bruner 1985). De plus, la participation active de l'apprenant a été considérée comme indispensable pour relier l'interaction à l'internalisation de la langue à apprendre.

souvent à Bakhtine, formaliste russe, et à ses concepts tels que dialogique, multivocalité, hétérogénéité, genres (cf. Wertsch, 1991, ch. 3, 4, 5). Ces concepts sont utiles pour analyser le discours rapporté, la parole intérieure, l'humour-parodie et l'interaction de socialisation entre enfant et parent et celle qui s'instaure dans un rapport d'éducation comme entre élève et enseignant. Le dernier point serait le plus pertinent pour l'analyse de l'interaction natif/apprenant.

Pour illustrer l'interprétation vygotkienne et bakhtinienne de cette interaction, analysons une négociation du sens typique (voir pour la revue récente, Gass, 1997 ; Long, 1996 ; Pica, 1994, 1996)³. La principale raison pour s'intéresser à l'interaction de négociation comme situation socioculturelle est que le souci central d'une telle séquence est la socialisation linguistique. Voici un exemple issu de la classe de langue :

Ex.1 (Faraco & Kida, 1999 : 221)

- A : maintenant j'aime être ici ... j'aime être en France .
mon qualité de vie est moins vite . et.: j'ai=
N : =moins rapide
A : moins rapide et j'ai le temps aller à l'école avec mes enfants

(A : apprenant non natif ; N : enseignant et/ou natif)

À première vue, cette conversation est un échange ordinaire dans la classe de L2 : l'apprenant commet d'abord une erreur de grammaire, l'enseignant natif y réagit par un feedback correctif et l'apprenant rectifie à son tour l'erreur. Une explication typique donnée par les chercheurs en acquisition d'une L2 est qu'une négociation par input comme ici permet à l'apprenant de conscientiser le problème grammatical local de son interlangue, de ce fait, la négociation est recommandée. Ainsi, les chercheurs entament une discussion sur les modèles d'input et interaction. Toutefois, cette discussion ne s'établit pas loin de l'idée selon laquelle la négociation du sens est une co-construction de socialisation linguistique à laquelle les participants se livrent conjointement. Parmi les problèmes qu'on peut évoquer, une certaine dimension sociale est évacuée de la discussion sur ce modèle, notamment la question de savoir comment la co-participation y est réalisée.

La négociation du sens implique un problème théorique important d'un des points de vue de Bakhtine, en particulier dans le feedback de l'enseignant. En fait, il s'agit d'un énoncé dialogique particulier.

Mais avant d'entrer dans l'analyse, il semble qu'il y ait un intérêt à rappeler la notion de dialogique ou polyphonie. Pour Bakhtine, tout énoncé contient plusieurs voix (énonciateurs dans la terminologie contemporaine) qui diffèrent du locuteur. Par exemple, dans un discours rapporté, on s'aperçoit de l'implication de deux énonciateurs comme ceci (adapté de Wertsch 1991 : 80) :

- A) Je viendrai ici !
B) Il a dit "je viendrai ici !" (discours direct)
C) Il a dit de façon enthousiaste qu'il viendrait là (discours indirect)

Le sens est *grosso modo* similaire entre discours direct et indirect, à quelques différences formelles près : modifications morphosyntaxiques et substitution du point d'exclamation par une locution adverbiale. Le facteur le plus important à prendre en considération est le contraste entre ces discours en matière d'implication du locuteur dans le procès de "rapportage" : le premier (B) est univocal, c'est-à-dire que le locuteur s'identifie maximalelement à la voix rapportée, i.e. l'auteur de l'énoncé d'origine (A), alors que dans le second (C), on s'aperçoit d'une interprétation analytique de la voix rapportée de la part du locuteur (i.e. la locution adverbiale remplaçant le point d'exclamation).

Cette interprétation analytique peut bien évidemment trouver plusieurs versions et être réalisée de multiples façons selon l'engagement du sujet dans l'énoncé, le rapport avec l'énonciateur et l'interlocuteur. Suivant l'engagement dans une voix, le rapport de deux voix constitue un degré de dialogique (hétérogénéité). On pourra alors concevoir un répertoire étendu de dispositifs verbaux et non verbaux qui rendent deux voix hétérogènes.

³ Les chercheurs francophones préfèrent utiliser le terme "séquence" (De Pietro et al., 1989 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1993 ; Faraco & Kida, 1999).

Par ailleurs, le principe de l'univocalité est intimement lié à l'autorité du discours (Wertsch, 1991 : 78). Cela est le cas dans une situation où le locuteur use d'une citation, par exemple dans le discours des média ou des sciences, ou encore le discours pédagogique, lequel nous intéresse ici.

À présent, revenons à l'interaction natif/apprenant précédente (Ex. 1). Comme la référence principale de ce genre de discours est la grammaire pédagogique ou le lexique de type dictionnaire dans des situations de l'apprentissage de langue, on peut supposer ou que la voix du feedback de l'enseignant est la grammaire pédagogique (GP) :

GP : moins rapide

ou que l'enseignant natif rapporte directement l'énoncé ci-dessus :

N : La grammaire française dit "moins rapide"

où l'énoncé rapporté s'identifie maximale à l'énoncé d'autorité (i.e. le rapportage univocal). Comme l'exemple ci-dessus, l'énoncé résulte d'une interprétation du dialogue entre le locuteur et l'énonciateur.

On peut relever quelques traits du discours d'autorité univocal de ce genre :

- aucune interprétation analytique de la part du locuteur (se manifestent souvent la définition décontextualisée ou de type dictionnaire du lexique et les règles d'une grammaire scolaire) ;
- transmission unilatérale de l'information à l'interlocuteur (comme le modèle mathématique de la communication de Shannon et Weaver, 1949 ; Faraco & Kida, 1999) ;
- acceptation directe et non analytique du message par l'interlocuteur.

Mais une interprétation plus réaliste peut être :

- 1) l'énoncé est produit par le natif à la place de l'apprenant ;
- 2) au moyen du discours d'autorité, l'intention du natif est de créer ou de rendre plus présente la voix d'une grammaire de français dans la parole intérieure. On s'aperçoit que l'enseignant natif tend à ce que l'internalisation du moniteur linguistique se réalise à travers la négociation. Pour rester sur l'exemple 1 :

A : moins vite (ah, grammaire de français dit "moins rapide", donc) . moins rapide

Ainsi, il est attendu qu'une hétéro-régulation de règles linguistiques devienne auto-régulation.

Multimodalité dans la négociation

Une autre question du présent travail est de savoir ce que le geste ou d'autres modalités font dans cette sorte d'interaction. Nous nous intéressons à ce qu'on appelle "reformulation inter-codique" (e.g. De Pietro 1988 ; Kida & Faraco, à paraître ; Taranger & Coupier 1984), très fréquemment observée dans l'interaction natif/apprenant :

Ex. 2

GSV 1. L: et:: +++ /euh:: /auber
 → 2. N: aubergine↑ ++
 VSG 3. L: aubergine↑ + /aubergine↓
 4. N: hum

GSV = geste sans verbal

VSG = verbal sans geste

QuickTime™ et un décompresseur sont requis pour visualiser cette image.

QuickTime™ et un décompresseur sont requis pour visualiser cette image.

Lorsque l'apprenant s'affronte à un trouble de communication (i.e. manque de mot, incertitude lexicale), il produit souvent une sorte de suggestion gestuelle du mot concerné. Alors, il arrive que le natif traduise cet indice gestuel de l'apprenant en modalité verbale grâce à la vertu symbolique de cet indice. L'apprenant, lui, répète cette

QuickTime™ et un décompresseur sont requis pour visualiser cette image.

reformulation verbale si elle lui convient, et les participants reviennent à la conversation précédente.

On peut noter en premier lieu qu'un tel comportement de l'apprenant (i.e. GSV dans l'exemple 2) sert à déclencher un processus de "rapportage" univoocal dans l'énoncé du natif, comme nous l'avons vu dans l'exemple 1. Quand le natif voit l'apprenant faire dialoguer son geste avec sa parole intérieure, il convoque une voix de type dictionnaire afin d'ajuster sa dialogique au plan de l'apprenant. Cela donne lieu à une modification de la relation entre forme et signification de l'apprenant en l'externalisant au plan interpersonnel.

L: auber-
gine↓

QuickTime™ et un décompresseur
sont requis pour visualiser
cette image.

D'autre part, si l'apprenant s'accorde à la solution proposée par le natif, comme dans cet exemple, il est observé que l'apprenant répète ce qu'a proposé le natif, en particulier sans geste (VSG). L'arrêt du geste peut témoigner que la forme verbale est ici souci principal et que le procès d'internalisation s'extériorise sur la seule modalité verbale en présence du sens en question ou de l'image que le geste de l'apprenant a représentée dans sa pensée.

Enfin, l'apprenant produit en même temps quelques indices (e.g. regard vers l'interlocuteur, contour intonatif montant) comme s'il cherchait la participation du natif dans cette activité. De par ce comportement, la voix de l'apprenant est temporellement subordonnée à la voix de l'autorité dans l'énoncé du natif à travers le moyen verbal d'extériorisation. Il s'agit de ce qu'on appelle "dépendance conditionnelle". Cela est conforme au fait que le natif est le porte-parole de la voix d'autorité.

Variabilité multimodale dans la négociation : miroir cognitif

Ainsi, l'activité d'internalisation de la norme linguistique dans la pensée de l'apprenant passe par un processus complexe. Toutefois, les arguments avancés jusqu'ici ne concernent que l'exemple le plus simple. L'examen de ses variations sera donc nécessaire. Pour la clarté de la discussion, nous abordons distinctement les variations du côté apprenant et celles du côté natif.

Le premier type de variation concerne la réaction de l'apprenant à la proposition du natif. Il a été avancé que l'accompagnement gestuel est souvent absent, mais dans certains cas, l'apprenant produit l'énoncé avec un geste.

Ex. 3

- GSV 1. A: il va monter + [s:] euh: {:::} ouais: +
 → 2. N: {à la sur^oface}
 V+G 3. A: surface ? ((froncement des sourcils))
 → 4. N: surFACE ++
 5. A: n + ou::i:
 → 6. N: surface↓ ++
 V+G 7. A: surface↓
 → 8. N: dessus
 9. A: ++ ng ((geste de monter))
 10. N: /oui /ça monte↓ +
 11. A: monte ou {i}

L:surface?

QuickTime™ et un décompresseur
sont requis pour visualiser
cette image.

V+G = verbe avec geste

Dans cet exemple, le geste s'accompagne de la production verbale (3-photo). Au lieu d'opter pour l'activité d'internalisation, l'apprenante, semble-t-il, renouvelle le recours à la voix d'autorité (pour une raison inconnue). De même, elle exprime son incompréhension avec un froncement des sourcils, mais on ne sait pas si la cause en est la forme linguistique ou la raison même de l'intervention du natif. La native se propose alors de rester sur le mode d'autorité en continuant à fournir input (4, 6) et reformulation (8), auxquels l'apprenant réagit par la dubitative. Après quelques échanges relatifs au message initial pour revenir à la source problématique (9-11), la native renégocie à propos de l'objet à focaliser. Ce qui est à retenir dans cet exemple, le geste dans la répétition montre apparemment que l'apprenant n'entre pas dans l'activité d'internalisation. Le comportement verbal-avec-geste (V+G) semble donc être associé à l'absence de cette activité. Par contre, le comportement verbal-sans-geste (VSG) a lieu lors de l'effort d'internalisation, comme le montre la suite (13-photo, 15, 17).

Ex. 3 (suite)

12. N: {/tu} comprends↑ surface +
 → /c'est dessus↓ +
VSG 13. A: ((faible)) ah::: {surface}
 → 14. N: {la surfa}ce +
VSG 15. A: surface ++
 16. N: oui ? +
VSG 17. A: n n + oui↓ {sur}face /et:: on:::

L: ah:::
surface



QuickTime™ et un décodeur
sont requis pour visualiser
cette image.

L'accompagnement gestuel ou son absence permet donc d'inférer la présence ou l'absence du procès d'internalisation. Également, ce comportement différentiel provient du fait que l'apprenant connaît ou non le segment en question.

Ex. 4

- GSV** 1. A: /mh:: non + /chacun + mh:: +
 2. N: d'accord↓ +
 3. A: et{:}:}
 → 4. N: /{un} par un↑
 5. A: +++++
 6. N: /un + par + un↑ +++
VSG 7. A: un + par + un ? mh::{:}:}
 → 8. N: /{un} légume + /après {un autre}↓++}
V+G 9. A: {ah + ah + ouais} + après un autre

L: un .. par
.. un?mh:::
(one by
one? mh:::)

← Frown



QuickTime™ et un décodeur
sont requis pour visualiser
cette image.

Stop

L: ah . ah
. ouais ..
après un
autre



QuickTime™ et un décodeur
sont requis pour visualiser
cette image.

Dans cet exemple, le contraste se situe entre verbal-sans-geste (VSG) et verbal-avec-geste (V+G): contrairement au premier (7-photo), le segment verbal (9-photo) semble être connu de l'apprenant, ou, tout au moins, compréhensible. Ce contraste est intéressant dans la mesure où on peut évaluer l'état de l'interlangue à travers le geste dans l'énoncé qui suit: si un segment problématique est connu ou compréhensible à l'apprenant (i.e. dans le cas d'une recherche lexicale), celui-ci va accompagner le geste de l'énoncé dans l'échange suivant (V+G); sinon, il entre dans l'activité d'internalisation sans geste (VSG).

Par ailleurs, le comportement verbal-avec-geste (V+G) en réaction à la reformulation intermodale est souvent le cas où le locuteur est natif ou apprenant avancé. L'absence de l'activité d'internalisation pourra donc témoigner que le segment recherché est connu au locuteur et se trouve dans le vocabulaire passif. Il s'agit donc d'une recherche lexicale proprement dite (oubli ou trou de mémoire), et non pas d'un objet à s'approprier.

Ex. 5

1. L: et:: /le °sau:ce↓
 2. /s . /s . /s /ça devient:: /un peu::
GSV 3. euh::: [(xx)]
 → 4. N: [con]sistant
V+G 5. L: consis[tant]
 → 6. N: [é-] .. /épais
V+G 7. L: épais
 8. N: oui

N: consistant

QuickTime™ et un décodeur
sont requis pour visualiser
cette image.

←←

L: consistant

Dans l'exemple, l'apprenant avancé accompagne d'un geste ses énoncés (5-photo, 7) en réaction des propositions de la native (4-photo, 6).

QuickTime™ et un décodeur
sont requis pour visualiser
cette image.

Rôle social de la multimodalité dans la

négociation

La deuxième variation concerne le feedback d'étayage du natif. En fait, la reformulation verbale est produite sans ou avec geste. Dans le cas de reformulation sans geste (exemple 2), il a été avancé que la voix d'autorité a été mise en avant dans l'énoncé du natif et que ce procès tend à être univocal et dépourvu d'interprétation analytique de la part du sujet parlant. En comparaison avec l'exemple 1, on s'aperçoit, néanmoins, d'un indice analytique dans l'exemple 2, mais cela ne se manifeste pas dans la modalité gestuelle.

Par contre, la reformulation est produite avec geste dans les exemples 3, 4 et 5 (voir les photos ci-contre). On pourra supposer que le geste assume une fonction analytique comme la prosodie de l'exemple 2 et que la voix d'autorité est mise en arrière plan pour certaines raisons. En d'autres termes, la référence à la voix d'autorité n'est plus univocale, ni directe ni homogène, mais plutôt dialogique, indirecte et hétérogène de par une interprétation analytique du locuteur natif.

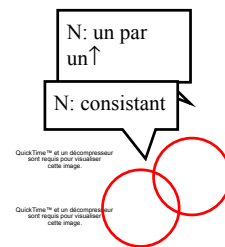
La question est de savoir ce qu'est l'interprétation analytique dans ce cas-là. Si on observe de près le comportement du natif, il peut être noté que la plus saillante est la répétition du geste de l'interlocuteur. En effet, nous avons l'impression que le natif se lance dans la recherche lexicale à la place de l'apprenant. C'est dire que dans cet échange, le processus de collaboration est privilégié plutôt que d'autres types de dialogique (comme la dialogique en rapport avec la grammaire pédagogique). De plus, cette identification du rôle des participants semble renforcer une cohésion comme partenaire de l'interaction sociale, ou co-participation (e.g. Fornel, 1992 ; Heath, 1992). Ainsi, le geste et d'autres modalités pourraient atténuer la sévérité inhérente à l'autorité, l'hétéro-réparation, la normativité, etc. que pourrait impliquer le discours pédagogique. En d'autres termes, le geste joue un certain rôle social.

Si le geste joue un rôle social, ses conséquences positives ne sont pas toujours assurées. Dans certains cas, l'assistance lexicale ne devrait pas avoir lieu ou ne devrait pas se prolonger puisqu'elle n'est pas attendue par l'apprenant. Cela peut être le cas de l'exemple 3 : le mot "surface" pourrait ne pas être problématique puisque l'apprenante est en train de passer à l'épisode suivant, mais la native persiste à rester sur ce point ; alors, la réaction de l'apprenante s'avère quelque peu étrange comme si elle ne comprenait pas la raison de son intervention, ce qui prolonge inutilement la séquence de négociation. L'interprétation de cet échange est d'autant plus difficile que le geste initial de l'apprenante est équivoque. Autrement dit, le geste qu'a produit la native avec l'énoncé n'était pas le même que celui de l'apprenante. De plus, il est probable que pour l'apprenante, ce segment n'a fait l'objet ni de cible de l'internalisation ni de l'appel à l'assistance lexicale. Une sorte de "sur-étayage" s'observe dans l'inadéquation au niveau gestuel : avec l'inférence du message, la native fait une intrusion s'appuyant trop sur le geste. Le processus d'interprétation doit se faire donc avec précaution, comme Corder (1975 : 102) l'a dit : "Efficient interpretative behaviour is [...] behaviour which holds hypotheses *lightly* and is even prepared to entertain for as long as possible potentially conflicting hypotheses about meaning, that is, to accept ambiguity, contradiction and paradox, i.e. to keep our interpretative options open". Porter une attention plus soignée au geste dans le discours pourrait être l'un des indices possibles pour une interprétation plus juste du discours de l'apprenant et pour éviter le malentendu qui souvent surgit dans la conversation en situation de contact⁴.

Conclusion

La négociation du sens peut être analysée comme un modèle de transmission de l'information input-output, mais elle n'est pas toujours univocale ni statique : sa dialogique est variable. À la lumière de différentes modalités comme le geste, sa complexité se révèle. Le geste peut être un indice qui reflète l'état de l'activité cognitive. Une étude qui s'appuierait exclusivement sur la modalité verbale ne pourrait analyser une telle activité interne. Un aperçu des modalités non verbales fournit un cadre de recherche qui rend compte des aspects non seulement cognitifs, mais aussi sociaux de l'interaction, l'analyse ne s'appuyant pas sur une relation univoque de

⁴ Une dérivée possible de cet argument est la question sur les gestes conventionnels, mais ce n'est pas l'objet du présent article.



forme/sens ou de mot/geste. Il est ainsi parfois nécessaire d'observer les gestes qui traversent la séquence interactionnelle. Bien que le présent travail se soit efforcé d'élargir la vue classique de la négociation du sens, l'analyse a été limitée à l'aspect lexical. L'observation multimodale d'autres dimensions du langage (universaux cognitifs, procès verbal, grammaticalisation, cohésion et cohérence discursives) a été déjà entreprise (e.g. McNeill & Levy 1993 ; McNeill 2000 ; Talmy 1985). L'application multimodale à ces dimensions constituera une perspective future de la recherche sur la multimodalité en acquisition d'une L2.

Bibliographie

- Bruner, J.S., 1985. The role of interaction formats in language acquisition. In J.P. Forgas (Ed.), *Language and social situations*. (p.31-46) New York, Springer.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M. & Py, B., 1989. Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la communication exolingue. In D. Weil, H. Fugier (Eds.), *Actes du 3e colloque régional de linguistique*. (p. 99-124) Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université de Louis Pasteur.
- De Pietro, J.-F., 1988. Conversations exolingues une approche linguistique des interactions interculturelles. In J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Échanges sur la conversation*. (p. 251-267) Paris, Éditions du CNRS.
- Faraco, M., 2001. Exploratory study of gesture in negotiation of meaning between native and nonnative speakers. Paper Presented at the 11th conference of European Second Language Association (Eurosla), 26th-29th September 2001, University of Paderborn (Germany).
- Faraco, M. & Kida, T., 1999. Acquisition de L2 et séquences d'apprentissage : degré de stabilité interactive. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 38 (3) : 215-230.
- Fornel, de M., 1992. The return gesture: Some remarks on context, inference, and iconic gesture. In P. Auer, A. di Luzio (Ed.), *The contextualization of language*. (p. 159-176) Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins.
- Gass, S. M., 1997. *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah (NJ), Laurence Erlbaum Associates.
- Heath, C., 1992. Gesture's discreet tasks: Multiple relevancies in visual conduct and in the contextualisation of language. In P. Auer, A. di Luzio (Eds.), *The contextualization of language*. (p. 101-128) Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- John-Steiner, V., 1985. The road to competence in an alien land: A Vygotskian perspective on bilingualism. In J. V. Wertsch (Ed.), *Vygotsky and the social function of mind*. (p. 348-372) Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Kellerman, E. & Bialystok, E., 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper, E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. (p. 31-48) London-New York, Longman.
- Kida, T. & Faraco, M., à paraître. Gesto e iniciación de la interacción didáctica en L2. *DeSignis*.
- Krafft, U. & Dausendschön-Gay, U., 1993. Séquence analytique. *Bulletin CILA*, 57 : 137-157.
- Long, M. H., 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie, T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition*. (p. 413-468). San Diego-New York-Boston-London-Sydney-Tokyo-Toronto, Academic Press.
- McCafferty, S. G. & Ahmed, M. K., 2000. The appropriation of gestures of the abstract by L2 learner. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. (p. 199-218) Oxford (UK)-New York, Oxford University Press.
- McCafferty, S. G., 1998. Nonverbal expression and L2 private speech. *Applied Linguistics*, 19 (1) : 73-96.
- McNeill, D., 2000. Catchments and contexts: non-modular factors in speech and gesture production. In D. McNeil (Ed.), *Language and gesture*. (p. 312-328) Cambridge (UK), Cambridge University Press.
- McNeill, D., & LEVY, E. T., 1993. Cohesion and gesture. *Discourse Processes*, 16(4) : 363-386.
- Pica, T., 1994. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning, condition, processes, and outcomes? *Language Learning*, 44 (3) : 493-527.
- Pica, T., 1996. Do second language learners need negotiation? *International Review of Applied Linguistics for language teaching (IRAL)*, 34 (1) : 1-21.
- Shannon, C.E. & Weaver, W., 1949. *The mathematical theory of communication*. Urbana, University of Illinois Press.
- Stam, G., 1999. Speech and gesture: Which changes first in L2 acquisition. Paper presented at Second Language Research Forum, Minneapolis (Minnesota), 25th September 1999.
- Talmy, L., 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In T. Shopen, (Ed.), *Language typology and syntactic description: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*. (p. 57-149) Cambridge, Cambridge University Press.

- Taranger, M.-C. & Coupier, C., 1984. Recherche sur l'acquisition des langues secondes : approche du gestuel. In A. Giacomi, D. Véronique (Eds.), *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches* (tom. 1). (p. 167-183) Aix-en-Provence (FR), Publications de l'Université de Provence.
- van Hoof, A.-M. & Kellerman, E., 2001. Gesture placement in motion events: A crosslinguistic study of L1 and L2 'thinking for speaking' patterns. Paper Presented at the 11th conference of European Second Language Association (Eurosla), 26th-29th September 2001, University of Paderborn (Germany).
- Vasseur, M.-T., 1993. Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (AILE)*, 2, 25-59.
- Wertsch, J. V., 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge (MA), Harvard University Press.