

Inoussa Guiré, Aoua Carole Congo

POUR UNE APPROCHE DIDACTIQUE DU LANGAGE DE LA POSTURE MIMO-GESTUELLE DANS L'INTERACTION EN CLASSE BILINGUE

Résumé

Cet article porte sur la négociation linguistique et extralinguistique en classe bilingue. En prenant appui sur la théorie de la posture mimo-gestuelle de Cosnier (1984) reprise par T.Kida (2011), nous mettons en lumière la pratique des gestes quasi-linguistiques et co-verbaux dans des classes bilingues, lors des interactions maître-élèves pour négocier le sens. L'analyse porte sur un corpus de cours sur l'élocution, filmé dans une école bilingue fulfulde-français. La transcription a été faite avec le logiciel CLAN, mettant en exergue, par des codages spécifiques à l'orientation théorique, les passages de négociations extralinguistiques. Les résultats laissent entrevoir les gestes de l'enseignant facilitant les apprentissages, et une possibilité d'adaptation du geste aux disciplines linguistiques et non linguistiques.

Mots clés : didactique, kinème, posture mimo-gestuelle, gestes co-verbaux, gestes déictiques, gestes kinétographiques

Abstract

This article deals with linguistic and extralinguistic negotiation in bilingual class. By drawing on By leaning Cosnier's (1984) theory of mimo-gestural posture, reviewed by Kida T. (2011), we highlight the practice of quasi-linguistic and co-verbal gestures in bilingual classes, during teacher-student interactions to negotiate the meaning. The analysis concerns a corpus of speech lesson filmed in bilingual Fulfulde-French school. The transcription was made with CLAN software, highlighting, by specific codes according to the theoretical orientation, the passages of extralinguistic negotiations. The results reveal the teacher's gestures facilitating learning, and a possibility of adapting the gesture to linguistic and non-linguistic disciplines.

Keywords: didactic, kineme, mimo-gestural posture, co-verbal gestures, deictic gestures, kinetographic gestures

Introduction

Dans toutes les communautés linguistiques, les gestes sont utilisés pour accompagner la parole consciemment ou non. Même s'il y a des similitudes et des divergences de compréhension ou d'interprétation des actes de l'humain selon les régions, il faut noter que la sémantique des gestes utilisés dans la communication est communément partagée à l'intérieur de chaque culture et groupe linguistique. Dans la caractérisation du discours didactique qui se tient à propos et autour de la langue en classe bilingue, il est nécessaire d'avoir une vision holistique de tout ce qui est mis en place pour que le contrat didactique (J. Arditty, 2004) soit honoré par les participants à l'interaction en classe. Sont évoqués dans ce sens, « les indices verbaux et non verbaux qui balisent la situation de l'interaction » (Guiré, 2015, p.78). La posture mimogestuelle, composante pragmatique gestuelle et comportementale de la communication non-verbale, liée au contenu sémantique du langage, est souvent négligée dans les débats sur l'enseignement bilingue malgré sa forte implication dans la négociation en classe. L'observation des séquences de cours montre comment l'enseignant exploite cette composante du langage humain, pour jouer pleinement « ses différents rôles » (F. Cicurel, 1985), plus précisément celui de l'agir professoral (F. Cicurel, 2008) guidant les reformulations inter et intralinguistiques (C. Noyau, 2010) aussi bien lors du transfert des savoirs de la première langue (L1) vers la seconde langue (L2) que dans le renforcement des compétences des élèves en L2.

Cet article traite de la posture mimogestuelle (T. Kida, 2011) de l'enseignant qui accompagne sa communication en classe bilingue fulfulde-français. Il s'agit d'actions qui ne sont élucidées ni dans la description de la focalisation sur la forme linguistique de la communication, ni par celle faite du contenu ou de l'objet comme bifocalisation de (P. Bange, 1996), mais qui participent à la négociation du sens et à l'atteinte de l'objectif pédagogique visé dans l'interaction entre l'enseignant et les apprenants en classe bilingue. Nous sommes partis du constat que l'enseignant entreprend des actions tout au long de sa prestation en classe, mais ces actions ne sont pas suffisamment décrites, alors qu'elles semblent bien participer à l'animation de la classe et à la facilitation des acquisitions scolaires. Après une brève présentation de l'objectif, du cadre théorique et de la méthodologie adoptée, nous présenterons les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Objectif

L'objectif principal est de décrire les fonctions pédagogiques des gestes quasi-linguistiques et co-verbaux utilisées en vue d'une systématisation de leur utilisation optimale en classe bilingue.

Hypothèse

L'hypothèse émise est que la posture mimo-gestuelle de l'enseignant en classe bilingue peut être décrite dans la fonction de négociation du sens en relation avec l'objectif pédagogique de la leçon enseignée.

1. Cadre théorique

Pour mieux situer notre orientation théorique, un bref rappel de quelques théorisations sur le geste et la communication s'impose. Parmi les théories de la communication non verbales, on note la théorie de la communication kinésique et la théorie de la communication posturo-mimo-gestuelle. La théorie kinésique (R. L. Birdwhistell, 1968) considère le kinème comme unité porteuse de sens tout comme le phonème (unité minimale porteuse de sens). Selon lui,

« Autour de certaines formes syntaxiques du langage verbal, apparaissent des comportements kiniques réguliers qui ressemblent aux morphes liés aux gestes, à ceci près que leur configuration semble déterminée par des contextes spécifiques » (Birdwhistell, 1968, p.105).

Il parle donc de variantes alokines, de kinémorphologie. Dans cette théorie, on pense que les chercheurs se focalisent trop souvent sur le phonème en oubliant le kinème.

La théorie de la posturo-mimo-gestuelle de J. Cosnier (1982) par contre, refuse de reconnaître un « langage de gestes » parallèlement au langage verbal. Cette théorie suppose que le langage a une composante gestuelle, et c'est elle qu'il faut prendre en compte aussi bien dans l'enseignement (du point de vue de l'enseignant) que dans l'apprentissage (du point de vue des élèves). J. Cosnier (1982) considère le langage comme étant un supra-système comprenant plusieurs systèmes (verbal, gestuel...) fonctionnant en synergie. Ce qui permet d'appréhender la connaissance sur le gestuel dans la communication comme faisant partie des sciences du langage. T. Kida (2011) ajoute une classe métaphorique et reclasse la fonction sémiotique du geste selon « le modèle linguistique ».

Nous nous orientons sur la théorie de la posture mimo-gestuelle de Cosnier (1984) reprise par T. Kida (2011) sous forme de nouvelle méthode de description des gestes et intonations. Nous prenons appui sur J. M. Colletta (2005) qui traite des implications didactiques de la communication non verbale et des paroles multimodales. Il s'agit pour lui, des éléments qui lui permettent d'étayer discrètement ses propos, sans pour autant briser l'échange avec les apprenants, tout en rajoutant des informations qui peuvent les aider à accéder au sens en langue étrangère. Au regard de cette orientation, nous retenons la mise au point terminologique suivant :

La posture mimo-gestuelle est le non verbal de la communication, c'est-à-dire, « l'ensemble des signaux visuels et kinésiques produits par les locuteurs au cours de la communication parlée » (Colletta, 2004, p.75)

Le kinème est l'unité minimale significative de mouvement (Birdwhistell, 1968, p.105).

Les gestes co-verbaux sont des gestes « associés au discours verbal pour l'illustrer (illustratifs), le connoter (expressifs) et/ou souligner certains traits phonétiques, syntaxiques ou idéiques » (Cosnier, 1982, p. 266)

Les gestes déictiques « désignent le référent de la parole (montrer du doigt l'objet dont on parle) » (Cosnier, op. cit.)

Le geste kinétographique est un geste « qui exprime une activité ou une action de l'être humain ou non humain (par exemple les gestes MANGER, ECRIRE, etc.) » dont la forme caractérise l'action (Kida, 2011, p.45)

2. Méthodologie

Pour constituer le corpus sur la posture mimo-gestuelle en classe bilingue, nous avons exploité le stock de données collectées au compte du projet « Transferts d'apprentissage et mise en regard des langues et des savoirs à l'école bilingue : le point de vue des élèves à travers les activités de classe ». Il s'agit plus particulièrement des données qualitatives collectées dans les écoles bilingues fulfulde-français de Biidi et de Nomou au Burkina Faso. Nous avons surtout exploité la leçon d'élocution en 5^e année de l'école de Nomou. La classe est tenue par le directeur de l'école. Le corpus, tout comme l'ensemble des données, a été transcrit grâce au logiciel CLAN avec un codage théoriquement orienté. Ce codage a permis l'extraction des parties et images correspondant à la thématique traitée, à savoir les gestes en classe bilingue. Quant à l'interprétation, elle a été faite sur le plan fonctionnel en tenant compte de la littérature en la matière. La forme des gestes et le contexte d'énonciation ou la situation illustrée en fonction du référent évoqué ont

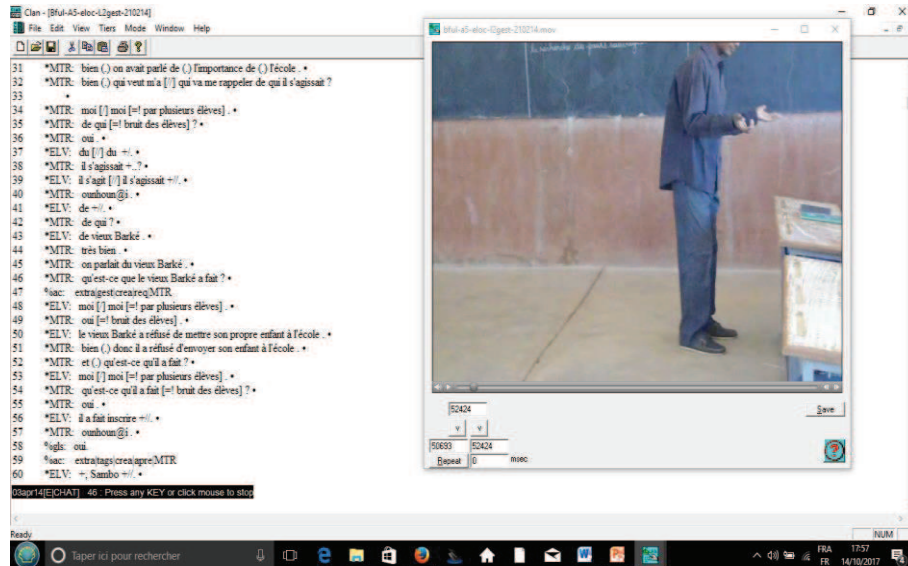
permis de cerner l'utilité pédagogique du geste et d'envisager sa place dans la didactique des langues.

3. Résultats

Nous avons mis l'accent sur les gestes quasi-linguistiques et co-verbaux en classe bilingue, avec l'extrait d'une séquence de leçon sur le langage (élocution) en 5^e année. L'enseignant ne devait pas dépasser 10% de L1 dans sa prestation en classe. Il devait utiliser la négociation extralinguistique pour animer la classe, guider ses élèves au cours de la leçon d'élocution en 5^e année bilingue dont la vidéo est intitulée Bful-A5-eloc-210214.mp4. Les élèves ont suivi un cursus totalement bilingue, c'est-à-dire que dans les deux premières années, ils ont été initiés aux savoirs en L1 avec tout au plus 20% de L2. À leur 3^e année, ils ont commencé à transférer les acquis de la L1 vers la L2 en apprentissage (50% de chaque langue). De la 4^e à la 5^e année, la L2 devient progressivement le médium et la L1 est de moins en moins sollicitée. Pendant le cours donc, MTR (le maître/l'enseignant) utilise au maximum la négociation extralinguistique pour accompagner celle linguistique.

3.1. La gestualité dans le discours de l'enseignant

L'enseignant, au cours de la leçon sur l'élocution, a tenu à faire participer ses élèves de manière expressive par la lecture à haute voix, la compréhension du contenu des phrases et la co-construction de la morale à en tirer. La compréhension du texte et du discours autour du texte mis au tableau était un préalable. Le discours devait être construit avec et par les élèves avec une certaine spontanéité. « Le texte de base sur lequel cette leçon prend appui décrit un élève qui fait l'école buissonnière. Les discussions sont consacrées à la description et aux conséquences de ce phénomène » (Guiré, 2015, p.216). Le discours de l'enseignant est essentiellement constitué de petites descriptions suivies de questions accompagnées de gestes. En début de cours, l'enseignant rappelle la leçon antérieure qui portait sur un père nommé Barké qui refusait d'inscrire son enfant à l'école et qui, pourtant, a fait inscrire à la place du sien, l'enfant de son esclave. Ce dernier est devenu plus tard un grand fonctionnaire et a pu ainsi construire une jolie maison pour son père. Barké, à la vue de cela, exige désormais que tous les enfants du village soient inscrits à l'école. À la ligne 46 du fichier transcrit, l'enseignant accompagne sa question *qu'est-ce que le vieux Barké a fait ?* d'un geste d'ouverture des mains comme l'indique l'image suivante :

Image n° 1 : Le geste iconique

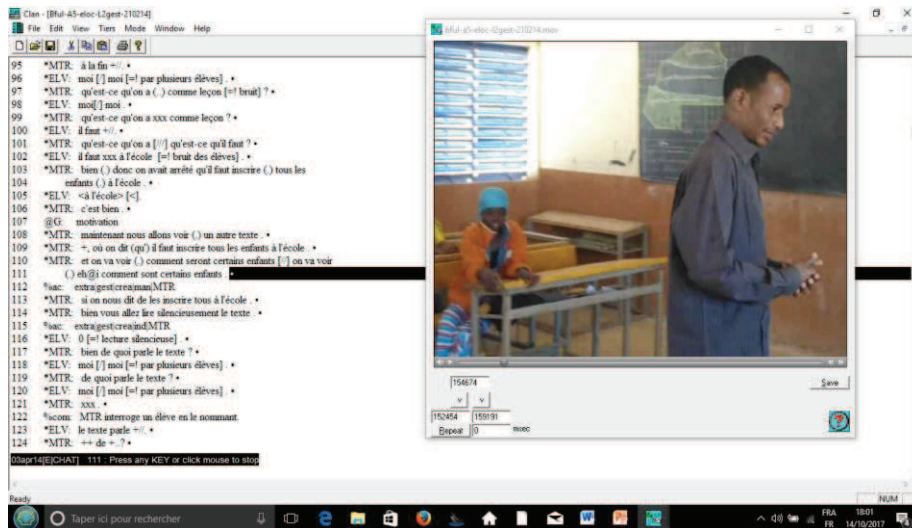
Source : l'étude

Nous classons ce geste parmi ceux dits « iconiques », c'est-à-dire qu'ils entretiennent une relation étroite avec le contenu sémantique du référent (McNeill, 1992, p.78). Il est une sorte de redondance sémantique dans la mesure où il illustre la question sur l'acte de faire.

Après ce rappel de la leçon précédente qui se résume à la volonté de Barké de voir tous les enfants du village inscrits à l'école, l'enseignant attire l'attention sur la leçon du jour. À titre de motivation, il prononce l'énoncé suivant de la ligne 110 en plaçant ses deux mains, paume contre paume :

*MTR: et on va voir (reprise) comment seront certains enfants [//] on va voireh@i comment sont certains enfants.

Image n° 2 : L'arrêt d'une action



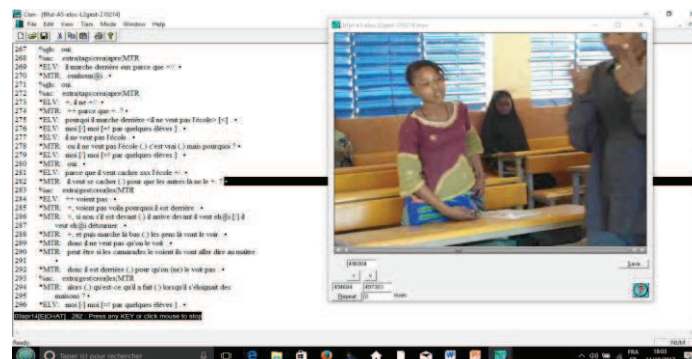
Source : l'étude

Ce signe marque l'arrêt de l'action et une disposition à l'observation comme s'il disait aux élèves, « *Observez ce qui va suivre* ». Plus loin lorsque l'enseignant évoque l'attitude de l'élève qui fait l'école buissonnière en se cachant derrière les autres, il fait une phrase incomplète « *il veut se cacher pour que les autres ne le... ?* » et remplace l'expression « *... voient pas* » par un geste du même sens. Il s'agit de l'index orienté vers l'œil comme l'indique l'image ci-après.

*** File "Bful-A5-eloc-L2gest-210214.cha": line 282.

*MTR: il veut se cacher (.) pour que les autres-là ne le +..?

Image n°3 : Complétion gestuelle de phrase



Source : l'étude

C'est donc dire que le signe est compris par tous les élèves dans la mesure où tous savent que l'œil sert à voir. Le contrat didactique attendu donc des élèves est qu'ils complètent sa phrase par les mots adéquats. Ce que les élèves font en complétant l'énoncé avec l'expression « ... *voient pas* ». Ils sont aidés par le fait que l'enseignant ait prononcé sa phrase incomplète jusqu'au premier élément de la locution négative « ...ne... ». Il leur reste donc à trouver le verbe manquant « voir » qu'ils doivent conjuguer au présent conformément à la phrase à compléter et le deuxième élément de la négation « ...pas ». C'est donc l'expression « ne pas se faire voir » qui était à faire découvrir. Ce qui peut être donc une stratégie de développement de leur capacité de reformulation (Noyau, 2010).

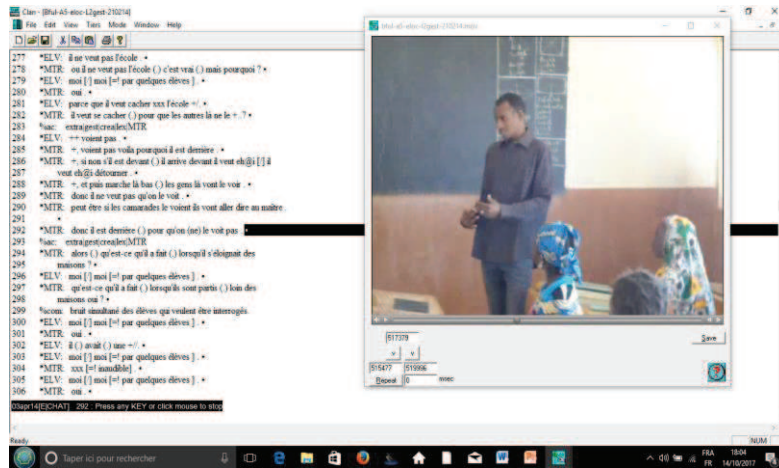
Pour faire mieux acquérir cette idée de « *ne pas se faire voir* », l'enseignant reprend sa mimique cette fois-ci en mettant l'accent sur la position de l'élève qui se cache en plaçant ses deux mains l'une avant l'autre comme dans l'image suivante :

*** File "Bful-A5-eloc-L2gest-210214.cha": line 292.

*MTR: donc il est derrière (.) pour qu'on (ne) le voit pas.

%ac: (1)extra|gest|crea|pos|MTR

Image n° 4 : Négociation gestuelle du sens



Source : l'étude

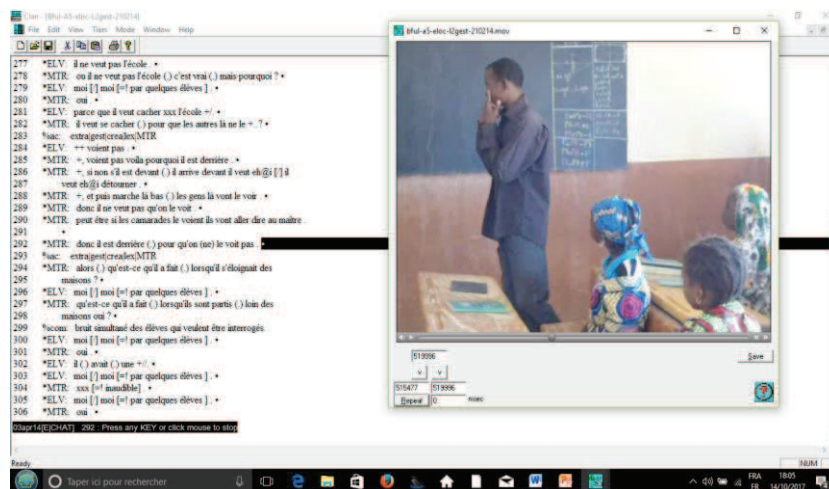
Cette façon de négocier le sens par la communication non verbale pour appuyer le verbal constitue une approche didactique interactionnelle en classe bilingue qui mobilise mieux l'attention des élèves et les encourage à prendre la parole.

L'enseignant (MTR) a amené les élèves à donner plusieurs raisons qui font que l'élève reste derrière. Plus loin, à l'énoncé de la ligne 294, l'enseignant résume ces raisons en insistant sur le terme « voir » avec la mimique correspondante en indexant son œil au moment où il termine la phrase « *Donc il est derrière pour qu'on (ne) le voit pas* » comme il suit :

*** File "Bful-A5-eloc-L2gest-210214.cha": line 292.

*MTR: Donc il est derrière (.) pour qu'on (ne) le voit pas.

Image n°5 : Posture de mime du geste



Source : l'étude

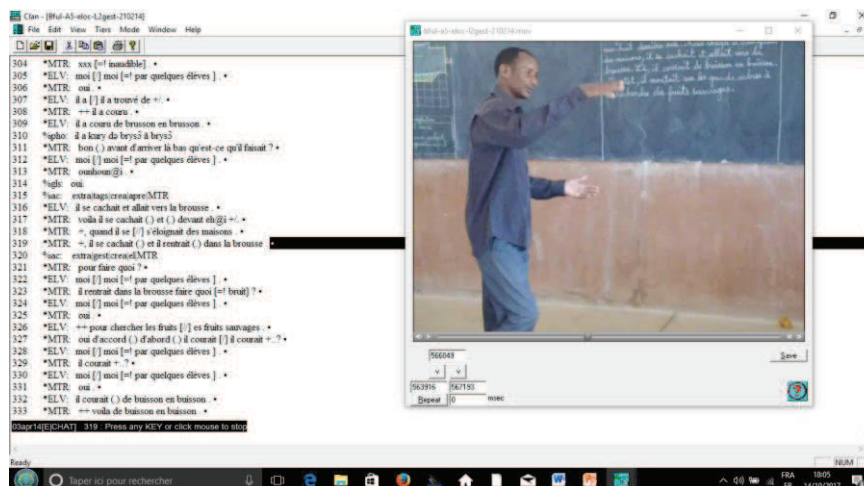
Dans l'énoncé suivant de la ligne 313, l'enseignant fait une pause pour mimer un geste avant de terminer sa phrase par le complément circonstanciel de lieu « ... *dans la brousse* » dans l'exemple suivant. C'est un geste de la main qui marque un éloignement pour permettre aux élèves de trouver le complément de cet énoncé. Ce qui d'ailleurs produit l'effet escompté dans la mesure où, très souvent, les élèves trouvent l'expression recherchée, en même temps que leur maître. Exemple :

*** File "Bful-A5-eloc-L2gest-210214.cha": line 313.

*MTR: +, il se cachait (pause) et il rentrait (pause) dans la brousse

%ac: (1)extra|gest|crea|el|MTR

Cette posture gestuelle de l'enseignant prise dans sa globalité, laisse entrevoir un accompagnement pédagogique de l'agir de l'enseignant pour susciter chez les élèves l'utilisation des organes sensoriels afin de faciliter les apprentissages.

Image n°6 : Gestes, connecteurs et négociation du sens

Source : l'étude

Au cours de la leçon, l'enseignant a utilisé des gestes qui accompagnent les connecteurs logiques comme les expressions de négation ou d'interrogation avec anticipation discursive (ligne 46), des gestes déictiques, (lignes 110, 313) des gestes kinétographiques (lignes 282, 292).

La plupart de ces gestes ont des fonctions illustratives quasi-linguistiques. « Le geste quasi-linguistique est traductible par un énoncé verbal équivalent et peut être utilisé sans parole » (Pavelin, 1999, 96). La part de convention dans leur emploi au niveau pragmatique est justifiée par le fait que l'enseignant appartient à la communauté où est implantée l'école bilingue. Il s'agit donc d'une convention sociale partagée par ceux qui parlent la même L1. Les gestes servent ainsi de recherches lexicales, d'orientation, de questionnement renforçant la réflexion. L'enseignant fait ainsi recours aux gestes co-verbaux grammaticaux pour l'acquisition de la syntaxe, aux gestes déictiques et aux gestes quasi-linguistiques lors de l'interaction en classe bilingue.

Dans une étude menée auprès d'enfants de 6 à 11 ans, Colletta (2004, p. 159) répertorie les kinèmes référentiels associés ou co-verbaux et met en lien leurs valeurs et leurs rôles. En nous y référant, le tableau 1 est élaboré à partir de la kinésie communicative. Il précise les catégories fonctionnelles des kinèmes qui accompagnent les gestes contextualisés de l'enseignant de l'étude et ceux des apprenants, ainsi que leurs valeurs.

Tableau 1 : Kinésie communicative dans l'interaction en classe bilingue

Fonctions des kinèmes co-verbaux	Valeur gestuelle	Rôle / à la parole
Kinèmes expressifs ou de cadrage	Co-actif : réalise l'acte rituel, discursif ou interactif conjointement avec la parole (arrêt de l'action et invitation à l'observation, mise en relation étroite avec le contenu sémantique du référent, captivation de l'attention sur la leçon du jour)	Redondance cadrage
	Amplifieur : accroît la force illocutoire de l'acte verbalisé (évocation de l'attitude d'un élève par l'index orienté vers l'œil)	Amplification
	Connotatif : introduit une valeur illocutoire supplémentaire, distincte ou opposée (gestes d'accompagnement des connecteurs logiques avec anticipation discursive, correction des erreurs)	Connotation (cadrage qualitatif)
Kinèmes syntaxiques ou de structuration	Intensif : met en relief une unité linguistique (Les gestes servent de recherches lexicales, d'orientation, de questionnement renforçant la réflexion)	Accentuation
	Rythmique : accompagne en rythme le flux parolier (accompagnement pédagogique de l'agir de l'enseignant pour susciter chez les élèves l'utilisation des organes sensoriels)	Accompagnement, synergie
	Démarcatif : délimite une unité de l'énoncé ou du discours (délimitation ou segmentation d'une instruction donnée)	Segmentation, délimitation
Kinèmes référentiels	Déictique : désigne le référent présent dans le contexte immédiat ou indique sa direction (interrogation par indexation de l'élève, le pointage discursif)	Complétion
	Illustratif : dessine dans l'espace les traits d'un référent concret (illustration de la taille, la forme, l'aspect, etc.)	Illustration
	Locatif : place dans l'espace, les éléments de l'univers, représentation topologique (geste de la main qui marque un éloignement)	Illustration
	Mimétique : mime l'action, le comportement ou l'animal de référence	Illustration

	(l'enseignant fait des mimes en mettant l'accent sur la position de l'élève qui se cache)	
	Figuratif : représente par métaphore ou par métonymie un référent abstrait (gestes symbolisant l'imaginaire)	Symbolisation
	Anaphorique : désigne un point de l'espace frontal préalablement assigné à un référent (clarification gestuelle et complétion du sens).	Complétion
	Substitutif : désigne, dans le contexte immédiat, un substitut du référent absent de la situation (les élèves complètent la gestuelle de l'enseignant par les mots adéquats).	Complétion

Si Cosnier Jacques et Brossard Alain (1984) récusent la position de Birdwhistell Ray (1968), nous pensons que les deux sont complémentaires dans la mesure où Birdwhistell note l'unité minimale distinctive (kinème) tandis que Cosnier considère le geste sous l'angle interactionnel avec deux (2) approches possibles : gestémique (côté sémiotique du geste) et gestétique (côté physiologique du geste)

Il a été longtemps admis par les linguistes que le signe, à l'oral, a deux (2) faces que sont le signifiant et le signifié. Avec la vision holistique et multilingue de l'enseignement (*translanguaging*) assimilées à la pédagogie active, on découvre qu'en fait le signifié n'est pas porté seulement par la partie acoustique, mais à la fois acoustique et kinésique.

Comme l'emploi du geste semble automatique et spontané, la simple prise de conscience de son importance permet à l'enseignant d'en user à bon escient. T. Kida, (2011) a fait la distinction entre les gestes de types indexical, emblématique et de type discursif. Les gestes indexicaux sont les gestes déictiques, physiographiques, iconiques, kinétographiques et les gestes métaphoriques. Les gestes de type discursif regroupent les gestes batoniques et les gestes idéographiques.

3.2 La didactisation du geste

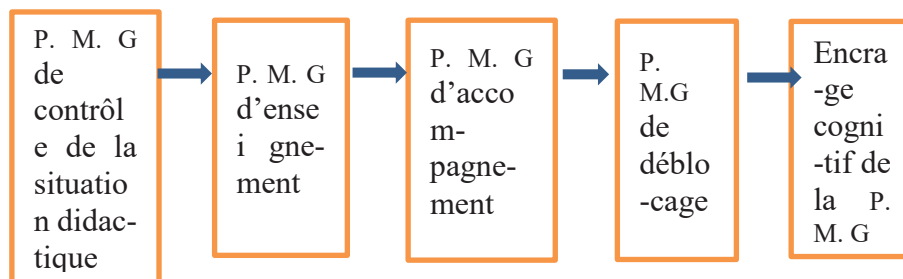
Si le geste est antérieur à la parole et lui sert de point d'appui chez l'enfant dès les dix (10) premiers mois de vie et d'interaction avec ses parents (Jactat, 2017), c'est qu'il peut être utilisé dans les acquisitions scolaires. En éducation, les gestes font partie intégrante du processus didactique et, « les

gestèmes, équivalents gestuels des phonèmes (...) se combinent spatialement et simultanément dans une dynamique complexe pour constituer le signe », (Congo, 2015 p 147).

La spécificité de la classe bilingue est qu'il faut que les significations données par l'enseignant par ses gestes, soient conformes à ce que l'élève sait déjà dans sa L1. Nous avons suivi certaines leçons afin de découvrir le geste quasi-linguistique et sa relation avec l'acquisition. Tout au long du cours, l'enseignant a exploité sa posture mimo-gestuelle. Toute leçon commence par un rappel des prérequis ou leçon antérieure. La première question de ce rappel est accompagnée de geste qui est sa partie visible et attire l'attention des élèves sous forme de motivation à être attentifs à la suite du cours. Ce cours est une discipline linguistique de construction de signification chez les élèves en contexte fulaphone. Les gestes employés par l'enseignant servent aussi bien de guides notionnels et d'éléments méta-langagiers. Les guides notionnels permettent aux élèves de trouver facilement les unités lexicales attendues par l'enseignant. Le contrat didactique dans le cours d'élocution étant que les élèves doivent imaginer, à partir des gestes de l'enseignant, le lexique et la syntaxe attendus, compléter son discours et les reproduire. Les images 2, 3 et 4 illustrent cet emploi.

L'action de didactiser le langage de la posture mimo-gestuelle est un recours professionnel des enseignants dans leurs pratiques, notamment en classe de langue. Les gestes habituels propres à l'environnement du processus d'enseignement/apprentissage prennent sens dans la transmission des signifiants et leurs signifiés aux apprenants au cours de l'exécution des tâches d'enseignement. Le processus de didactisation des gestes et postures en classe bilingue est représentée dans le schéma 1.

Schéma 1 : Processus de didactisation de la posture mimo-gestuelle (P.M.G)



Source : l'étude

La posture mimo-gestuelle de contrôle concerne la situation et les tâches didactiques. Selon le contexte, le niveau des apprenants et les défis imposés par les curricula, la posture mimo-gestuelle de contrôle permet de cadrer et le pilotage de la classe en imposant un rythme à respecter.

La posture mimo-gestuelle d'enseignement guide la structuration des items d'apprentissage. Elle s'appuie sur la démonstration. Ces gestes et postures permettent à l'enseignant de bien communiquer pour vaincre la peur ou les hésitations, d'avoir une bonne écoute des besoins des apprenants à sa charge, d'adapter ses pratiques aux compétences des apprenants, de travailler en ajustant ses méthodes à la culture, aux conditions de l'institution scolaire et aux outils d'enseignement/apprentissages disponibles.

La posture mimo-gestuelle d'accompagnement permet le renforcement continu des apprentissages et la mémorisation grâce à des aides ponctuelles individualisées ou collectives aux apprenants. L'enseignant incite l'apprenant à prospecter et à trouver des réponses en référence à sa culture tout en observant ses processus de résolution. Ce sont des gestes et postures qui permettent le recadrage des apprenants.

La posture mimo-gestuelle de déblocage permet à l'enseignant de responsabiliser les apprenants après un temps d'apprentissages. Elle sert à guider les apprenants dans la résolution des situations problèmes et dans l'appropriation des items enseignés. Elle permet l'autonomie de l'apprenant dans ses acquisitions grâce aux imitations et à la théâtralisation des apprentissages.

L'encrage de la posture mimo-gestuelle dans les représentations de l'apprenant constitue le stade de développement de la cognition de la situation d'apprentissage par les apprenants. C'est le stade de compréhension, de raisonnement et de production. L'enseignant manage les tâches d'enseignements en renforçant les gestes significatifs et en appréciant la posture des élèves.

Le processus de didactisation de la posture mimo-gestuelle est à la fois linguistique et cognitif. Il permet à l'enseignant débutant ou à celui qui tient une classe pour la première fois, de prendre en main la situation de classe et d'anticiper les difficultés de la pratique d'enseignement d'une langue. Elle permet à l'enseignant expérimenté d'être à l'aise dans ses pratiques et de guider ses pairs débutants.

Vu l'emploi de la posture mimo-gestuelle dans les disciplines linguistiques, notamment la sémantique et la pragmatique de la langue, on pourrait admettre

que les disciplines non linguistiques comme la géographie, les mathématiques, les sciences d'observation, peuvent aussi donner lieu à l'utilisation de gestes co-verbaux ou quasi-linguistiques. Les notions comme longueur, largeur, grosseur, hauteur, etc., peuvent bel et bien être illustrées par ce langage non verbal, à condition que l'enseignant puisse les utiliser selon le sens que ces gestes ont dans la culture et la L1 de ses élèves.

4. Discussion

Le geste peut être réalisé en retard, par anticipation, par emphase ou par redondance par rapport à l'énoncé exprimé. L'école bilingue est le lieu idéal où la référence fonctionnelle du geste doit être les habitudes acquises en L1 pour enseigner la L2. Selon Kida,

« L'usage fonctionnel du geste est visible dans le discours en situation de contact, notamment lorsque les sujets non natifs maîtrisent mal plusieurs règles grammaticales de la langue qu'ils parlent. » (Kida, 2001, p. 43).

Mais ce n'est pas nécessairement en cas de mauvaise maîtrise du fonctionnement des codes linguistiques que le geste est utilisé. Il l'est mieux lorsque l'on maîtrise parfaitement les codes, mais que l'on veut faciliter la compréhension de son interlocuteur. Quant aux apprenants, ils comprennent parfaitement la mimique de l'enseignant tant que la compréhension est commune dans la classe bilingue. Et partant de cette compréhension, ils répondent aisément les sollicitations faites par l'intermédiaire de la posture mimo-gestuelle de l'enseignant.

Beaucoup de chercheurs ont admis qu'il ne saurait y avoir d'apprentissage autre qu'actif chez tout apprenant. L'intelligence pratique est appuyée par l'action qui accompagne les séances d'apprentissage. En considérant en partie la théorie de l'apprentissage du *Total physical response*, qui est plus orientée vers les activités ludiques en classe bilingue, on note que l'activité du langage est liée à l'activité physique et permet à l'enfant de mieux s'approprier la langue étudiée. Il semble que « la mémorisation à long terme est favorisée par la mise en mouvement de la langue » (. Boué, 2013, p.23). Dans le passage d'une mémoire courte à une mémoire à long terme, celle à long terme semble plus renforcée si l'information est donnée sous sa forme verbale et visuelle.

Au regard des exemples sus mentionnés, il ressort que dans un contexte de classe bilingue, les gestes élucident, accompagnent et facilitent les acquisitions aussi bien au niveau lexical qu'au niveau grammatical. Ce qui corrobore l'idée que :

« Les gestes peuvent mettre en évidence la façon dont les apprenants en langues gèrent en temps réel les difficultés lexicales, grammaticales et discursives à un niveau de compétence donné » (Gullberg, 2014, p. 1971).

Ils renforcent la mémoire et jouent favorablement sur l'ambiance du cours. L'utilisation des mêmes gestes en L1, puis en L2 pourrait faciliter le remplissage du contrat didactique. La posture mimo-gestuelle, qu'elle soit quasi-linguistique ou co-verbal, sert d'adjuvant à l'acte pédagogique et peut être didactiquement exploitée selon les disciplines en classe bilingue.

Conclusion

Dans cet article, nous avons mis en lumière certains gestes de la pratique d'enseignement en classe de français langue étrangère. L'apprentissage d'une langue étrangère en contexte scolaire a souvent pris appui sur la langue première de l'apprenant mais aussi sur les compétences gestuelles de l'enseignant. L'interaction gestuelle en classe bilingue occupe une grande place dans l'enseignement du français au Burkina Faso. Elle aide l'enseignement et l'apprentissage d'activités sémantiques et pragmatiques. L'expressivité des gestes co-verbaux facilitent la mémorisation des items enseignés. Utilisés en synchronisation avec la langue française, les gestes et la posture de l'enseignant permettent la visualisation des informations et un renforcement de la compréhension. L'approche didactique du langage de la posture mimo-gestuelle décrite par le présent travail a mis l'accent sur les gestes iconiques, la complétion gestuelle de mots et phrases mais aussi la matérialisation visuelle des connecteurs et la négociation gestuelle du sens. Ce qui corrobore notre hypothèse de départ. La posture mimo-gestuelle est un complément du langage verbal en classe de langue. En contexte d'apprentissage bilingue, cette posture revêt une grande importance dans le processus d'enseignement.

Le présent travail ouvre des perspectives d'approfondissement sur la triple focalisation : focalisation sur l'objet, focalisation sur la forme linguistique et focalisation sur les gestes pédagogiquement convenables (translangage) avec une liste de gestes et leur sens en milieu fulaphone. Cette triple focalisation doit être prise en compte dans la formation et le recyclage des enseignants bilingues afin de faciliter le bilinguisme de transfert.

Références bibliographiques

Arditty, J. (2004), Spécificité et diversité des approches interactionnistes. *AILE (Acquisition et interaction en langue étrangère)*, n°21, pp. 167–201

Bange, P. (1996), Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère, *Les Carnets du Cediscor*. n°4, pp. 189–203. Consulté le 12 octobre 2015 sur <http://cediscor.revues.org/443>

Birdwhistell, R. L. et Lacoste M. (1968), L'analyse kinésique, *langages*, vol. 3, n°10, pp. 101-106.

Boue, M. (2013), *La communication non verbale et la place du corps en classe de langue à l'école primaire*, Education, dumas-00909602, Consulté le 12 octobre 2015, [manon_boue.pdf](#)

Cicurel, Fr. (1985), *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*, clé International, Paris (France), 126 p.

Colletta, J.-M. (2004), *Le développement de la parole chez l'enfant, âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Belgique, Pierre Mardaga éditeur, 376 p.

Colletta, J.-M. (2005), Communication non verbale et parole multimodale : quelles implications didactiques ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, N°. 38, ISSN 0994-6632, pp. 32-41

Congo, A. C. (2015), Problématique de l'enseignement / apprentissage du français dans les écoles inclusives de sourds au Burkina Faso, Thèse de Doctorat, Université de Ouagadougou, 500 p.

Cosnier, J. (1982), Communications et langages gestuels. *Les voies du langage : communications verbales, gestuelles et animales*. Bordas, Paris (France), pp. 255-306

Cosnier, J. & Brossard A. (1984), *La communication non verbale*. Paris-Neuchâtel, Delachaux et Niestlé

Gullberg, M. (2014), Gestures and second language acquisition, in *International handbook on multimodality in human interaction*, Research Gate, pp. 1868-1873. <https://urlz.fr/bQfX>

Guire, I. (2015), *L'alternance des codes entre L1-Fulfuldé et L2-Français dans l'enseignement bilingue du Burkina Faso : des technologies d'analyse linguistique de corpus oraux aux problématique didactiques*, Thèse de Doctorat, Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris (France), 447 p.

Jactat, B. (2017), Joindre le geste à la parole : encourager la prise de la parole spontanée dans la classe de conversation FLE au Japon, Didactique au Japon, parcours de l'enseignant, *Cahier d'Etudes Interculturelles n°4*, pp. 5-32

Kida, T. (2011), Nouvelle méthode de constitution de corpus pour transcrire gestes et intonations, *Corpus*, 10, pp. 41-60.

Lion-Olivieri, M. L. et Liria Philippe (2003), L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. *Espagne, diffusion français-langue étrangère*, New-York : Oxford University Press.

Noyau, C. (2010), Développer les capacités de reformulation chez les maîtres de l'école bilingue en contexte subsaharien, *CMLF 2010*, pp 553-571

Pavelin, B. L. (2002), *Le geste à la parole*. Collection Interlangues linguistique et didactique, PRUM, Toulouse (France), 215 p.