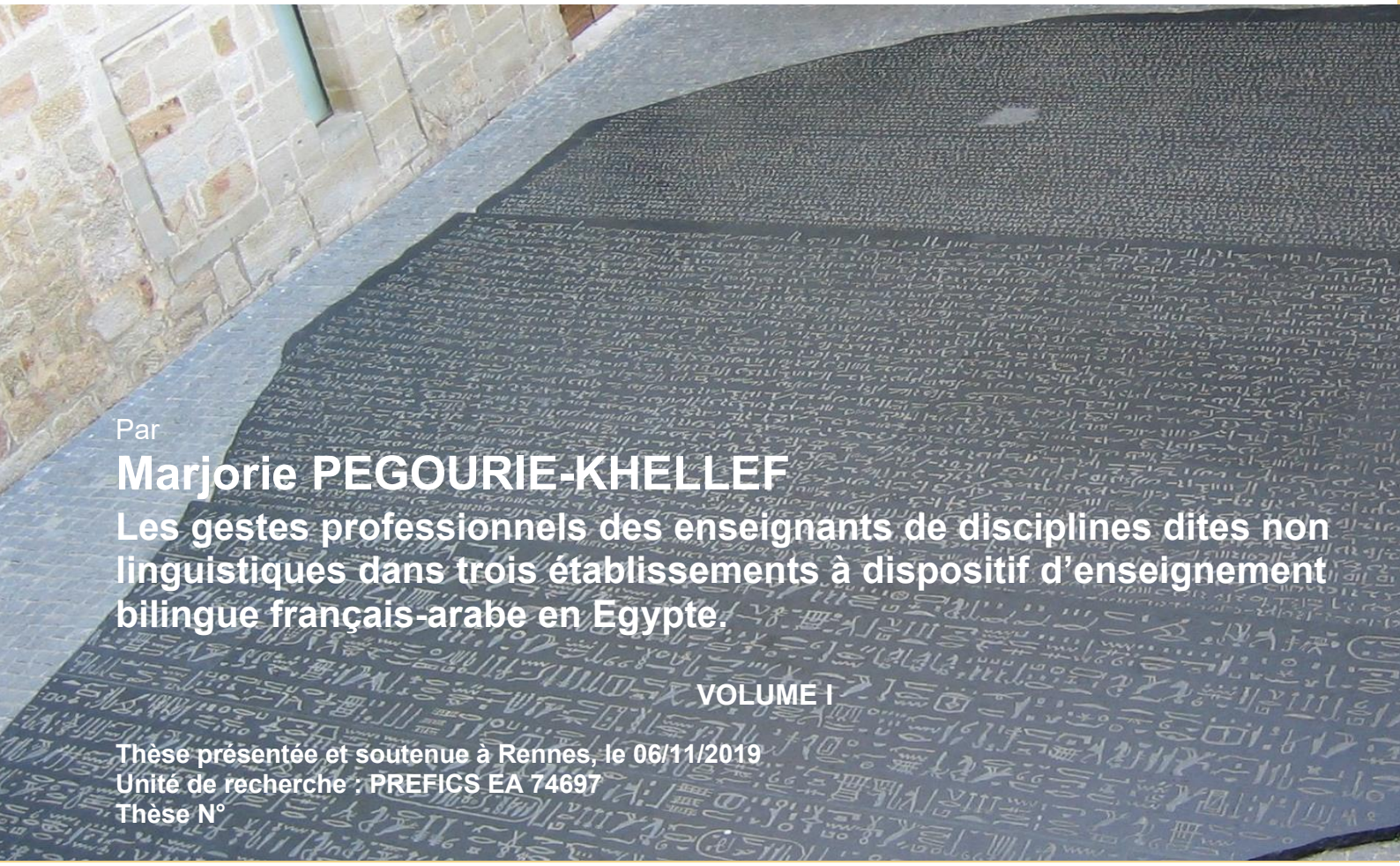
UNIVERSITE SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE SCIENCES DU LANGAGE -



Par

Marjorie PEGOURIE-KHELLEF

Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte.

VOLUME I

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 06/11/2019
Unité de recherche : PREFICS EA 74697
Thèse N°

Rapporteurs avant soutenance :

Régine Delamotte	Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen
Alain Di Meglio	Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica

Composition du Jury :

Président :	
Examinateurs :	
Dominique Bucheton	Professeure en Sciences du langage et Éducation, université de Montpellier
Stéphanie Clerc Conan	Maitresse de Conférences en Sciences du langage, université de Rennes 2
Régine Delamotte	Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen
Alain Di Meglio	Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica
Direction de thèse :	
Philippe Blanchet	Professeur en Sciences du langage, sociolinguistique et sociodidactique, université de Rennes 2

UNIVERSITÉ DE RENNES 2 - HAUTE BRETAGNE

Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique (PREFICS)
EA 4246

École doctorale Sociétés, Temps, Territoires (STT)

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

LES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS DE DISCIPLINES DITES NON LINGUISTIQUES DANS TROIS ETABLISSEMENTS A DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANÇAIS-ARABE EN EGYPTE.

Thèse de doctorat
Discipline : Sociolinguistique CNU7

730 p.

VOLUME 1

Présentée par **Marjorie PEGOURIE-KHELLEF**

Sous la direction de **Philippe BLANCHET**
Soutenue le 06 novembre 2019

Jury :
Mme Régine DELAMOTTE, Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen (rapporteure)
M. Alain DI MEGLIO, Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica (rapporteure)
Mme Dominique BUCHETON, Professeure en Sciences du langage et Éducation, université de Montpellier (examinatrice)
Mme Stéphanie CLERC CONAN, Maitresse de Conférences en Sciences du langage, université de Rennes 2 (examinatrice)
M. Philippe BLANCHET, Professeur en Sciences du langage, sociolinguistique et sociodidactique, université de Rennes 2

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte.

SOMMAIRE

Introduction ……..…p. 04

Chapitre 1 ……..…p. 09

Chapitre 2 ……..…p. 84

Chapitre 3 ……...…. p. 224

Conclusion ……p. 384

Index des auteurs …….p. 397

Index des notions ……..p. 400

Bibliographie ...…… p. 406

Repères historiques ……..p. 460

Annexe……p. 473

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Abréviations utilisées

L1 : Langue 1 (ici la langue arabe)

L2 : Langue 2 (ici la langue française)

DdNL : Discipline dite « non linguistique »

LV1 : Enseignement de langue vivante 1

LV2 : Enseignement de langue vivante 2

Ces dénominations seront explicitées et discutées au chapitre 2.

« Les mots et les phrases sont à la fois des intermédiaires
et des écrans entre nous et les autres. »
Ibn Khaldûn
Discours sur l'Histoire universelle - 1377

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Remerciements

Mille et un mercis à Philippe Blanchet pour son accompagnement exigeant et bienveillant.

Mille et un mercis à Dominique Bucheton, Stéphanie Clerc Conan, Régine Delamotte et Alain Di Meglio d'avoir accepté de participer au jury de soutenance de ma thèse.

Milles et un mercis aux enseignants égyptiens, aux élèves et aux parents d'élèves que j'ai eu la chance de rencontrer.

Milles et un mercis aux responsables de l'École des Carmélites, du Collège de la Salle et du Collège Saint Marc de m'avoir ouvert leur établissement.

Mille et un mercis à tous ceux qui m'ont aidée, entourée, guidée, oubliée, stimulée, contredite…

Milles et un mercis à Anna, à Benoit, à Céline et à Jovan.

Mille et un mercis à Alma et à Yasser.

Gracias a la vida !

INTRODUCTION

Langue(s) dans la discipline, langue(s) de la discipline, langues et disciplines enseignées à l'école seront au cœur de nos interrogations et plus particulièrement l'« autre » langue, la langue 2. Quelle place pour cette langue qui, bien que n'étant pas la langue première des élèves, est pourtant langue d'enseignement et d'apprentissage ? Quelle place pour cette langue qui est en contact non seulement avec une autre langue (voire plusieurs) mais aussi avec d'autres langages propres aux disciplines ?

Il ne s'agira pas seulement d'envisager la langue comme objet circonscrit à apprendre, mais de considérer toutes les dimensions langagières, c'est-à-dire autant les langages, et les discours dans la discipline, que de la discipline. Dans cette perspective, un vaste champ de réflexion s'ouvre à nous, notamment au sujet des pratiques des enseignants de discipline qui se confrontent chaque jour à cette pluralité dans l'exercice de leur métier.

Question et objet de recherches

Notre question de recherche examinera la façon dont ces enseignants traitent les langues, langages et discours dans l'enseignement/apprentissage de leur discipline dite « non linguistique » (DdNL). Nous observerons de quelle manière ils procèdent pour articuler ces dimensions langagières, notamment la L2, avec le contenu disciplinaire. Car la formation initiale et le métier de ces enseignants ne sont *a priori* pas centrés sur ces dimensions langagières. Cet « *a priori »* sera précisément au centre de notre discussion.

Notre objet d'étude concerne les pratiques des enseignants de mathématiques et de sciences qui dispensent leur discipline en français dans des établissements qualifiés de bilingues. Ils exercent dans les niveaux de classe appelés en Égypte le « grand primaire », qui correspondent en France aux deux dernières années du primaire et à la première année du collège (les élèves ont environ entre 9 et 11 ans). Nous nous attacherons à décrire les dimensions langagières de l'agir professionnel des enseignants de discipline enseignée en français dans un contexte d'enseignement plurilingue.

Notre étude s'appuie sur l'étude des pratiques d'enseignants issus de trois établissements de congrégations francophones bilingues : l'École des Carmélites, le Collège de la Salle et le Collège Saint Marc, choisie parmi les cinquante-trois établissements enseignant des disciplines

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

en français en Égypte. Ce réseau, essentiellement implanté au Caire et à Alexandrie, regroupe quatre catégories d'établissements : les écoles de congrégations bilingues francophones, les lycées semi-publics, les établissements privés d'investissement ou associatifs et des établissements publics expérimentaux. Au total, il scolarise environ 45 000 élèves, depuis la maternelle jusqu'au baccalauréat. Les cours de mathématiques et de sciences y sont dispensés en français tout au long de la scolarité, les autres disciplines étant enseignées en arabe. Ce cursus bilingue français/arabe, s'achève avec la passation du baccalauréat égyptien appelé *Thanawiya'amma,* ce qui permet à ces établissements d'être qualifiés de « bilingues » ou d'« école de langues ».

L'enseignement bilingue en question

Les pratiques des enseignants de notre corpus s'inscrivent dans le vaste domaine de l'enseignement bilingue. Par cette appellation, nous désignons l'utilisation, sous des modalités diverses, de deux langues différentes pour enseigner et apprendre des disciplines. En général, une L1 est déjà acquise par les élèves, en famille notamment, et une L2 se trouve ainsi enseignée et apprise à l'école. La L2 n'est pas alors seulement un objet à apprendre lors des cours dédiés (cours de LV1 ou FLE), mais constitue alors un *moyen* ou un *medium* d'enseignement-apprentissage d'autres disciplines dites « non linguistiques » (DdNL).

Si aujourd'hui, l'enseignement rencontre un engouement certain dans le monde[1], il peut pourtant sembler décourageant compte tenu du niveau de qualification exigé pour les enseignants. Nous le savons, de manière empirique, cette question du niveau de la L2 des enseignants de DdNL est cruciale. Or, notre proposition consiste précisément en l'exploration des modalités de travail des enseignants de notre étude. Car alors qu'ils ne s'inscrivent pas tous dans un bilinguisme dit « équilibré », alors qu'ils n'ont pas forcément en L2 un niveau C1 ou C2 selon le CECRL[2], ils dispensent pourtant leurs cours avec succès. L'analyse des pratiques

[1] Nous parlons ici de l'enseignement bilingue dont l'une des langues est le français. Pour preuve de ce succès, nous pouvons citer le cas du LabelFrancEducation délivré par l'AEFE dont le nombre d'établissements étrangers labellisés a doublé lors des trois dernières années, suite à des politiques linguistiques françaises de coopération, mais pas uniquement. L'engouement provient aussi des politiques linguistiques et éducatives locales qui considèrent l'enseignement bilingue comme gages de qualité et comme réponse face aux enjeux éducatifs issus de la mondialisation.

[2] CECRL : Cadre Européen Commun de référence pour les langues. C1 et C2 correspondent aux deux niveaux les plus élevés de compétences en langue, sur les six niveaux proposés (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Pour enseigner une langue, il est habituellement recommandé de maitriser au minimum le niveau B2, voire C1.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

constituera donc un point de départ intéressant afin de saisir le fonctionnement d'un enseignement/apprentissage bilingue qui, de manière globale, donne des résultats positifs.

Toutefois, dès lors qu'on aborde l'enseignement bilingue, on ne peut s'affranchir de la question des représentations et des croyances à son sujet. En effet, si ces défenseurs sont absolument convaincus des bienfaits tant éducatifs et cognitifs que politiques de l'éducation bilingue, les récalcitrants affirment la nécessité de donner la priorité à l'apprentissage de la « première » langue (L1) avant d'envisager tout autre enseignement en L2. Ceux-là considèrent que la L2, induisant comme une surcharge cognitive, contribuera à creuser les écarts entre les « bons » élèves et les élèves « en difficulté ».

Néanmoins, il est communément admis que la pratique de plusieurs langues est un atout à titre individuel et collectif. L'apprentissage des langues s'avère donc indispensable et leur enseignement est en quête permanente de la plus grande l'efficacité. Or, l'une des solutions pour cela est apportée par l'enseignement de disciplines en langue 2. Actuellement, ce type d'enseignement connait un fort développement même s'il reste encore très circonscrit à des établissements privilégiés ou à des programmes spécifiques. Le retrouver à une plus grande échelle est assez rare à l'exception de pays ou régions déjà plurilingues (Val d'Aoste, Luxembourg, Canada, Suisse, Belgique, tout récemment le Maroc, par exemple.).

Tradition éducative

Les trois établissements de notre étude s'inscrivent dans des dispositifs d'enseignement de disciplines en langue étrangère dont les premières traces remontent à quelque 5000 ans, soit à la naissance de l'écriture à l'époque sumérienne/akkadienne. Comme le rappelle Germain dans son ouvrage (Germain, 1993), l'enseignement d'une discipline en langue étrangère est indissociable de l'origine et de l'histoire de l'enseignement des langues :

> […] même si le but premier de l'école est d'apprendre au scribe à écrire et à manier la langue sumérienne, c'est non seulement la langue en tant que telle qui est enseignée aux Akkadiens, mais également d'autres sujets tels la théologie, la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géographie, et les mathématiques. (Germain, 1993 : 24)

A cette époque, une telle situation sociolinguistique était encouragée par les besoins de communication de la communauté akkadienne dominante : il s'agissait alors de s'approprier les sciences des sumériens vaincus en adoptant en outre leur système d'écriture.

Remarquons que les sciences semblent être le champ disciplinaire de prédilection pour un enseignement en L2. Souvent, et c'est le cas de l'exemple cité, cela se justifiait dans la mesure où les connaissances dans ce domaine étaient davantage développées en L2. Une situation similaire se reproduira à l'époque de Mehmet Ali Pasha que nous étudierons au chapitre 1. Par la suite, l'école romaine (2ème siècle av J-C. jusqu'en 476) adoptera également un enseignement bilingue des disciplines (grec-latin) : calcul, mathématiques, géométrie, musique (Germain, 1993 : 45-47). Au XVIIème siècle, John Locke encouragera l'apprentissage en L2 (ici le latin) des « connaissances réelles », c'est-à-dire de la géographie, de l'astronomie et de l'anatomie (Germain, 1993 : 81). Enfin, en réaction à la méthode grammaire-traduction, le pédagogue François Gouin préconisera l'« immersion » dès 1880, afin d'enseigner « les sciences par les langues et les langues par les sciences » (Germain, 1993 : 123). Une fois de plus, ce sont les sciences qui font principalement l'objet d'un enseignement immersif.

Ce bref et partiel tour d'horizon d'une archéologie de l'enseignement bilingue renvoie à la circulation des savoirs et des idées lors des contacts entre les peuples : la guerre, le commerce, la diplomatie, etc. Ainsi, dès l'origine, l'enseignement des langues n'a jamais été considéré comme un exercice intellectuel déconnecté de besoins de communication réels. Au contraire, il a été perçu comme un outil d'influence politique mais aussi de médiation permettant l'accès à d'autres savoirs. Aujourd'hui, la situation sociolinguistique de la L2 dans les écoles de congrégations francophones de notre terrain ne dément pas cet état de fait.

Plan

Dans un premier chapitre consacré aux aspects historiques et sociologiques de l'enseignement du français et en français en Égypte, nous étudierons la question de la francophonie dans ce pays. Afin de contextualiser notre étude, nous situerons dans une perspective historique, les évolutions de l'enseignement du français qui ont contribué à façonner les pratiques actuelles des enseignants de notre corpus. En effet, l'arabisation des années 60 imposée aux écoles de congrégations francophones, qui, jusqu'alors, n'enseignaient qu'en français, a modifié les pratiques didactiques et linguistiques des équipes pédagogiques. Nous envisagerons la situation actuelle de ces établissements : leur rôle dans le paysage éducatif, leur organisation et leur fonctionnement. Des éléments descriptifs concernant les trois établissements du corpus seront également apportés.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Un deuxième chapitre proposera une sélection d'outils théoriques. Seront convoqués les outils d'analyse issus des recherches sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères : compétences et stratégies de communication, interactions verbales, séquence potentielle d'acquisition, dimension pragmatique, acquisition/apprentissage et négociation de sens. Puis, des outils d'analyse issus du contact de langues seront présentés : quelques éléments de l'approche cognitive, et en majorité, ceux de la sociolinguistique. Des notions telles que le plurilinguisme, la variation, les registres, l'alternance codique seront mobilisées afin d'appréhender le paysage sociolinguistique de notre corpus. En milieu scolaire, le contact de langues se traduit par les notions d'immersion et d'intégration qui seront alors étudiées. Enfin, une partie sera consacrée aux différents types de compétences développées dans un enseignement bilingue. Enfin, dans une approche plus orienté vers le métier, la notion de geste professionnel sera mobilisée.

Le troisième et dernier chapitre est quant à lui consacré aux résultats de notre étude. Nous y présenterons notre question de recherche et sa justification, la méthodologie de recherche adoptée et les modalités de constitution de notre corpus. Nous décrirons également notre méthode de recueil de données, basée à la fois sur les observations de classe, les entretiens individuels et collectifs, les manuels de discipline et des photographies. Une présentation du corpus de recherches et des outils d'analyse sera réalisée. Finalement, nous exposerons les résultats suite à l'analyse des textes des manuels de DdNL, des entretiens avec les enseignants de DdNL et des observations de classe. Une catégorisation et une typologisation des gestes professionnels traitant de la L2 seront suggérées.

Bien que notre étude porte avant tout sur les enseignants et leurs pratiques, les élèves ne sont pas pour autant négligés. La plupart de nos analyses et propositions s'inscrivent en effet dans ce rapport spéculaire enseignant/élèves.

L'objectif final de notre étude est de proposer aux enseignants de notre corpus des outils méthodologiques qui puissent répondre à quelques spécificités de leur profession.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

CHAPITRE 1

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1. Eléments du contexte socio-historique de l'enseignement scolaire francophone en Égypte

1.1 Francophonie en Égypte

L'apparition du français en Égypte date de la 7ème croisade, sous le roi de France Louis IX, dit Saint Louis, au XIIIème siècle. D'un point de vue plus contemporain, la francophonie égyptienne[3] telle qu'elle a pu se développer au XIXème siècle connait plusieurs origines : techniques, scientifiques, économiques et religieuses. Les deux piliers de la francophonie au moment de son apogée en Égypte reposaient sur les *Capitulations* et les *tribunaux mixtes* que nous allons aborder.

1.1.1 Origines plurielles

Origines scientifiques et techniques

L'une des origines de la francophonie en Égypte provient d'une recherche d'expertise technique et scientifique. En effet, le Vice-Roi Mehmet Ali Pacha[4] (1769-1849) a fait appel à des techniciens, ingénieurs, docteurs européens et en particulier français, afin de moderniser les domaines techniques de son pays, tout en envoyant simultanément en voyage d'études en France, une délégation d'Égyptiens.

Précédemment, la campagne napoléonienne d'Égypte (1789-1801), expédition à la fois militaire et scientifique (dont l'une des traces est l'ouvrage appelé *Description de l'Égypte*[5]), avec pour objectif de contrebalancer l'influence britannique, avait également initié des échanges culturels et scientifiques. C'est au cours de la campagne napoléonienne que l'imprimerie a été introduite en Égypte. Un autre événement symbolise cet échange : en 1822,

[3] Cette expression n'apparait qu'en 1880, sous la plume du géographe Onésime Reclus pour désigner l'ensemble des personnes et des pays parlant le français, bien qu'anachronique, nous utiliserons ce terme recouvrant un phénomène social maintenant défini.
[4] Vice-roi d'Égypte de 1805 à 1848 de l'Empire ottoman et considéré comme le fondateur de l'Égypte moderne.
[5] Commission des arts et des sciences en Eygpte, *Description de l' gypte, ou, Recueil de observations et des recherches qui ont été faites en gypte pendant l'expédition de l'armée fran aise*, Paris : Imprimerie nationale, 1809. L'ouvrage a été commandité par Napoléon 1er.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Champollion (1790-1832) déchiffrera les hiéroglyphes, initiant la tradition française d'égyptologie.

Un autre événement fort de ces relations à la fois culturelles, techniques et politiques, est le projet de creusement du Canal de Suez, réalisé avec l'aide d'ingénieurs français (notamment Ferdinand de Lesseps) et inauguré en 1869. Le canal se retrouve au centre d'enjeux politiques et économiques considérables entre la France, le Royaume-Uni et l'Égypte.

La francophonie égyptienne est ainsi marquée à l'origine par cet appétit technique et scientifique (que la France a su alimenter et utiliser à des fins politiques) dont l'une des dernières et actuelles ramifications se situe dans l'enseignement des sciences et des mathématiques en français, dans bons nombres d'écoles de congrégation francophones en Égypte.

Ancrage économique

L'ancrage majeur de la francophonie égyptienne est économique. Les Capitulations dont bénéficient les Français (et d'autres Européens) ont créé un système de quasi extraterritorialité pour la communauté française résidant en Égypte. Le Traité de Capitulations signé en 1536 entre François 1er et Soliman le Magnifique[6], garantissait le droit de commerce des chrétiens au Levant, créant ainsi de nombreux comptoirs commerciaux français dans la région. Les impacts politiques et religieux de ces Capitulations sont conséquents pour la France dans la région :

> Les Capitulations permettent au roi de France Louis XIV de se positionner comme le protecteur de tous les chrétiens du Levant en 1673. Au XIXème siècle, les Capitulations sont la cause de deux difficultés majeures pour l'Empire ottoman : les tarifs douaniers préférentiels accordés aux Occidentaux entrainent une dépendance de l'Empire ottoman aux produits manufacturés européens, sur le plan religieux, une grande part de la population ottomane, chrétienne et juive, passe sous la protection des puissances occidentales, échappant ainsi à l'autorité de la Porte et à l'impôt ottoman. (Chaigne-Oudin, 2010 : non paginé)

L'usage du français était donc renforcé par la présence d'établissements français de commerce ou d'établissements égyptiens à capitaux français.

L'École française de droit du Caire a été fondée en 1892 à la suite de l'École khédiviale de droit fondée elle-même en 1868 par Mehmet-Ali Pacha. Ce dernier s'inspirait de l'organisation administrative conçue par Napoléon qui a influencé l'Empire ottoman dans sa quête de

[6] Pour certains historiens, ce traité n'a jamais eu de valeur légale, il s'agit plutôt d'une date symbolique. C'est à partir de 1569 que le traité prend une valeur générale : « Les premières capitulations applicables à toutes les « échelles » ottomanes datent, elles, du règne de Charles IX et non de celui de François Ier. » (Bluche, 2019 : non paginé)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

modernisation institutionnelle (Gérard, 1996 : 2). Le corps professoral de l'Ecole française de droit du Caire se composait d'enseignants français qui dispensaient leurs enseignements en français. Seuls les Égyptiens ou les Européens qui avaient suivi le cursus de l'École française de droit du Caire étaient habilités à exercer dans les Tribunaux mixtes[7] fondés en 1875. Ainsi, dans le domaine juridique, la langue française était la langue officielle des Tribunaux mixtes et de la correspondance administrative.

La position dominante de la langue française dans divers secteurs (économique, administratif, etc.) s'est ainsi construite à travers la convergence d'intérêts de communautés européennes, soutenue par une politique d'influence française fondée sur la diffusion de la langue. En effet, au lendemain de la signature de l'Entente cordiale avec l'Angleterre (1904), la France n'a plus aucun droit politique en Égypte, l'influence culturelle sera donc privilégiée. En parallèle, le Roi Fouad 1er a essayé de réunir une *intelligentsia* francophone afin de contrer les Britanniques (Abécassis, 2000 : 2).

Ancrage éducatif

Outre l'École française de droit du Caire, un système scolaire s'est également développé en phase avec les besoins d'une communauté privilégiée par le système des Capitulations et protégé par le système judiciaire des tribunaux mixtes. Ainsi, la francophonie égyptienne de la fin du XIXème siècle se développe grâce à l'enseignement. La fin du règne de Mehmet Ali Pacha a vu la fondation des écoles confessionnelles (1840). En effet, bien qu'il ait dû exister des francophones, çà et là, l'enracinement de la langue n'a pu être réellement effectif qu'avec l'ouverture des écoles françaises destinées à éduquer les enfants de la communauté francophone européenne étrangère installée en Égypte.

Ces écoles deviennent prisées et réputées. La France gagne alors en influence dans le domaine éducatif. La création d'une école normale supérieure en 1881, dans l'objectif de former les maitres, est confiée aux Français (Buisson, 1911). Un autre signe d'influence se manifeste par la création de l'Institut français d'archéologie orientale en 1880, dont l'objectif était de développer l'égyptologie.

[7] Les tribunaux mixtes sont destinés à juger les ressortissants étrangers installés en Égypte, dans le cadre du régime de Capitulations. Leurs compétences s'exercent en matière commerciale, civile et pénale (uniquement pour les fonctionnaires). Les plaidoiries se déroulaient en français. Les juges sont étrangers, nommés par le gouvernement égyptien sur proposition des pays.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Francophonie et occupation britannique

L'arrivée des Britanniques en 1882 s'est accompagnée d'une diminution des effectifs d'apprenants de français dans les écoles gouvernementales, alors que le secteur privé, au contraire, voient ces effectifs augmenter (Plasmans, 2010). La stratégie politique britannique d'occupation veillait à ne pas développer l'éducation des populations dites « indigènes ». À la différence de la politique française de colonisation, les Britanniques ne cherchaient pas initialement à imposer leur langue. Ils souhaitaient plutôt canaliser l'expression d'une identité panarabe en promouvant non pas l'anglais mais l'arabe dit « dialectal égyptien » au lieu de l'arabe dit « standard moderne » (voir chapitre 2, paragraphe 1.2.2.2, pour les différentes variétés d'arabe en Égypte). La variante dite « dialectale égyptienne » devient pour bon nombre d'intellectuels au début du XXème siècle, la langue porteuse de modernité à promouvoir, face à l'arabe dit « classique » jugé dépassé pour répondre aux besoins d'une société qui évolue.

En outre, la France soutenait les nationalistes égyptiens. La langue française, synonyme de résistance face à l'occupant était devenue la langue des nationalistes (Gérard, 1996) ; « Moustapha Kamel et Saad Zaghloul[8] ont même obtenu des licences de droit des universités françaises » (Chiha, 2004 : 70). C'est dans le quotidien français *Le Figaro* que Moustafa Kamel dénonce la colonisation anglaise, fondant par ailleurs un journal en français le *Standard égyptien* (Aggag, 2009 : 16). En 1923, Saad Zaghloul présente la nouvelle constitution du pays en français (Groux, 1994 : 67).

La langue française, de ce point de vue, a été vécue non pas comme l'emprise d'un pouvoir extérieur mais plutôt comme un outil favorisant une prise de pouvoir intérieure, disposition d'esprit qui a largement été favorable aux écoles de congrégations françaises. Ainsi, à la fin du XIXème siècle, l'existence des tribunaux mixtes, l'ouverture des écoles françaises de congrégations et le combat parfois *francisant* des nationalistes égyptiens marquent l'enracinement du français en Égypte.

1.1.2 Age d'Or

La politique linguistique britannique durant le mandat (1882-1952) est une politique non assimilationniste comme nous venons de l'évoquer. L'occupation britannique est même marquée par une régression du système éducatif égyptien. Le nombre d'écoles secondaires est

[8] Moustapha Kamel (1874-1908) était avocat, journaliste et nationaliste égyptien. Saad Zaghloul (1957-1927), leader nationaliste égyptien a été un Premier ministre égyptien en 1924.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

en recul (Abécassis, 2000). En 1911, il y a d'avantage d'écoles « libres » que d'écoles publiques en Égypte[9]. Ainsi, le Collège des Frères de Bab El Louk double son effectif entre 1919 et 1924, en passant de 300 à 600 élèves. Acmé de cette reconnaissance pour les écoles de congrégations, le Sultan Hussein (1853-1917, premier Sultan d'Égypte entre 1914-1917, proclamé par les Britanniques) fait une visite en 1915 du Collège de la Salle[10].

1.1.2.1 Langues anglaise et arabe pendant l'âge d'or

L'anglais

Certains diplomates britanniques conscients des enjeux linguistiques et éducatifs mettent en place une politique linguistique à destination des écoles gouvernementales. L'anglais est alors enseigné dans le système éducatif égyptien et devient une langue de 1er plan comme en témoigne Gérard (1996 : 6) avec pour conséquence « un recul très net [du français] entre 1906 et 1922 – époque à laquelle Douglas Dunlop (1861-1937) est conseiller au ministère de l'Instruction publique [11]». Durant cette époque, la langue anglaise est la 1ère langue étrangère enseignée dans les écoles gouvernementales, ouvrant la voie aux carrières dans l'administration (la poste, les douanes, etc.). Les enseignements universitaires de médecine et de sciences sont également dispensés en anglais. Les débouchés assurés par la langue anglaise isolent stratégiquement les communautés francophones comme le commente Buisson :

> Quoi qu'il en soit, qu'on invoque des raisons de fait ou des tendances, il arrive que les élèves des écoles officielles acquièrent le quasi-monopole des fonctions administratives et de l'admission dans les écoles supérieures, où presque tous les cours sont donnés en anglais, tandis que les écoles proprement anglaises sont peu nombreuses (environ 250 élèves secondaires dans les écoles anglaises). Il en résulte une gêne considérable pour les élèves des écoles françaises, qui n'ont d'autre issue que les Écoles de droit et le commerce, bien que leur nombre mérite d'être considéré (1123 élèves secondaires) et qu'ils soient, presque tous, Égyptiens ou étrangers fixés à demeure. Il est inévitable que cette situation anormale, vivement ressentie par toutes les colonies étrangères, provoque la création d'écoles supérieures de diverses nationalités, lourde entreprise à laquelle les élèves ne manqueraient sans doute point, mais qui présenterait pour l'Égypte même de sérieux inconvénients. (Buisson, 1911)

Dès 1919, une révolte contre le protectorat britannique rassemble musulmans et chrétiens. En 1922, une indépendance relative est accordée à l'Égypte, bien que le pouvoir soit toujours entre les mains de la monarchie égyptienne et des Britanniques. Sur le plan de la politique linguistique, cette indépendance a pour conséquence la fin du monopole de l'enseignement de

[9] Besse, H. (2007 : non paginé) : « […] les statistiques officielles de 1906-1907. L'Égypte compte alors environ 11 millions d'habitants, 505 écoles et 92 107 élèves, dont 70 455 Égyptiens (musulmans, coptes, arméniens, israélites…) et 21 652 étrangers (surtout Grecs et Italiens). »
[10] D'après le site internet du Collège de la Salle.
[11] En 1906, Dunlop est nommé conseiller au ministère de l'Instruction publique de l'administration coloniale britannique en Égypte, jusqu'à 1922.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

l'anglais dans les écoles gouvernementales au bénéficie du français, dont l'enseignement est à nouveau dispensé dès 1925 (Plasmans, 2010). Cette date est concomitante à la découverte de la tombe de Toutankhamon (1922) et à la fin du Califat ottoman (1924).

Dans les années 30, Lord Lloyd, Haut-commissaire britannique en Égypte, met en place une politique linguistique de promotion de l'anglais (création d'écoles anglaises et renforcement de l'enseignement de l'anglais dans les écoles gouvernementales), manifestant un changement de politique culturelle :

> Jusque-là, les Britanniques ont toujours refusé l'anglicisation, d'une part parce qu'ils croyaient les Égyptiens incapables d'apprécier la culture britannique, mais surtout, parce qu'ils considéraient l'instruction comme le premier pas vers l'émancipation nationale et, infailliblement, vers l'émancipation de leur tutelle. (Gérard, 1996 : 15)

En outre, l'entrée sur la scène internationale des États-Unis, notamment au lendemain de la seconde guerre mondiale favorisera l'influence de l'anglais en Égypte.

Arabe dit « classique » et arabe dit « standard moderne »

En Égypte et dans le monde arabe, la maitrise de la langue arabe dite « classique » et évidemment coranique a été au cœur des enjeux éducatifs jusqu'au début du XIXème siècle (Haeri, 1997 : 797) : « Until the time of Muhammad Ali (1805–48), education was in the hands of religious institutions and scholars. To make students literate meant (and largely continues to mean) to enable them to read and recite the Quran[12] ». Par conséquent, la tradition éducative égyptienne utilise la langue comme levier de distinction et de pouvoir, l'anglais ou le français se substitueront, pour certains cas, à l'arabe dit « classique ».

Un regain d'intérêt pour l'arabe dit « standard moderne » est apparu dans les années 30 avec différentes tentatives de réforme de la grammaire et l'essor du mouvement de renaissance littéraire « Nahda ». L'effort de scolarisation en langue arabe porte ses fruits et une classe moyenne arabophone se constitue en revendiquant sa langue et sa nation. Dès 1911, Buisson avait relevé cette réaction nationaliste :

> Aussi tout un parti nouveau s'est-il formé qui - partant de ce fait que la langue nationale de l'Égypte, commune à tous, n'est ni l'italien, ni l'allemand, ni le français, ni l'anglais, qui ont successivement dominé dans les écoles du gouvernement, mais bien la langue arabe - réclame l'emploi exclusif de la langue arabe dans toutes les écoles égyptiennes, dût-on enseigner le français, l'anglais ou d'autres langues à titre de langues étrangères. A cette tendance, on pourrait opposer bien des objections de fait, mais l'avenir seul et la politique en décideront. (Buisson, 1911)

[12]« Jusqu'à l'époque de Mohammed Ali (1805-1848), l'éducation était entre les mains des institutions religieuses et des érudits. Rendre les étudiants lettrés signifiait (et cela continue largement) les rendre capables de lire et de réciter le Coran. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Néanmoins, jusque dans les années 40, les langues européennes, dont le français, demeurent les langues de scolarisation des écoles privées (à l'exception des écoles religieuses musulmanes sous tutelle de l'Université Al Azhar) mais aussi de quelques écoles publiques, seules ces dernières enseignaient également l'arabe dit « standard moderne ».

1.1.2.2. Lingua franca

Abécassis (2001) situe la langue française (aux côtés d'autres langues de communautés ou de colonies, telles que le grec, l'italien, le turc, l'arménien ou l'anglais) au cœur du système linguistique des élites de l'Égypte libérale, à une place identique à celle de l'arabe dit « classique ». Ces deux langues de culture écrite, entretenaient une relation de diglossie avec l'arabe dit « dialectal ».

Dans les années 1920-1930, à l'apothéose de la francophonie égyptienne, on dénombre quelque 50 000 locuteurs français au Caire. Le français devient la « lingua franca » du « bloc latin » (Italie, Espagne, etc.) c'est-à-dire une langue « intercommunautaire » (Empereur : 2008). Ces communautés sont décrites ainsi :

> […] cinq minorités qui joueront un rôle décisif dans le façonnement de la société égyptienne au XIXe siècle et dans la première moitié du XXe siècle : les juifs – notamment ceux qui étaient protégés par l'empire ottoman –, les Levantins qui ont trouvé refuge en Égypte à plusieurs reprises notamment dans le courant de la deuxième moitié du XIXe siècle, les Grecs, très nombreux dans toute l'Égypte pendant toute la première moitié du XXe siècle, les Italiens et les Arméniens. Pour diverses raisons ces cinq minorités adopteront le français comme langue véhiculaire commune, en grande partie sous l'impulsion des juifs et des écoles de l'Alliance israélite universelle. Ces minorités seront présentes à tous les échelons de la vie sociale. Dans le commerce, l'artisanat, les professions libérales mais aussi parmi les ouvriers et dans le mouvement syndical. (Helmy Ibrahim, 2007 : 6)

Solé (2007 : 276) rappelle à son tour que le français constituait « la langue des affaires. Dans les années 20, tous les contrats conclus entre l'État égyptien et des sociétés étrangères, même anglaises, sont rédigés en français. C'est une langue de tous les jours ». À Alexandrie, le français est qualifié de « langue maternelle » (Abécassis, 2000).

Au début du XXème siècle, les politiques linguistiques en Égypte recouvrent des enjeux politiques et économiques de premier plan comme le conclut Abécassis :

> La mise en avant de l'anglais, du français ou de l'arabe n'était donc politiquement pas neutre, et cette cristallisation autour de l'enjeu linguistique n'était que le reflet d'une société où le système éducatif « moderne », constitué depuis près d'un siècle en rupture avec le système de formation « traditionnel », était devenu un enjeu central - on peut même aller jusqu'à dire qu'il était devenu le fondement même de la légitimité politique. (Abécassis, 2000 : 3)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.1.2.3 Marques d'influence

La langue française est la langue étrangère la plus enseignée dans les écoles publiques à la suite de l'indépendance. En 1922, les « programmes d'enseignement […] choisis par le gouvernement égyptien » accordent une large place au français comme signe de rejet de la langue anglaise et des Britanniques, pour preuve « seuls 20 professeurs enseignent le français dans les écoles secondaires du gouvernement égyptien en 1920, on en compte 152 en 1928 » (Gérard, 1996 : 6).

La langue française est présente dans les médias et dans la culture. Elle tient une place prépondérante dans la presse. En 1922, sur 90 journaux et revues, 54 sont publiés en arabe, quatre en anglais, quatre en italien, huit en grec et douze en français. Ces derniers tirent 3 000 à 6 000 exemplaires (Gérard, 1996 : 9). En 1937, pour 31 titres étrangers, 20 sont français (Solé, 2007 : 276). En revanche, en termes de diffusion du livre, les ouvrages anglophones sont bien plus importés en Égypte que les livres français.

La langue française a notamment bénéficié du « manque » de création terminologique de la langue arabe pour exprimer les techniques modernes et les avancées scientifiques de l'époque comme en témoigne la lettre du Recteur de l'Université égyptienne en 1927 (Gérard, 1996 : 3-4), faisant écho aux origines scientifiques et techniques de l'usage du français. Le français est la langue d'enseignement de la toute nouvelle université d'État égyptienne en 1925, choisi par le roi Fouad (1868-1936, règne : 1917-1936). Les Britanniques parviennent toutefois à y imposer l'anglais en 1926 (Plasmans, 2010).

Langue des étrangers, langue des chrétiens, langue des juifs, langue des européens, langue de commerce, langue de la justice, langue d'une élite, la langue française, qualifiée de « lingua franca », a été un outil de pouvoir, d'influence et de contrepouvoir, sorte de 3ème voie, qui étonnamment est toujours d'actualité. Dans *El Ahram*, le numéro du 20 mars 2019, on peut lire ces quelques lignes d'un journaliste égyptien tout à fait significatives au sujet des relations de l'Égypte et de l'OIF :

> Cet intérêt accordé au pluralisme culturel fait partie des objectifs de l'OIF et répond à un intérêt fondamental pour l'Égypte, qui est de diversifier ses relations extérieures et de ne pas compter sur une seule puissance étrangère, en particulier les États-Unis. L'objectif étant d'élargir sa liberté d'action et sa marge de manœuvres internationales. Pour une puissance régionale comme l'Égypte, il est de son intérêt de limiter l'hégémonie d'une seule puissance sur ses relations étrangères ainsi que sur les interactions régionales et internationales. Le renforcement des organisations régionales et internationales que ne dominent pas les États-Unis, dont l'OIF, concourt au même objectif. (Mourad, 2019 : non paginé)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.1.3 Déclin

La veille de la seconde guerre mondiale marque le déclin de la langue française en Égypte (Gérard, 1996). Une série d'événements politiques importants mettra fin à sa prédominance. Tout d'abord, la « compétition culturelle » avec les Britanniques, relancée avec la création du British Council en 1936 (Plasmans, 2010) et la fin des tribunaux mixtes en 1937 constitueront les premiers éléments du déclin. Plus tardivement, l'arrivée de Nasser en 1952, qui favorisera l'émergence d'une bourgeoise nationale composée de fonctionnaires (notamment de militaires) arabophones remplaçant la bourgeoisie cosmopolite francophone et bien entendu la guerre du Canal de Suez en 1956, ont eu pour conséquence de mettre un coup d'arrêt à la progression de la francophonie en Égypte. L'événement qui a le plus écorné l'image de la France et de la langue française est « l'agression tripartite » (dénomination égyptienne de la campagne de Suez) à laquelle la France a participé aux côtés des Britanniques et des Israéliens, en représailles à la nationalisation du Canal de Suez par Nasser, une « catastrophe pour la francophonie égyptienne » (Montenay, 2011 : 72). Ainsi les ressortissants étrangers, surtout européens, fuient l'Égypte, impactant les effectifs des établissements de congrégations, les privant de leur clientèle habituelle (Collège de la Salle, site Internet).

En outre, la montée du nationalisme et le réveil de la culture islamique annoncent un retour de l'enseignement de la langue arabe. Les écoles privées de la Mission Laïque Française intègrent la langue arabe dans leur programme dès 1929, s'ouvrant ostensiblement à une clientèle musulmane avec laquelle la France souhaite renforcer des liens (Plasmans, 2010). En 1932, est créée l'Académie de la langue arabe en Égypte. En 1940, la langue arabe est officiellement la langue des registres des commerces et de la correspondance administrative des sociétés (Gérard, 1996 : 19). De plus, dans les années 40, Hussain Haykal, ministre de l' Éducation, imposa l'arabe dit « standard moderne » pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie égyptienne (Bassiouney, 2009 : 241). Par ailleurs, Nasser s'appuiera également sur l'arabe dit « standard moderne » comme outil fédérateur à la fois de sa politique intérieure en Égypte et de sa politique étrangère pour le monde arabe, la Nation arabe, dont il entend prendre le leadership au lendemain de l'indépendance des pays arabes. Ainsi, à l'instar de nombreux dirigeants arabes, Nasser a assuré la promotion de l'arabe dit « standard moderne » comme langue officielle au détriment des variétés dites « dialectales » (Bassiouney, 2009 : 21). Les écoles introduisent l'apprentissage de la littérature classique et de la poésie arabe, afin d'ancrer l'Égypte dans la Nation arabe (Bassiouney, 2009 : 242), rejoignant ainsi la vision du monolinguisme comme idéal en politique linguistique. Ce n'est donc pas l'arabe dit « dialectal

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

égyptien » qui a été promu mais l'arabe dit « standard moderne ». Des efforts de modernisation de la langue ont été réalisés par l'Académie de la langue arabe afin d'adapter l'arabe dit « standard moderne » aux besoins universitaires, scientifiques notamment. Cette promotion de l'arabe dit « standard moderne » a eu pour effet de faire concurrence aux langues européennes dès les années 60.

En 1968, on note un regain d'intérêt pour la langue française, considérée comme « langue des non-alignés » selon Boutros-Ghali (cité par Groux, 1994 : 67), se traduisant par une ouverture commerciale entre la France et l'Égypte.

L'anglais, langue prédominante

La phase finale du déclin du français en Égypte se situe sous l'ère Sadate (1970-1981) qui ouvrira le pays au libéralisme (*infitah* en arabe), politique poursuivie par Moubarak (1981-2011) et à la langue anglaise, langue requise pour le marché du travail (dans les services et le secteur bancaire). Les années 70 et 80 voient également les ambitions panarabes égyptiennes diminuées. La libéralisation économique a entrainé la libéralisation de l'éducation avec notamment l'ouverture des écoles d'investissement, qui, indépendantes du ministère de l'Éducation, ne sont pas contraintes d'enseigner l'arabe. Hors-sol, onéreuses, symbolisant la société *infitâhi* (Khoury-Dager, 1996), ces écoles privées s'adressent à une élite ; la majorité de la population continue d'être éduquée par le système éducatif public.

Ainsi, les années 80 voient l'anglais s'installer et culminer notamment grâce à l'université américaine du Caire (existant pourtant depuis 1919) qui absorbe les lycéens francophones. Depuis, l'enseignement supérieur et plus spécifiquement, les secteurs techniques, médicaux, scientifiques, est largement anglicisé. L'anglais est devenu en Égypte la 1ère langue étrangère enseignée et employée dans les secteurs précédemment cités comme ont pu en témoigner les parents et les enseignants consultés lors de notre étude. Langue requise ainsi pour travailler dans certains secteurs en Égypte, elle permet en outre l'émigration (Khouri-Dager, 1996).

L'un des marqueurs du déclin actuel est le passage d'un établissement confessionnel historiquement francophone à l'anglais comme langue d'enseignement des disciplines précédemment enseignées en français :

> *P : le français en Égypte recule, la culture américaine, l'anglais est plus facile […] la culture dominante/[…] vous savez il y a un collège qui s'appelle Saint Paul, c'était un collège de Frères, en fran is, maintenant l'administration est au Liban et ils ont eu la permission de faires toutes les choses*

en anglais. (Entretien avec l'enseignant de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 61-64)

1.1.4 Stabilité et contraste de la francophonie égyptienne actuelle

La forte concurrence de l'anglais a profondément modifié le rapport de l'Égypte à la francophonie, les paragraphes suivants proposent un tour d'horizon de la question sans toutefois se vouloir exhaustif.

1.1.4.1 Données et marqueurs de francophonie

Actuellement, la francophonie égyptienne compte 3 000 000 locuteurs (hors apprenants) pour une population de 89 785 969 habitants (CAPMAS, 2019), soit 3 % de la population (OIF, 2019). Le Caire et Alexandrie constituent les deux pôles historiques de la francophonie égyptienne. Rappelons que le Caire recense 20 millions d'habitants, ce qui la classe comme la 14ème ville la plus peuplée du monde. Alexandrie compte 3 millions d'habitants.

En termes de statut, la partie du rapport de l'OIF (2014) consacrée à l'Égypte précise que « pour la majorité des locuteurs actuels, le français n'est plus une langue maternelle ou seconde ; il est devenu une langue étrangère qui s'apprend à l'école ou dans les centres culturels ». La langue française est la deuxième langue étrangère après l'anglais en Égypte. Mais la langue connait actuellement un regain d'intérêt. D'ailleurs, selon l'Institut français d'Égypte (désormais IFE) :

> L'enseignement de la langue française à l'Institut français d'Égypte est en forte augmentation, ce qui témoigne du désir de français et de l'attractivité de notre langue. Les inscriptions aux cours de français sont en forte croissance : plus 24.000 apprenants en 2019 sur les trois sites d'Alexandrie, du Caire (Mounira), du Nouveau Caire et d'Alexandrie. On évalue à plus de 12.500 les candidats aux certifications et examens, soit une augmentation importante en 4 ans. L'Alliance française de Port-Saïd, de même que le C.E.L.F. Centre d'Enseignement de la langue française de Mansourah attirent également un public d'enfants et d'adultes. (Entretien avec l'attachée de coopération pour le français (désormais ACPF), Le Fil du Bilingue, 2019 : non paginé)

L'Égypte et l'OIF

Le pays a adhéré à l'Organisation Internationale de la Francophonie en 1983, en tant qu'État membre (OIF, 2016). Boutros Boutros-Ghali, homme politique égyptien, Secrétaire Général de l'ONU, a été le premier Secrétaire de l'Organisation internationale de la Francophonie de 1997 à 2002. L'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) est également très présente auprès des universités égyptiennes. En effet, le rapport 2014 de l'OIF qualifie l'Université Senghor d'Alexandrie créée en 1990, de « fleuron » de la francophonie.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Médias francophones égyptiens

Une tradition de 209 ans de presse francophone égyptienne existe en Égypte : ont été recensés « 41 périodiques entre 1827 et 1882 ; 66 entre 1882 et 1917 ; 67 entre 1918 et 1941 ; 25 depuis 1945 » (Empereur, 1990). Il reste un quotidien actuellement : *Le Progrès égyptien* (tirage entre 8 000 à 15 000 exemplaires) avec une version week-end, *Progrès dimanche*, un hebdomadaire *Al-Ahram*, (en 1997, tirage officiel 100 000 exemplaires, dont la moitié en Égypte, l'autre moitié à l'étranger en version numérique) et *El Watani* en ligne (Empereur, 1990).

A noter que la radio et la télévision publiques proposent actuellement des programmes en français.

1.1.4.2 Francophonie renouvelée

Les locuteurs francophones représentent une minorité qui conserve un pouvoir économique, politique et culturel. Montenay résume ainsi la situation de la francophonie égyptienne :

> Toutefois les survivants de la francophonie égyptienne ont réussi à garder de bonnes positions sociales, et ont profité du libéralisme économique, et dans une certaine mesure culturelle, pour rebâtir une organisation scolaire, universitaire et sociale qui compte. La forte proportion de filles que l'on y trouve correspond bien au profil « culturel » et chic du français, par opposition à celui plus opérationnel et « business » de l'anglais. La francophonie égyptienne est donc notable, mais très minoritaire et quasi invisible dans l'océan arabophone et anglophone qui accapare toute l'interface visuelle et une bonne part de l'interface économique. (Montenay, 2011 : 73)

Les francophones ont muté de classe sociale. D'une bourgeoisie traditionnelle, cosmopolite, héritière de l'âge d'or, les francophones sont désormais présents dans la nouvelle bourgeoisie issue de l'époque de Nasser et de Sadate, classe sociale qui recherche avant tout un avenir professionnel à ses enfants à travers ses stratégies linguistiques (Francis-Saad, 1992). En comparant les chiffres de 1945 et de 2018, les effectifs des élèves des écoles privées sont quasiment identiques : 35 000 inscrits dans les écoles « françaises » (comprenant les écoles de congrégations) en 1945 (Gérard, 2008 : 20) contre un peu moins de 37 000 environ actuellement (IFE, 2019). En 1945, les élèves étaient déjà largement égyptiens (et non plus européens), plutôt de genre féminin, et avec une prédominance de chrétiens par rapport aux musulmans (Gérard, 2008). Excepté le critère religieux pour lequel il est bien difficile d'obtenir des statistiques, il est intéressant de constater que les principales caractéristiques de ces écoles entre 1945 et 2018 sont identiques, soulignant ainsi la substitution de clientèle (nouvelle bourgeoisie vs bourgeoisie traditionnelle) et leur fonction de reproduction de classe sociale (bourgeoisie).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.1.4.3 Langue française comme *nadi*

Actuellement le français n'est plus une lingua franca, largement concurrencée par l'anglais comme nous l'avons vu. Les anglophones égyptiens ne sont pas nécessairement francophones, alors que les francophones égyptiens sont quant à eux tous anglophones. Nous proposons de caractériser ces locuteurs arabophones, francophones et anglophones sous l'expression « communauté francophone plurilingue », leur caractéristique francophone nous semble ici saillante. Cette expression ne souligne pas l'arabophonie de cette communauté car il va de soi qu'étant donné l'aire géographique, cette communauté est nécessairement arabophone, l'arabe étant la langue de la République arabe d'Égypte telle que fixée dans la Constitution.

Cette communauté de locuteurs plurilingues se caractérise par le fait de parler principalement en arabe dit « dialectal » pour les conversations quotidiennes[13] (Julien-Kamal, 2014). Bien que langue familiale et patrimoniale (transmises par l'intermédiaire de la même école ou type d'école), le français n'est pas une langue vernaculaire et encore moins la langue de l'intime, de la famille nucléaire. Ainsi, cette communauté francophone plurilingue fait du français un bien, un capital culturel (Bourdieu, 1979), dans un sens patrimonial mais non une identité comme le ferait une minorité linguistique. En ce sens, cette communauté n'est donc pas une minorité linguistique. Cette plus-value linguistique est mobilisée comme signe de distinction au même titre que le *nadi*[14].

1.1.4.4 Représentations des Egyptiens sur leur francophonie

Les deux extraits suivants reflètent deux attitudes, à la fois favorable et défavorable, dans le rapport à la langue française, toujours en référence à son âge d'or :

> Pour conclure, je voudrais souligner que les relations de l'Égypte avec la langue et la culture françaises ont une valeur spécifique. Elles sont historiques sans être coloniales, affectives sans être figées. Le français est, pour nous Égyptiens, une langue de culture et n'a jamais été un instrument d'acculturation. (Chiha, 2004 : 73)

> Cette évolution, entamée dans les années trente, va se poursuivre jusqu'à nos jours et priver progressivement le français de la grande majorité des musulmans égyptiens de sa valeur référentiaire en le ramenant dans le giron des minorités et des nostalgiques d'une époque définitivement révolue. (Helmy Ibrahim, 2007 : 8)

[13] Dans l'étude de Julien-Kamal (2014), 17 couples sur 25 de parents d'élèves du Collège des Frères du Caire disent ne jamais parler français à la maison.
[14] Les *Nadi*, en arabe, « *clubs* » en anglais, sont des « sporting club » sur le modèle britannique, réservés à une bourgeoisie, les frais d'inscription très élevés et l'adhésion se fait par cooptation, en font des clubs d'élite.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'opinion selon laquelle le français décline est répandue dans la population francophone égyptienne comme en témoigne un directeur d'établissement, au bénéfice de pratiques métissées :

> *MPK : […] quelles évolutions avez-vous vues sur la place du français en Égypte ?*
> *D : […] je crois que c'est un phénomène un peu général dans nos établissements francophones ou bilingues, bon c'est sûr, il y a une perte du fran is, de l'usage du fran is, surtout avec Internet.* ***Les élèves passent du français, à l'anglais, à l'arabe,*** *quand ils écrivent sur Internet par exemple mais disons, en termes général, c'est sûr que le fran ais se perd en presque 20 ans, […] 15 ans. Quand nous étions nous autres élèves, c'est tout à fait différent/*
> *MPK : quoi par exemple ?*
> *D : il y avait dans la société bien plus de français qui était utilisé, dans les familles aussi, puis il y a autre chose qui n'est pas lié à nos établissements, combien d'élèves vont à la bibliothèque, à la médiathèque, prendre un livre, lire un roman, non ils préfèrent voir un film sur internet ou bien/ […] ils téléchargent un film […] disons c'est une évolution non seulement de la société égyptienne mais dans le monde / c'est sûr que le niveau de français baisse/ (Entretien avec le Directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 18-29)*

Toutefois, il existe un réel attachement à la langue français comme l'affirment les élèves ci-dessous. Leurs propos peuvent être orientés par notre présence bien sûr mais les tournures de phrase sont bien les leur :

> *MPK : est-ce que vous pensez que le français est une langue étrangère ?*
> *C : non*
> *E1 : c'est* ***la langue de mon cœur***
> *E2 : quand je parle avec mes amis dans le club, je dis des mots qu'ils ne comprennent pas […]*
> *E2 : on apprend la langue quand on est petit, elle est dans notre tête […] (Entretien avec des élèves du Collèges de la Salle, Le Caire, lignes 127-131)*

Cet attachement a pour effet d'invalider les *taxonomies* de type « français langue étrangère », « français langue seconde » ou encore « français langue maternelle » (nous verrons les aspects didactiques[15] de cette catégorisation au chapitre 2), comme l'indique ici une enseignante de DdNL :

> *MPK : est-ce que pour vous le français est une langue étrangère ?*
> *P : qu'est-ce que ça veut dire étrangère ?*
> *MPK : je sais pas, qu'est-ce que veut dire pour vous étrangère ? […]*
> *P : non je ne crois pas que le fran is était étranger, c'est-à-dire que je connais pas le français ? Comment il est étranger puisque j'ai pris le fran is depuis la maternelle ? (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 188-192)*

[15] Nous souhaitons clarifier dès à présent le terme « didactique ». Pour ce faire, nous nous appuyons sur la réflexion et la définition large proposée par De Pietro et Rispail (2014 : 17) : « Cette notion recouvre autant des pratiques de classe et leur analyse que les principes qui président au choix de ces pratiques et à leur tentative de théorisation […] toutes les acceptions de la didactique, depuis la façon d'enseigner ou d'apprendre jusqu'à la recherche abstraite, entre lesquelles toutes sortes de recherches-actions ou d'interventions font passerelle, ainsi que leurs retombées sur la formation d'enseignants. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Néanmoins, dans les années 50-60, époque de la scolarité de certains enseignants et coordinateurs de notre corpus, le français possédait un statut de « langue maternelle » dans certains contextes, notamment éducatif, selon ces responsables :

> *RP : parce que pour une longue durée, on prenait le français langue maternelle, du coup ces mots élémentaires ne se trouvaient pas dans le/ dans les manuels /parce que les élèves ils sont sensés savoir à la maison /…/ donc quand on /quand on prenait ces programmes ici, les choses tombaient/ (Entretien avec les responsables du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 94-97)*

Finalement, c'est le matériel pédagogique du Liban qui semble le mieux adapté. Sans doute la situation linguistique du français au Liban est-elle la plus proche de celle des écoles de congrégations en Égypte, comme en témoigne ici une coordinatrice de français :

> *D : du coup ça se traduit comment concrètement ce passage ? de français langue maternelle à /autre chose /vous avez changé les manuels, c' ?*
> *RF : oui, les manuels*
> *D : donc vous avez pris les manuels de français langue étrangère, de FLE*
> *RF : oui, j'appelle peut être fran is second, parce qu'il y a le, comme tu dis le FLE et aussi maternelle*
> *RP : le fran is de l'enseignement*
> *D : c'est quoi les manuels ?*
> *RF : Arc en Ciel*
> *D : c'est du fran is langue maternelle ?*
> *RF : c'est fait par / c'est du Liban*
> *RP : je pense que ça a été adapté. (Entretien avec les responsables de disciplines du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 104-114)*

Les représentations des Égyptiens sur leur francophonie sont parfois contrastées mais un attachement à la langue demeure, une nostalgie point chez les générations plus anciennes.

2. Eléments historiques des écoles de congrégations religieuses francophones en Égypte

L'enseignement scolaire francophone en Égypte se constitue de trois phases qui suivent l'évolution de la francophonie égyptienne. Ce paragraphe est consacré à retracer l'installation des établissements de congrégations françaises avec un focus sur les trois établissements de notre étude. Nous étudierons les différents rôles qu'ont joué ces établissements dans la société égyptienne.

2.1 Chronologie de l'enseignement bilingue francophone en Égypte

La première phase, entre 1844 à 1910, introduira la francophonie scolaire en Égypte. Il s'agit de l'ouverture des écoles de congrégations catholiques françaises par des missionnaires. Cette phase initiale s'inscrit dans le sillage de la volonté de modernisation du système éducatif initiée par Mehmet Ali Pacha. La plupart de ces écoles est toujours ouverte à l'heure actuelle, à l'instar des trois établissements de notre corpus.

La seconde phase correspond à une phase de laïcisation de l'enseignement français avec l'ouverture simultanée d'écoles de la Mission laïque française (MLF) en 1910. Ces écoles avaient pour ambition d'être la version laïque à destination d'une élite musulmane, alternative des élitistes écoles de congrégations catholiques francophones. Ce réseau d'établissements nationalisés suite à la crise de Suez en 1956 est toujours en activité. Néanmoins leur manque de moyens et d'attention de leur tutelle en font des écoles oubliées, sans réelle connexion avec leur passé prestigieux.

La troisième phase est celle des écoles d'investissement, qui depuis les années 90, à la faveur d'une politique éducative plus libérale, a ouvert le champ scolaire à l'investissement financier. Dans ce sillage, les écoles privées et notamment les écoles de congrégations francophones, à la recherche d'une nouvelle clientèle, ont ouvert, en parallèle aux programmes égyptiens, des filières homologuées à programmes français par l'Agence de l'enseignement français à l'étranger (désormais AEFE).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2 Origines de l'installation des écoles de congrégations en Égypte

Revenons sur la première vague qui nous intéresse en premier lieu car les trois établissements de notre corpus en font partie (voir en annexe la chronologie). La première caractéristique des écoles de congrégations de la 1ère vague est d'être à l'origine étrangère, française, à destination d'un public « européen » (italiens, grecs, arméniens, autres levantins) et de la haute bourgeoisie égyptienne. Elles réunissent des élèves de nationalités et de confessions différentes (des communautés), mais issus d'une classe supérieure. Comme le remarque Abécassis (2000 : 92), « l'enseignement religieux français s'inscrivait dans le jeu libéral d'une société dont la communauté était la structure de base ». Ces écoles adoptent des programmes d'enseignement français et présentent des examens français. Les enseignants sont majoritairement - mais non exclusivement - des religieux ou des religieuses français(es).

2.2.1 Besoin social communautaire

Alors que l'enseignement gouvernemental n'accueillait pas les enfants étrangers, les communautés étrangères ont choisi de demander aux missionnaires catholiques d'ouvrir des écoles.

Promotion sociale et pérennisation d'un équilibre communautaire

Suite à la demande de la communauté catholique d'Alexandrie, avec le soutien du Consulat de France (Abécassis, 2000 : 77), la 1ère école de congrégation ouverte a été une école de filles à Alexandrie : l'école des filles de la Miséricorde par les Sœurs de Saint Vincent de Paul. A partir des années 20, les écoles confessionnelles francophones étaient essentielles pour les minorités étrangères en Égypte, les écoles devenaient un espace garanti de promotion sociale dans une société en pleine évolution :

> La question des minorités confessionnelles ou étrangères, de leur intégration à la nation égyptienne ou de leur exclusion était au cœur de la question politique énoncée plus haut [mouvement national]. Si la politique des minorités a pu se poursuivre en Égypte après la Première guerre mondiale, c'est qu'elle n'avait pas pour enjeu comme en Syrie-Liban (Riffier, 2000), un découpage territorial, mais la pérennité de liens de type clientéliste sur des colonies ou des communautés. Et c'est dans la **politique scolaire** qu'elle s'est le mieux exprimée : **la protection était certes synonyme pour un petit nombre de familles gravitant autour des consulats - nombre plus limité qu'on croit -, de garanties juridiques ou fiscales, mais elle signifiait surtout, pour la plupart des minoritaires, la possibilité d'une promotion sociale par l'école**. […] l'enjeu central de la vie politique et sociale demeura, tout au long de l'histoire de l'Égypte dite libérale (1919-1952) **l'accès à l'instruction. En grande partie confondu avec l'accès au français, il légitimait les pouvoirs politiques qui le finançaient, et on pourrait avancer, sans forcer le trait, qu'il était devenu le ressort même du lien national ou communautaire**. (Abécassis, 2001 : 4-5)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Besoins d'une élite

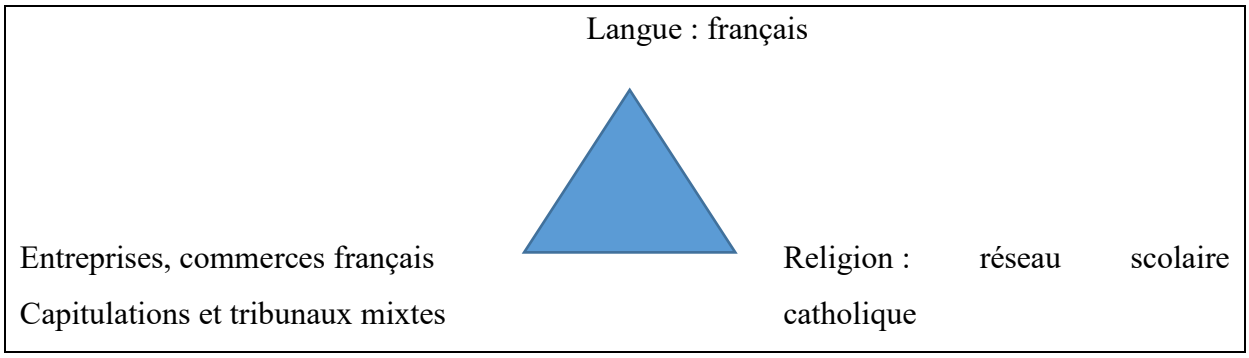
Les écoles de congrégations françaises en Égypte participaient à la construction d'une élite nationale. Elles scolarisaient la moitié des effectifs totaux des écoles étrangères : entre 20 000 et 35 000 élèves (Gérard, 1996 : 5). Ces établissements « recrut[ai]ent en majorité chez les Égyptiens dont les proportions étaient les suivantes : 53 % en 1921-1922, 62 % en 1930-1931, 75 % en 1939-1940 » (Gérard, 1996 : 5). Ils accueillaient une population plutôt féminine (Gérard, 1996 : 8). Des personnalités égyptiennes y ont suivi leur scolarité, contribuant à renforcer leur influence :

> Le Prince Ismail Daoud, l'aide de camp du Sultan Hussein Kamel, et Mahmoud Fakhri, son grand Chambellan sont des anciens élèves du collège des jésuites du Caire. Ismaïl Sedqui et Tewfiq Nessim, qui ont été tour à tour Président du Conseil, ont été formés au Collège des Frères. De même le docteur Esmat Abd El Meguid, qui a été ministre des affaires étrangères pendant de longues années, est un ancien du Collège Saint-Marc. (Chiha, 2004 : 69)

Les entretiens avec les différents acteurs de notre corpus confirment certains éléments déjà identifiés dès les années 60 : la langue française comme langue de distinction, l'enseignement français comme label de qualité. En revanche, les débouchés naturels évoqués auparavant (tribunaux mixtes, commerces, etc.) ne sont plus d'actualité.

2.2.2 Capitulations au bénéfice des écoles de congrégations

Un rapport quasi-organique semble exister entre la langue française, l'institution religieuse catholique, le commerce et les tribunaux mixtes en Égypte, et la France. Rappelons que la France est « protectrice des chrétiens d'Orient » depuis François 1er. L'ouverture de ces écoles, largement motivée par la demande des familles étrangères, notamment françaises, correspondait également à une stratégie de positionnement de la France, dans un rapport de forces contre les Britanniques, leurs commerces et leur religion. Ainsi, se dessinent des rapports d'interdépendance entre religion, langue et commerce.



GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'analyse d'Abécassis montre que les écoles de congrégations favorisant une clientèle étrangère reposaient sur ces régimes exceptionnels (Capitulations, Tribunaux mixtes) :

> Le français a été évacué de l'enseignement officiel égyptien durant les années d'occupation anglaise. Celui-ci s'est rapidement dévalorisé en raison de l'indigence des moyens qui lui étaient alloués tandis que l'enseignement privé français se trouvait dans une situation florissante. Entre 1860 et 1906, la langue française a accompagné la constitution et la reproduction d'une élite économique et politique, mais elle a aussi - involontairement – assuré sa fermeture. En se diffusant par d'autres voies que l'enseignement d'État, le français s'est largement confessionnalisé et a contribué à la promotion de minorité juives et chrétiennes d'Égypte ; mais par le jeu de la concurrence franco-britannique, il a aussi perdu l'accès à l'administration et à la fonction publique, et son champ d'action s'est vu de plus en plus restreint au secteur d'affaires et profession libérales. (…) Tout cela a pu contribuer à faire de la possibilité d'apprendre le français une revendication du mouvement national. La fermeture du recrutement depuis vingt ans à une classe moyenne musulmane du réseau de la francophonie, donnait au français sa caractéristique principale en 1920 : une langue de distinction, susceptible de marquer l'appartenance à une élite, ou plus exactement, de fonder la légitimité à y appartenir. (…) N'ayant pu, du fait de l'occupation anglaise, bénéficier de la garantie d'État, l'enseignement français a pour lui l'antériorité d'une tradition, un label de qualité, la cohésion relative d'un réseau d'établissements. L'édifice ne repose néanmoins plus sur l'État, mais tout au contraire sur ses points aveugles : protection des congrégations religieuses, exemptions fiscales pour leurs écoles et collèges, et surtout, couronnant l'édifice et assurant le débouché naturel de l'École française de Droit, les tribunaux mixtes. En un mot, les capitulations, et leurs avatars, demeurent la clef de voûte du système. (Abécassis, 2000 : 109)

2.2.3 Enjeux politiques et religieux des écoles de congrégations

Les écoles de congrégations françaises ont parfois été perçues comme des chevaux de Troie de l'influence française en Égypte, notamment pas les Britanniques qui les identifiaient comme des lieux de fidélisation à la France, de « latinisation » des jeunes égyptiens (Gérard, 1996 : 11). En effet, les écoles ont pu constituer le relai d'une politique d'influence de la France en Égypte pendant la première moitié du XXème :

> La conceptualisation et la mise en place de cette politique d'influence s'effectuent pendant toute la période de l'entre-deux-guerres. Elles s'appuient essentiellement sur le développement de la compréhension mutuelle et la mise en place d'une politique culturelle.
> Dans cette perspective, la diffusion de la langue française devient l'objectif essentiel de la politique française en Égypte, car il est estimé qu'elle façonne durablement les esprits. Elle s'appuie en cela sur le vaste réseau d'écoles françaises.
> Le phénomène le plus marquant dans l'étude de la présence française en Égypte entre 1914 et 1936 est l'augmentation considérable du nombre d'écoles françaises en Égypte et des effectifs qu'elles scolarisent. (Plasmans, 2010 : 13)

D'un point de vue religieux, rappelons que les congrégations qui ont ouvert les écoles de notre corpus sont d'obédience latine, des congrégations catholiques latines, dans un pays où les chrétiens sont majoritairement coptes. Rappelons que l'Islam est la religion majoritaire en Égypte et inscrite dans la Constitution (article 2[16]). L'église copte rassemble elle-même des

[16] Article 2 de la Constitution égyptienne de 2014 actuelle : L'islam est la religion de l'État, l'arabe sa langue officielle et les principes de la sharia islamique constituent la source principale de la législation.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

coptes orthodoxes, catholiques et protestants. Les congrégations catholiques latines avaient pour ambition au XIXème siècle, et ce jusqu'en 1956, de convertir les musulmans et de ramener les coptes à l'Eglise romaine[17] bien que cela ait été difficilement toléré par la société égyptienne (Abécasssis, 2000). Par exemple, le collège Sainte Famille ouvert par les Jésuites, avait pour objectif de financer l'enseignement de séminaristes latins. En effet, les Jésuites ambitionnaient d'ouvrir un séminaire latin en Égypte afin de contrebalancer les missions britanniques d'obédience protestante (Mayeur, 1992).

2.3. « Egyptianisation » des écoles de congrégations

La plupart des établissements créés par les congrégations religieuses françaises dispensait l'intégralité des enseignements en français. L'équipe enseignante et l'encadrement étaient donc francophones. Des règles très strictes imposaient la langue française dans les interactions au sein de l'école. D'anciens élèves témoignent des punitions (bonnet d'ânes, donner un sou, etc.) pour ceux qui étaient surpris à parler arabe dans l'établissement.

Suite à la période des trois guerres – la guerre du Canal de Suez en 1956, la guerre de 1967 et la guerre d'octobre 1973 - plusieurs écoles de congrégations ont été cédées et la présence des Frères a été réduite. De même, le modèle d'enseignement français n'a pas perduré. En 1957, les écoles confessionnelles ont changé de statut et ont intégré le ministère de l' Éducation égyptien. Les programmes nationaux ont été adoptés par les écoles de congrégation, qui ont également intégré l'enseignement en arabe des matières dites « nationales » (histoire, géographie) tout en conservant les matières scientifiques et les mathématiques en français. Ceci explique l'usage de la langue française pour les cours de DdNL de notre corpus. Pour certains, il s'agit non pas tant d'une arabisation mais plutôt d'une égyptianisation de ces écoles, jugée par l'auteur ci-dessous comme « plus équilibrée » :

> Si les programmes des écoles françaises sont égyptianisés et que l'enseignement de la langue arabe, de la religion musulmane ou chrétienne et de l'histoire et de la géographie du pays y sont rendus obligatoires, la part de l'enseignement des langues étrangères ainsi que l'enseignement des disciplines scientifiques dans ces langues sont maintenus voire renforcés. Globalement l'enseignement est bien mieux équilibré que sous la monarchie – souvent, les élèves des écoles françaises parlaient mal l'arabe, ne savaient pas l'écrire, et ne connaissaient pas leur pays – et bien meilleur que ce qu'il deviendra à l'ère ultra-libérale actuelle – produisant des élèves incapables de suivre des études supérieures en français. (Helmy Ibrahim, 2007 : 8)

[17] Le Concile de Chalcédoine en 451 sépare l'Eglise copte de Rome.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Depuis lors, l'arabe et le français sont les deux langues d'enseignement dans les établissements de notre étude :

> *MPK : […] vous avez souvenir du passage à l'arabisation des matières ?*
> *D : j'étais élève à l'école, mes parents me racontaient/ ils apprenaient l'histoire de France, mon père me racontait « Nos ancêtres les gaulois », bon sans doute pour l'histoire et la géographie c'est normal, c'est sûr qu'au début, dans les années 60, c'était très fort, très prononcé, jusque dans les années 80, bon ça existe toujours mais c'est moins fort […] bon point de vue langue arabe, nous sommes soumis au ministère et nous l'enseignons dans toutes les classes, c'est normal aussi. (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 116-122)*

L'introduction de l'arabe comme langue d'enseignement a également modifié le statut du français dans ces écoles. De fait, le français est également enseigné en tant que première langue vivante. Ce qui a eu l'effet de créer deux enseignements de français : un en tant que langue vivante (LV1), qui est appelé le français « du gouvernement » ou « officiel » et un en tant que matière optionnelle nommée le cours de français « renforcé », vestige d'un enseignement du français « langue maternelle ».

2.4 Évolution des caractéristiques des écoles de congrégations

Nous proposons le tableau suivant afin de décrire quelques éléments de l'évolution des écoles de congrégations francophones :

Identité initiale des écoles de congrégations	Identité actuelle des écoles de congrégations – un siècle plus tard	En parallèle Filière française – enseignement bilingue AEFE
École française Tutelle : Consulat de France et Vatican	École égyptienne Tutelle : MEN égyptien	École égyptienne Tutelle : MEN égyptien + MEN France (AEFE)
Enseignement monolingue, en français	Enseignement bilingue, français/arabe, DdNL	Enseignement monolingue, français
Public étranger, multiconfessionnel	Public égyptien, multiconfessionnel	Public égyptien, multiconfessionnel
Enseignants religieux français	Enseignants laïcs égyptiens	Enseignants égyptiens + obligatoirement des enseignants français certifiés
Programmes français et examen de fin de scolarité français	Programmes égyptiens, *Thanawiyya amma* égyptien	Programmes français et baccalauréat français
Cours de religion catholique	Cours de religions : chrétienne ou musulmane selon le public	Laïque

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Selon les établissements, frais de scolarité élevés ; Recrutement élitiste auprès des communautés étrangères multiconfessionnelles avec une majorité de non musulmans (catholiques, coptes, juifs) ; Possibilité de bourse.	Selon les établissements, frais de scolarité moyens ; Recrutement égyptien multiconfessionnel, avec des proportions variables du ratio chrétien/musulman selon l'établissement ; Possibilité de bourses.	Frais de scolarité très élevés ; Recrutement égyptien et élitiste.

Tableau n°1. Évolution statutaire des Écoles de congrégations francophones

Retour sur le modèle initial

Une certaine classe moyenne se prolétarise et ne parvient plus à payer les frais d'écolage des écoles de congrégations (Helmy Ibrahim, 2007), les privant ainsi de leur public habituel. En ouvrant des sections à programmes français, les établissements ont essayé de renouveler leur public. Un siècle plus tard, la stratégie des établissements de congrégations francophones s'oriente à nouveau vers leur modèle initial avec l'aide de la France. Cette stratégie actuelle est motivée par la concurrence des écoles d'investissement qui recrutent auprès des publics habituels des écoles de congrégations. Ainsi, avec ce retour au modèle initial, les écoles de congrégations francophones prennent le pari de leur sauvegarde. Aggag conclut ainsi son article :

> En soutenant les écoles des riches francophones, la politique linguistique française en Égypte trouve un moyen de se rapprocher de l'élite égyptienne tout en contournant la rigidité du système éducatif égyptien. Aujourd'hui, la politique actuelle du CCF [Centre culturel français, maintenant Institut français d'Égypte (IFE), rattaché au service culturel de l'Ambassade de France en Égypte] aura ainsi permis à la première promotion d'élèves du système francophone privé de passer les épreuves du baccalauréat français en 2008, quarante ans après la dernière promotion du même examen en Égypte en 1968. (Aggag, 2008 : 16)

Ecoles de congrégations et diplomatie d'influence française

La motivation profonde de la coopération institutionnelle pour le français mise en place par l'état français s'éloigne peu finalement du triangle initial langue française/commerce/éducation et religion. Bien que l'objectif religieux ne soit plus de mise depuis 1905 dans la stratégie de l'État, il se résume à l'éducation, sans connotation religieuse donc mais, reste néanmoins idéologique (diplomatie d'influence[18] via le réseau d'écoles françaises et son modèle éducatif

[18] Nous adoptons comme définition de la diplomatie d'influence, la définition proposée par Plasmans (2010 : 9) : « À défaut d'un contrôle politique ou militaire, qui permet d'imposer la politique que l'on veut voir faire (impérialisme), on essaie d'obtenir l'adhésion du pays à la politique qu'on veut le voir mener, par l'adaptation des mentalités à ses propres schémas mentaux, ce qui, inévitablement, conduira à son adhésion (politique d'influence).[…] La politique impérialiste est une politique d'occupation, d'investissements directs pour la mise en valeur de richesses locales, mais selon les critères de l'investisseur, alors que la politique d'influence est une

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

« à la française »). La politique de coopération éducative pour le français telle qu'elle se manifeste actuellement (voir site internet de l'Institut français d'Égypte et l'entretien avec l'attachée de coopération pour le français en annexe) n'est pas sans rappeler celle de la fin du XIXème siècle et du début du XXème siècle. Ainsi, l'enseignement/apprentissage du français le plus tôt possible et une éducation la plus proche des standards européens possibles, assurent un dialogue entre l'institution française et une certaine élite égyptienne que le tamis linguistique permet de créer et d'identifier. En outre, le réseau des écoles de congrégations assure une diffusion du français à « moindre coût » dans lequel peut s'inscrire la coopération institutionnelle.

Les écoles de congrégations ont su s'adapter aux évolutions et révolutions politiques, jusqu'à tout récemment, en s'appuyant sur leurs réseaux d'influence internes et externes. Elles ont su s'adapter aux changements de clientèle, aux changements de langue d'enseignement, aux réformes éducatives. Nées des Capitulations, à la fin du règne ottoman, elles ont pu s'adapter au protectorat britannique, à la révolution nassérienne, au libéralisme des Présidents Sadate et Moubarak, au mandat de Mohammed Morsy (2012-2013), et au retour de l' « état profond » dominé par l'armée depuis l'élection d'Abdelfattah al-Sissi. Outre leurs capacités d'adaptation, leur longévité renvoie également à leurs fonctions dans le système éducatif égyptien, fonctions que nous allons évoquer dans le paragraphe suivant.

politique de fertilisation des esprits (aspects culturels), une politique de développement des relations commerciales visant à mieux valoriser les avantages comparatifs des pays. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3. Contexte des écoles de congrégations francophones

3.1 Contexte éducatif en Égypte

Les écoles confessionnelles s'inscrivent dans un contexte éducatif dont nous présenterons quelques éléments saillants. Nous aborderons ainsi : le secteur privé et gouvernemental francophone, les établissements homologués à programmes français, le réseau des écoles gouvernementales « expérimentales » francophones, les écoles d'investissement et les leçons privées de soutien scolaire.

En 2012, l'ensemble des établissements à dispositif bilingue était au nombre de 58 et comptait 42 355 élèves. En 2019, on compte 50 établissements et 39 000 élèves (chiffres donnés par l'IFE). Alors que les écoles privées francophones accusent une baisse d'effectif (quatre établissements d'investissement ont disparu), la demande de français est renouvelée en Égypte comme LV2 dans le système gouvernemental et à travers les programmes français pour les écoles privées.

3.1.1 Éducation en Égypte

Un système éducatif massif

Le système éducatif concerne une proportion importante de la population égyptienne. Sur les 90 millions d'individus que compte la population égyptienne, un tiers a moins de 18 ans (les 4-22 ans sont 32,2 millions d'après les données actuelles de l'UNESCO) et 67 % a moins de trente ans (données de Campus France, 2017). 30 millions d'élèves sont scolarisés en Égypte dont 3 millions dans le système privé qui totalise 2000 écoles privées. L'article 20 de la Constitution de 2014 définit le rôle de l'État et stipule :

> L'État s'engage à allouer une part des dépenses publiques à l'éducation équivalant à 4 % au moins du PNB, à augmenter progressivement pour être compatible avec les standards internationaux. L'État supervise toutes les écoles et instituts publics et privés, pour s'assurer du respect des politiques éducatives.

Les chiffres donnés par Mustafa Al Baradi'i confirment la massification de la scolarisation pour la période 1952-1989 :

> […] Le nombre d'élèves du cycle primaire est ainsi passé d'1 million en 1952 à environ 7 millions en 1989, soit un taux de croissance annuel moyen de 5,1 %. Dans le cycle secondaire, le nombre d'élèves, qui était de 154 000 en 1952, a atteint 3,8 millions en 1989, ce qui représente un taux de croissance moyen

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> annuel de 9,1 %. Il est de 7,1 % dans le cycle supérieur, qui est passé de 37 000 à 500 000 étudiants environ au cours de la même période. (Mustafa Al-Baradi'i, 1993 : 1)

Les effectifs scolaires ont plus que doublé : 14 millions d'élèves en 1996 et 30 millions en 2015. Cette hausse représente un important défi pour un pays que le PNUD (2018) situe parmi les pays à développement humain moyen (indice 0, 696, 113ème rang sur 172).

D'importants progrès malgré un cycle secondaire toujours en retrait

Selon Herrera, le taux de scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école primaire est toutefois passé de 66 % en 1960 à 100 % en 2005. Celui des jeunes en âge de fréquenter l'enseignement secondaire est passé de 16 % en 1960 à 85, 5 % en 2005 (Herrera, 2011 : 687) et stagne à 86 % en 2018 (chiffes PNUD : 2018). 64,5 % de la population de plus de 25 ans a commencé un enseignement secondaire (chiffres PNUD : 2018).

En 2013, pour le cycle primaire, la banque mondiale indique un pourcentage de 106 % comme taux d'inscription[19] et 103 % comme taux d'achèvement. En revanche concernant le cycle secondaire, des variations du taux d'inscription ont été relevées. En 2000, on relevait 80 %, en 2009, 68,8 % et en 2013, 86 %. Depuis 10 ans, le taux est quasi-inchangé, alors que celui des inscriptions au cycle primaire augmente. La poursuite de l'enseignement supérieur ne concerne que 30 % de la population en âge d'y aller.

Le taux actuel d'alphabétisation des adultes (15 ans et plus) est de 76 % (Campus France, 2017), il était de 38 % en 1975, ce qui indique également une amélioration du niveau de vie des Egyptiens :

> Etant donné le coût de l'éducation, cette évolution témoigne avant tout d'un mieux-être chez une grande partie de la population, ainsi qu'en attestent d'autres indicateurs (tels celui sur la consommation des ménages) : si les enfants vont à l'école, c'est qu'ils n'ont plus besoin de travailler pour aider leurs parents. « l'*Infitâh* a créé une vaste classe moyenne », vous explique-t-on parfois, en dépit de tous les préjugés que l'on peut avoir sur les conséquences du libéralisme économique. (Khouri-Dagher, 1996 : 53)

Dès la période postcoloniale, sous le mandat de Nasser (1952-1970), l'éducation a été perçue comme « un outil de construction d'un espace à la fois économique et idéologique », en plein essor du leadership égyptien sur le terrain des non-alignés et des ambitions panarabes. Herrera (2011) souligne que l'Égypte a été un fer de lance pour l'éducation en Afrique et dans les pays arabes. La guerre contre Israël de 1967 a néanmoins mis un coup d'arrêt à l'union arabe. Sadate

[19] Données de la Banque mondiale pour l'Éducation en Égypte. Taux brut de scolarisation (primaire) : total correspond à la scolarisation totale du primaire, quel que soit l'âge et exprimé en pourcentage de la population totale de la tranche d'âge d'enseignement du primaire. Le GER peut dépasser 100 % en raison d'inclusions d'étudiants sur-âgés ou sous-âgés à la suite d'une scolarisation précoce ou tardive, et de redoublements.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

(1970-1981) a fait des choix radicalement opposés, avec sa politique d'ouverture économique et son rapprochement avec les positions américaines. Moubarak (1981-2011) a poursuivi sa politique économique libérale. L'Égypte souscrit aux différentes chartes, conventions, déclarations et conférences internationales sur l'éducation[20]. Les bailleurs internationaux très présents en Égypte ainsi que les chercheurs s'accordent à dire que l'Égypte a accompli des exploits en termes d'éducation, surtout au niveau du cycle primaire.

Scolarisation des filles

En 1975, on relève un taux d'alphabétisation de 53, 6 % pour les hommes et de 22, 4 % pour les femmes, En 2015, il atteint 83,2 % pour les hommes et de 67,3 % pour les femmes. En 2012, le taux d'alphabétisation des 15-24 ans, est de 92,4 % pour les hommes et celui des femmes est de 86,1 % (UNICEF[21], 2012). A noter que les écoles sont mixtes jusqu'à la fin du primaire dans les écoles du gouvernement. Ainsi, dans ce contexte de scolarisation inégalitaire entre hommes et femmes, les écoles de congrégations francophones apparaissent comme des structures favorisant la scolarisation des filles, puisque leur clientèle a toujours été plutôt féminine.

La question insoluble de la massification et de la qualité

Fer de lance de la révolution nassérienne, le système éducatif égyptien a été victime en premier lieu de sa démographie (la population est passée de 26 millions au milieu du XXème siècle à 66 millions en 1996) (Khouri-Dager, 1996) et de nouvelles priorités suite à la guerre contre Israël. Herrera (2011) conclut : « ces données statistiques livrent une histoire de l'expansion impressionnante et de la croissance quantitative du système éducatif. Il est cependant beaucoup plus problématique d'évaluer l'évolution de la qualité de l'éducation ». En effet, le manque d'investissement de l'État dans le système public a pour conséquence des classes surchargées (entre 44 et 80 élèves par classe), des établissements parfois insalubres, des enseignants peu formés et sous-payés (Khouri-Dagher, 1996).

Par ailleurs, les diplômes ne protègent pas du chômage des jeunes et n'enrayent pas la faible participation des femmes à la vie politique et économique. Seules 22,2 % des femmes de 15 ans et plus sont en activité (travaillent ou recherchent activement un emploi) pour 73,7 % des hommes (PNUD, 2018). De plus, 83,3 % des chômeurs ont moins de 30 ans ; le marché de l'emploi n'arrive plus à absorber les cohortes de jeunes diplômés. Notons enfin que le seuil de

[20] Déclaration mondiale sur l'éducation, Jomtien, 1990, Déclaration du Millénaire, 2000, etc.
[21] United Nations of International Children's Emergency Fund

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

pauvreté est franchi pour 23 % de la population (PNUD, 2018). Ainsi, être jeune, femme et diplômé(e) ne favorisent pas l'accès à l'emploi (Amer, 2011). Herrera conclut que le système éducatif égyptien public connait actuellement une crise, dont bénéficient le secteur privé et ainsi les écoles de congrégations francophones :

> Les réformes de l'éducation durant le dernier quart du XXème siècle se sont embourbées dans des conceptions contradictoires des réformes économiques et sociales, et se sont enferrées dans des paradoxes en apparence insolubles où conduit la volonté de promouvoir simultanément la démocratie, l'équité, le libre marché et la sécurité. Les luttes politiques, les orientations incohérentes et les énormes défis que pose sa mise en œuvre ont grevé le projet d'une globalisation de l'éducation en Égypte. Lorsque les enfants et leurs parents contournent l'école pour recourir aux services privés d'enseignement, lorsque les activités délictuelles des professionnels de l'enseignement entachent leur réputation, lorsque la réforme des programmes entreprise en vue de faire des enfants égyptiens de futurs citoyens du monde suscite un tollé général et alimente les théories du complots, lorsque des politiques éducatives sont mises en œuvre pour servir des objectifs de sécurité nationale et de guerre contre le terrorisme sans prise en considération de ce que cela coûte à la démocratie, on ne peut s'empêcher de conclure que l'appareil d'éducation et son corps enseignants sont en crise. (Herrera, 2011 : 710)

Système éducatif à double vitesse

Le système éducatif égyptien est à double vitesse : l'un en arabe, public (à l'exception du réseau d'écoles Al Azhar) et l'autre privé, très hétérogène, établi notamment sur l'enseignement en langues étrangères. Ce dernier représente 2 000 établissements et 3 millions d'élèves répartis dans différents types de structure, à obédience religieuse ou non :

- les écoles islamiques d'Al Azhar, placées sous l'administration du département des Instituts Azhariens de l'Université Al Azhar, ouvertes uniquement aux enfants musulmans,
- les écoles confessionnelles chrétiennes, mixtes d'un point de vue religieux, les écoles privées dites d'investissement,
- les écoles internationales (à programmes étrangers),
- les écoles privées non confessionnelles en langue arabe et/ou en langue étrangère.

Le secteur public premier permet de couvrir les besoins de l'administration égyptienne et le secteur, ceux de l'économie libérale égyptienne (Haeri, 1997). En effet, l'un des employeurs principaux en Égypte est l'État qui exige une maitrise de « modérée » à « avancée » de l'arabe dit « standard moderne » (Bassiouney, 2009 : 243).

Réseau Al Azhar

Notons que les écoles du réseau privé Al Azhar provient des *madrassa* coraniques. 4 000 écoles réparties dans tout le pays scolarisent 1 million d'élèves. Les frais d'inscription sont peu élevés et les programmes officiels du ministère de l'Éduction sont enseignés, associés à un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

enseignement religieux soutenu. L'équivalent du baccalauréat délivré par le réseau Al Azhar permet d'accéder à l'université Al Azhar. Ces écoles répondent à une recherche de « réislamisation » d'une partie de la société égyptienne, notamment celle employée dans le secteur public qui n'a pu bénéficier de l'*infitâh* (Khouri-Dagher, 1996). Par ailleurs, la Constitution égyptienne attribue à Al Azhar un rôle particulier : l'organisme Al Azhar est notamment responsable de la diffusion de la langue arabe en Égypte :

> Article 7 : Al-Azhar est un organisme islamique scientifique indépendant. Il lui revient exclusivement de gérer ses propres affaires; il constitue la référence principale pour ce qui concerne les sciences religieuses et les affaires islamiques ; il est en charge de la prédication, de la diffusion des sciences religieuses et de la langue arabe en Égypte et dans le monde. L'État assure les crédits permettant à Al-Azhar de réaliser ses objectifs. Le Cheikh d'Al-Azhar est indépendant et inamovible, la loi régit sa sélection parmi les membres du Comité des grands uléma d'Al-Azhar.

Système privé et dévalorisation de l'arabe

Les langues représentent en Égypte une plus-value sur un marché du travail saturé. Les écoles privées, internationales et confessionnelles possèdent une capacité de distinction, grâce aux langues qu'elles enseignent, qui favorise l'accès à l'emploi pour leurs élèves, ce que constate Doss (2011) dans son analyse ci-dessous :

> Si la tendance majeure sur la scène linguistique est l'usage du dialectal ou d'une variété mixte, la seconde évolution est la diffusion de langues étrangères en Égypte. Plusieurs facteurs contribuent à définir la relation entre l'arabe et les langues étrangères : les politiques linguistiques demeurent le principal d'entre eux, accordant aux langues étrangères **une présence élargie et une valeur accrue sur le marché linguistique du Caire à travers l'enseignement** et les loisirs. **Le pouvoir croissant des langues étrangères relativement à l'arabe a été analysé par Haeri (1977) qui démontra qu'elles rivalisaient avec la langue officielle en termes de légitimité.** Le capital symbolique le plus élevé n'est pas détenu par l'arabe, qui ne représenteraient pas ou plus la langue de la classe dominante, **mais par les langues étrangères, prédominantes dans l'enseignement et sur le marché du travail**. (Doss, 2011 : 991)

En effet, la privatisation du système scolaire signifie que l'arabe dit « standard moderne » n'est plus un élément requis afin d'être recruté, faisant ainsi reculer sa valeur (dévalorisation pour l'accès à l'emploi) au bénéfice de l'anglais. Cette situation met en concurrence non seulement les établissements scolaires, publics et privés, mais aussi les langues : « Hence, some state institutions reproduce values for the official language, while others pursue goals and policies that marginalize the currency of that language[22] » (Haeri, 1997 : 796). L'équation entre langue officielle et classe dominante ne se pose pas en Égypte : « Members of the upper classes are not the ones who know the official language particularly well [23]» (Haeri, 1997 : 799). Il est vrai qu'une classe sociale élevée égyptienne affiche des compétences en langues étrangères, dont

[22] « Ainsi, certaines institutions étatiques reproduisent des valeurs pour la langue officielle alors que d'autres poursuivent des objectifs et mettent en place des politiques qui marginalisent et dévalorisent cette langue. »
[23] « Les membres de la classe supérieure ne sont pas ceux qui connaissent particulièrement bien la langue officielle. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

« l'usage surpasse parfois celui de l'arabe standard moderne », ainsi « la variété dialectale et les langues étrangères sont clairement devenues dominantes dans le monde de l'entreprise et des affaires » (Doss, 2011 : 985-986).

En caricaturant, le système scolaire égyptien semble être polarisé entre le système scolaire public destiné aux besoins de recrutement de la fonction publique et le système scolaire privé destiné aux besoins du secteur économique. L'école est ainsi déterminante, voire discriminante via les langues, en ce qui concerne le futur cursus universitaire puis la carrière professionnelle. Les élèves entrent effectivement dans les écoles au niveau de la maternelle ou du primaire où ils effectuent l'intégralité de leur scolarité. Il existe peu de transfuge d'un système à un autre (privé/public).

3.1.2 Écoles gouvernementales francophones, écoles expérimentales, réseau Al Horreya

L'enseignement de la langue française dans le public

Dans le dernier rapport de l'OIF (2019 : 164), on peut lire qu'« un enseignement du FLE était par ailleurs dispensé dans le système éducatif national à 3,5 millions en 2017-2018, dont 2,4 dans le secondaire)[24]». Le service de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France en Égypte précise le nombre de 3 539 548 apprenants de français en LV2 dont 2 740 929 dans les écoles gouvernementales[25]. Le français est actuellement proposé au cycle secondaire, dispensé par 3 700 enseignants au cycle préparatoire et 7 500 pour le lycée. Des données de 1996, date à laquelle l'enseignement du français comme LV2 était déjà proposé au niveau secondaire, montrent qu'en deux décennies, les effectifs ont augmenté :

> Environ 1,7 millions de lycéens étudient le français comme LV2 en Égypte. Cela correspond à 10% des enfants scolarisés. 12 000 professeurs enseignent le français dans ces écoles publiques. (BIEF, 1996 : non paginé)

Le cursus de deux ans du lycée ne semble pas satisfaisant en termes de résultats (Gharraa, Korra, 2009). Les difficultés, évoquées ci-dessous, renvoient à la dévalorisation de l'apprentissage du

[24] Rapport OIF (2019 : 164). Nous souhaitons souligner que ce chiffre est brut, il manque sans doute des précisions importantes, on ignore à quelles structures sont rattachées les 1,1 millions d'apprenants ne faisant pas partie des écoles secondaires. D'autres sources indiquent 2 millions (Doss, 2004 : p. 80). Dans un article signé de l'Ambassadeur de France en Égypte, André Parant, on peut lire : « Mais parmi les 1,8 millions d'élèves des lycées publics d'enseignement général, les trois quarts l'étudient, et 12 000 professeurs se chargent de la transmettre », Égypte : le français en première classe, 21 juillet 2015. Les chiffres varient de manière importante selon les sources.
[25] Chiffres donnés par l'ACPF, IFE du Caire, 2019.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

français comme LV2 au sein des écoles gouvernementales expérimentales des douze gouvernorats[26] où le français était dispensé comme LV2 (sur 27 gouvernorats) dans les années 90, et ce jusqu'à présent :

> Jusqu'à la rentrée 2017, le français était en position de 2ème langue vivante obligatoire dans les écoles gouvernementales égyptiennes dans 12 gouvernorats au titre d'expérimentation. Suite à des difficultés budgétaires et de formation des enseignants égyptiens, il est désormais optionnel, au même titre que les matières artistiques, pour les classes du cycle préparatoire (décret non publié). (Information donnée par l'IFE, 2019)

La langue française perd son statut de 2ème langue vivante, pour devenir une matière optionnelle. L'accès aux statistiques est difficile pour connaitre la dynamique réelle de l'enseignement du français comme LV2.

D'un point de vue global, le nombre global d'apprenants aurait progressé de 34% entre 2014 et 2018 (toutes structures d'enseignement confondues) en Egypte d'après l'Observatoire de la francophonie (2018 : 18), et ce, à l'instar de l'ensemble de la zone Afrique du Nord-Moyen-Orient qui connait une hausse de 33%.

Écoles publiques expérimentales

Un petit réseau d'écoles publiques expérimentales dispense un enseignement du français en tant que LV1 et des DdNL (mathématiques et français) en français. Sept écoles publiques dites « expérimentales » scolarisent 2 550 élèves. Les écoles expérimentales publiques se situent dans différents quartiers du Caire, à Port Saïd, à Alexandrie, à Suez, à Port Fouad, à Mansoura, à Assiout, à Louxor et à Assouan.

Réseau Al Horreya

Le réseau Al Horreya hérité de l'ancien réseau des écoles de la Mission Laïque Française (MLF), nationalisées en 1956, est géré par les « Instituts nationaux ». Ce réseau a un statut semi-public, il dispense des enseignements de mathématiques et de sciences en français, langue qui est enseignée également en tant que LV1. Accueillant 3 000 élèves au total, ce réseau compte sept établissements dont cinq se situent au Caire, seuls six sont réellement actifs.

[26] L'équivalent du département en France.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3.1.3 Écoles privées francophones

Le réseau scolaire égyptien francophone ayant la langue française comme LV1 et dispensant des DdNL en français représente 37 000 élèves et 1 600 enseignants de français et de disciplines. Il se compose de 41 établissements de différents types : 33 écoles confessionnelles chrétiennes avec le français enseigné en tant que LV1 et avec des DdNL (mathématiques et sciences), catégorie à laquelle appartiennent les trois établissements de notre corpus (dont un homologué), quatre établissements à programmes français homologués parmi ces écoles confessionnelles et enfin, huit établissements d'investissement à programmes français non homologués.

Afin d'achever ce tour d'horizon de l'enseignement scolaire du français en Égypte, il est à noter que cinq écoles confessionnelles proposent également un enseignement du français en tant que LV2 auprès de 3873 élèves. Ces écoles se situent à Mansoura, à Ismaïlia, à Mahalla, à Zagazig et à Tanta.

3.1.3.1 Établissements à programmes français

Situés en majorité au Caire et à Alexandrie douze établissements privés de divers types proposent des enseignements à programmes français :

> L'Égypte dispose **d'un solide réseau scolaire à programme français** (8ème position à l'échelle mondiale) avec près de 7 600 élèves (rentrée 2016). L'attractivité de l'offre d'enseignement bilingue se traduit dans les chiffres avec une augmentation de 40 % d'élèves inscrits dans les établissements homologués depuis 2011. La fidélité des élèves et de leurs parents pour le modèle éducatif français, les valeurs de ce modèle - diversité culturelle, plurilinguisme et expertise pédagogique - ne se dément pas. (Site internet de l'Ambassade France, 2016)

A la rentrée 2018, l'IFE recense quatorze établissements à programme français proposant un enseignement français à plus de 8 800 élèves, avec des effectifs en hausse constante et une demande grandissante.

Parmi ces établissements, quatre établissements de congrégations proposent des programmes français homologués AEFE. Les établissements Mère de Dieu et Sacré Cœur de Ghamra pour les filles et le Collège de la Salle de Daher et Sainte famille pour les garçons, offrent un double cursus : un cursus à programmes égyptiens et un cursus à programmes français. Le baccalauréat français est l'un des diplômes nationaux étrangers très valorisé par les familles. 41 enseignants français dont 15 sont titulaires, au statut de « détachés » par le ministère de l'Éducation

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

nationale français, y exercent. Ces établissements scolarisent des élèves issus de famille aisées : la section française du Collège de la Salle de Daher affiche des frais d'inscriptions d'un montant de 64 000 L.E (3600 euros)[27]. Par ailleurs, au sein des établissements, tel que le Collège de la Salle de notre corpus, qui dispensent à la fois les programmes égyptiens et les programmes français, un cloisonnement strict des deux filières est observé. Aucun contact, aucun lien entre les enseignants, les élèves et les enseignements ne sont établis.

3.1.3.2 Réseau des écoles francophones d'investissement non homologuées

Nées de la libération de l'économie égyptienne dans les années 90, troisième et ultime vague d'installation d'écoles privées en Égypte, ces établissements reflètent une approche plutôt mercantile de l'éducation :

> Le marché de l'éducation, qui s'adresse à un large éventail socio-économique de clients potentiels, illustre l'aggravation des disparités sociales et idéologiques dans la société égyptienne (Herrera, 2011 : 702).

Ces établissements scolarisent 10 000 élèves. Ils choisissent leurs programmes, indépendamment du ministère de l'Éducation égyptien, avec pour uniques contraintes, l'enseignement de l'arabe, de la religion, de l'histoire et de la géographie égyptienne en arabe (Aggag, 2009). Les frais d'inscription affichent des montants élevés par rapport au niveau de vie en Égypte : Aggag (2009 : 16) avançait le montant de 30 000 Livres égyptiennes (LE), soit 4 000 euros en 2009 et Khouri-Dagher évoquait 10 000 dollars en 1996.

L'IFE a recensé huit établissements d'investissement à programmes partiellement français (non homologués) qui scolarisent en tout 4 300 élèves. Deux de ces établissements ont été partiellement homologués par l'AEFE : le lycée Voltaire et le lycée Concordia. Quatre établissements sont en partenariat avec la Mission laïque française en Égypte : le lycée Français d'Alexandrie, le lycée International Balzac, le lycée Misr Language School et le lycée International Néfertari. Deux établissements bénéficient de l'accompagnement du Centre National d'Enseignement à distance (désormais CNED) assurant un suivi pédagogique et la préparation aux examens français : l'école française de Sharm El Sheikh et l'école française d'Hurghada.

[27] Données issues d'échanges de courriels du 12/06/2019, avec un responsable du Collège de la Salle de Daher.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'une des questions, outre la discrimination sociale évidente qu'opèrent ces écoles, est la potentielle coupure de cette élite avec la société égyptienne. Ces écoles d'investissement encouragent effectivement leurs élèves à poursuivre des études supérieures à l'étranger.

Néanmoins les établissements d'investissement répondent également à une recherche d'un enseignement de qualité, de nouvelles approches pédagogiques, loin des propositions du secteur public comme en témoigne ici l'attachée de coopération pour le français de l'IFE :

> *Simultanément, la demande de scolarisation des enfants des classes aisées dans des écoles de qualité a augmenté en lien avec la situation dégradée du secteur public. De nombreuses « écoles internationales » ont été créées pour répondre à ce besoin, notamment européennes et américaines. A cela s'ajoute la concurrence de l'anglais, langue indispensable dans le marché du travail en Égypte. (En annexe, entretien avec l'ACPF, IFE, Le Caire)*

Ces écoles se trouvent en situation de concurrence directe avec les écoles confessionnelles, notamment en ce qui concerne le recrutement des enseignants. Ces derniers peuvent y percevoir un salaire nettement plus élevé. Par ailleurs, l'équilibre financier des établissements de congrégations semble fragile, car le ministère de l'Éducation égyptien ne les autorise pas à augmenter leur frais d'inscription comme l'explique le directeur du Collège de la Salle ci-dessous :

> *MPK : et la concurrence avec les écoles d'investissement ? y compris les enseignants ?*
> *D : oui, il y en a mais il y en a qui préfèrent rester ici.*
> *MPK : c'est depuis une dizaine d'années ?*
> *D : oui, il y a même des élèves qui vont et qui reviennent, […] des professeurs aussi […] au bout d'un an ils reviennent […] d'autres qui sont attirés par l'argent ils partent […] mais disons au niveau du système national on ne peut pas faire concurrence à ces écoles […] on a trouvé quelqu'un, […] point de vue salaire il prenait 4500, nous on commence à 600, 800, écoutez ça je peux pas le donner, mais là-bas, il ne paie pas l'assurance sociale, nous on paie l'assurance sociale, et ils ne sont pas payés les mois d'été / 5 fois plus / on fais un effort, on te donne 1000/ nous on peut/ nos frais de scolarité sont fixés par l'état, une augmentation de 2 ou 3% par année, et les salaires augmentent de 7% en plus du coût de la vie […] tous les 5 ans, ils viennent contrôler, pourquoi vous avez dépensé, il fallait pas dépenser/c'est compliqué, […] et en ce moment le ministère ne veut pas faire de mécontent […] le gouvernement a décrété une augmentation de 10% du salaire de base, dans les offices publics ça a été appliqué / nous ne pouvons l'appliquer que quand le ministère nous envoie/ l'augmentation du 1er juillet 2014, nous l'avons reçue le 4 août 2015 et celle de juillet passé, 2015, on l'a pas r ue, on a pas eu la permission de la donner, pour augmenter, ça fait 30 livres en plus par élève, même si pour nos familles 30 ou 40 livres en plus ça va pas changer leur vie.*
> *MPK : vous vous êtes soumis à alors que les écoles d'investissement font ce qu'elles veulent en termes de gestion ?*
> *D : oui. (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 138-158)*

Cette situation de crise explique notamment la création des sections françaises homologuées des quatre établissements de congrégations, aux tarifs d'inscription libres.

Enfin, les établissements de congrégations, bien que privés, sont égyptiens en termes de statuts, de programmes et d'examen final (« bac » égyptien pour la majorité et phénomène récent de

proposition d'un bac français pour l'un des établissements de notre corpus). Ces écoles ne ressemblent en rien aux écoles françaises. Il ne s'agit plus de modèle éducatif importé, comme à leur fondation ou à l'image du réseau de l'AEFE, mais d'une variante « élitiste » inscrit le spectre du système éducatif égyptien. En cela, ces établissements diffèrent des écoles d'investissement, ces établissements « hors-sol », c'est-à-dire étrangers par leurs programmes et leur examen final qui ne sont pas égyptiens.

3.1.4 Leçons privées de soutien scolaire

Le système scolaire égyptien connait un phénomène massif de recours au soutien scolaire privé, remettant en question la gratuité même de l'éducation. Ce phénomène touche toutes les classes sociales et tous les milieux, urbain et rural. Phénomène endémique, les cours de soutien scolaires ont été critiqués dès les années 70 (Charroing, 1978).

Dès le cycle primaire, les parents y inscrivent leurs enfants. Ce phénomène a pris une telle ampleur que la dernière année du lycée est exclusivement consacrée aux cours particuliers afin de préparer l'examen final. Les élèves refusant de « perdre leur temps à l'école » et n'assistent plus aux cours dispensés par l'établissement. Soulignons que le résultat obtenu lors de l'examen final de la 3ème année du secondaire est déterminant pour l'orientation universitaire.

Les familles y consacrent une bonne partie de leur budget. Selon Herrerra (2011 : 704), les « ménages ont dépensé 4,8 milliards de LE en 2002, soit 1,6% du PIB » pour le soutien scolaire. Le rapport de la Banque mondiale pointe que « private expenditures in tutoring play an important role in students' performance on national examinations[28]» (Ersado, Gignoux, 2014 : 3). Les classes sociales les plus défavorisées ont connu la plus forte augmentation des dépenses pour les cours de soutien scolaire (chiffres du CAPMAS, cité par Mustafa Al-Baradi'i, 1993 ; ces données datent mais restent révélatrices d'une tendance qui semble perdurer). La directrice d'un des établissements de notre étude, témoigne du coût de ces leçons pour les ménages, qui ont pour conséquence de pousser les mères à renoncer à une vie professionnelle :

> *MPK: /…/les enfants prennent beaucoup de cours particuliers /…/*
> *S : oui, après ils rentrent tard/ ils n'ont pas le temps, ni pour manger, ni pour bien manger ni pour bien étudier et les parents travaillent toute la journée pour payer la scolarité, pour payer les leçons particulières, du coup ils n'ont pas le temps pour rester avec leurs enfants/ C'est un problème/ on a une prof au jardin d'enfant qui vient de mettre ses enfants dans un garderie, elle paye 600 par mois/ pour les*

[28] « Les dépenses privées pour le soutien scolaire jouent un rôle important en ce qui concerne les performances des élèves aux examens nationaux. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

deux enfants/ elle touche vers 700/800/ moi personnellement je lui dis à quoi ça sert, tu peux rester avec ses enfants/ tes enfants, c'est mieux/ au moins l'enfant, il est avec sa maman, tu peux t'occuper avec tes enfants. (Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 54-60)

Ce surcoût est également un facteur d'émigration. Certain jeunes couples n'hésitent pas à émigrer afin de ne pas avoir à consacrer le tiers de leur revenu à l'éducation des enfants, ils choisissent par exemple le Canada où l'enseignement gratuit et de qualité leur offre une alternative.

Face à l'ampleur du phénomène, le gouvernement a réagi en obligeant les établissements scolaires à dispenser des cours de soutien afin de limiter l'explosion des tarifs. Certains établissements organisent eux-mêmes les cours privés, et ce, non sans une certaine ambiguïté :

C : oui mais au moins lui il peut faire le sacrifice de cette somme là au lieu de rester avec son enfant […] et puis les parents ne sont pas spécialistes en maths, en sciences, en fran is, en anglais […] nous nous sommes fait des groupements très bons marché, ici avec les professeurs, ils révisent les fiches avec les élèves […] a réussi très bien parce que c'est une solution contre les leçons particulières.
MPK : mais le problème c'est que c'est un système les ns particulières, même les professeurs en ont besoin pour vivre !
C : oui, parce que les salaires ici c'est rien du tout […] et à un certain moment pour recruter un professeur de qualité, je ne vais pas réussir, car il ne va pas être satisfait du salaire, je ne vais pas recruter quelqu'un de compétent. Ça c'est contre l'intérêt du collège. (Entretien avec une coordinatrice du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 51-60)

Les parents rémunèrent directement les enseignants dispensant des cours de soutien scolaire. Les Égyptiens, très respectueux de la fonction, estime que les enseignants ne sont pas assez payés (Dolton, Marcenaro-Gutierrez, 2013). Ces derniers perçoivent ainsi un second salaire. En effet, ces derniers ne peuvent vivre décemment avec les salaires proposés (23 dollars par mois dans le public Herrerra, 2011 : 702) et 450 livres égyptiennes selon l'IFE (24,5 euros environ). Ainsi, des salaires très bas des enseignants y compris dans les écoles confessionnelles (augmentation des salaires soumis à l'approbation de la tutelle), un calendrier scolaire très contraint, (environ six mois de cours uniquement et des périodes de vacances et d'examen relativement longues) ainsi que des programmes très chargés favorisent l'émergence d'un système éducatif alternatif. Les leçons particulières permettent en effet d'achever les programmes et de faire vivre les enseignants qui, pendant 6 mois, cumulent leur salaire à ce salaire informel. Toutefois, ce système peut créer et créer sans doute des dérives contraires à toute déontologie professionnelle.

Ainsi, tel un cercle vicieux, les cours de soutien grèvent les budgets des familles, amènent les mères à renoncer à une activité professionnelle mais assurent des revenus indispensables aux enseignants sous-payés.

3.2 Réseaux des écoles de congrégations françaises en Égypte

Après avoir décrit les réseaux d'établissements enseignant le français et en français, afin de donner des éléments de contexte pour les écoles de notre étude, nous procédons, dans les paragraphes suivant à une description plus fine des écoles de congrégations.

3.2.1 Éléments descriptifs des écoles de congrégations

Parfois appelées « écoles bilingues » suite à la préconisation du Service de coopération français, dans les années 2010, les écoles confessionnelles francophones appelées plus traditionnellement « école de langues », relèvent du droit local égyptien. Ces écoles scolarisent du cycle de la maternelle à la terminale. Elles offrent un enseignement de la langue française en tant que 1ère langue vivante (dès la maternelle), ainsi qu'un enseignement des mathématiques et des sciences en français. Les disciplines et les programmes suivis sont établis par le ministère de l'Éducation égyptien. Trois diplômes nationaux sont préparés, à la fin de chaque cycle. Pour le dernier en fin de scolarité, *Thanawiyya'amma*, les épreuves de DdNL peuvent être composées en langue française ou en langue arabe (au choix des élèves) pour les « écoles de langues ».

Enfin, face à une offre éducative privée, de plus en plus concurrentielle, les écoles de congrégations se sont engagées dans divers processus de standardisation afin d'obtenir des garanties internationales de qualité telle que la norme internationale ISO pour l'enseignement ou encore le LabelFrancEducation[29]. En Égypte, douze établissements, dont onze de congrégations francophones, ont obtenu le LabelFrancEducation délivré par l'AEFE en 2018.

Effectifs

Par cycle, les effectifs des 33 écoles de congrégations francophones se répartissent comme suit : 16 273 élèves pour le cycle primaire et 14 132 élèves pour le secondaire, soit un total de 30 405 élèves (Rapport OIF, 2014), à 95 % de nationalité égyptienne. Actuellement, selon l'IFE, le nombre s'élève un total de 33 000 élèves et les effectifs semblent se stabiliser (d'après un entretien avec l'ACPF, IFE). Les écoles de congrégations francophones scolarisent 67 % de la population scolaire francophone et 90 % des étudiants des filières francophones de l'enseignement supérieur égyptien en sont issus.

[29] Le LabelFrancEducation est un label délivré par l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) du ministère français des Affaires européennes et étrangères.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Tutelle

En termes de tutelle, les relations avec le ministère de l'Éducation égyptien sont assurées à travers l'inspecteur de zone qui contrôle l'aspect pédagogique (par discipline, par cycle) et assure un contrôle financier (comptes, salaires, frais, dépenses…). Le directeur du Collège de la Salle résume ainsi leur relation avec le ministère et l'inspecteur de zone :

> *D : oui, tous les jours, il y a un inspecteur, a se passe bien/ surtout que lui s'intéresse aux papiers, à la paperasse, si tout est en règle sur les papiers, dans les cahiers, dans les registres, le reste ne les intéresse pas / en même temps ceux qui sont proches de nous savent le sérieux/ il y a une certaine reconnaissance de la qualité, ils savent que l'enseignement est bon […] les activités parascolaires. (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 49-53)*

L'intégralité des programmes pour chaque discipline est fixée par le ministère de l'Éducation égyptien, à l'exception du programme de français optionnel et des programmes de la maternelle, laissés aux soins des établissements. Les relations avec la tutelle ne semblent pas poser de difficultés, « hormis pendant l'année « Morsi », […] les écoles bilingues francophones sont bien considérées au ministère. Ce qui n'est pas le cas de toutes les écoles « internationales » (*voir l'entretien avec l'ACPF en annexe*).

Bien que sous tutelle égyptienne, ces écoles sont fortement liées à leur congrégation d'origine, possédant d'autres établissements dans la région et en France. Les écoles issues de la même congrégation bénéficient parfois de l'aide d'un bureau pédagogique de la congrégation comme en témoigne ci-dessous le directeur de l'un des établissements :

> *MPK : quels sont vos liens avec le secrétariat d'écoles catholiques ?*
> *D : c'est des liens administratifs, qui voit les circulaires avec le ministère, parfois il y a des directives qui viennent du ministère et que nous ne souhaitons pas appliquer, souvent ils ne font pas la distinction, il y a des décrets […] qui doivent s'appliquer partout/ par exemple, un examen le dimanche, nous c'est connu que le dimanche y'a pas école […] alors à ce moment-là on fait la force/ le secrétariat organise beaucoup de formation […] c'est pas tutelle […] nous c'est la tutelle lassalienne, je suis moi-même responsable des 6 établissements, mais il y a des comités […] (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 108-115)*

Elles bénéficient également du soutien du Secrétariat général des écoles catholiques qui assure le lien entre les écoles de congrégation et la tutelle égyptienne.

3.2.2 Éléments caractéristiques des écoles de congrégations

Un réseau hétérogène

L'hétérogénéité caractérise ce réseau d'établissements en termes de taille, population, réputation et effectif. Ce dernier peut varier entre 400 et 2 500 élèves. Toutes les écoles

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

confessionnelles catholiques accueillent des élèves musulmans, qui peuvent représenter jusqu'à 75 % de la population scolaire d'un établissement (72 % selon Groux en 1994). D'après nos informateurs, le Collège Saint Marc compte entre 70 et 75 % d'élèves musulmans, le Collège de la Salle de Daher récence 52,4 % d'élèves musulmans et l'École des Carmélites accueillent 65 % d'élèves chrétiennes.

Frais d'écolage abordables pour une classe moyenne

Les frais d'écolage[30] varient. La moyenne se situe autour de 3 000 LE par an (soit 375 euros), avec un maximum de 5 000 LE par an (soit 600 euros). Au Collège de la Salle, les frais s'élèvent à « 5 à 6 000 par élève, par an, […], et s'ils veulent le bus c'est 2 000, les autres ils prennent 30 000, 40 000 » (entretien avec la coordinatrice du Collège de la Salle). À l'École des Carmélites, les frais s'élèvent à 7 000 LE en moyenne (fournitures comprises). Au Collège Saint Marc, les frais sont un peu plus élevés, autour de 10 000 LE par an.

Un réseau urbain avec une population scolaire plutôt féminine

En termes de répartition géographique, l'installation des écoles confessionnelles francophones correspond aux foyers de population en Égypte, c'est-à-dire concentrées au Caire et à Alexandrie. Le Caire en tant que capitale économique et administrative, recense la majorité des établissements confessionnels, soit 26 établissements, dont 22 bilingues et quatre à programmes français. Alexandrie, seconde ville d'Égypte, recense dix établissements confessionnels. Enfin en province, seul un établissement confessionnel situé à Mansoura offre un enseignement bilingue.

Ces 33 établissements bilingues se composent de vingt écoles pour filles et onze pour garçons. On compte également deux écoles mixtes à Alexandrie. La majorité de cette population scolaire est féminine. En effet, les filles représentent 63 % de l'ensemble des effectifs scolaires des écoles confessionnelles (seulement 4 % de la population scolaire de ces établissements est dans un environnement mixte). Plusieurs éléments expliquent cette féminisation :

- les traditions familiales favorisent le fait que les mères inscrivent leurs filles dans l'établissement où elles ont suivi leur propre scolarité. Ce qui est vrai également pour les pères et les garçons, mais ces derniers étant moins nombreux, les disparités d'effectifs se répercutent ;

[30] Nous utilisons de manière synonyme « frais d'écolage » et « frais d'inscription ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

- la langue anglaise serait perçue comme étant plus pertinente afin de poursuivre une carrière professionnelle pour un garçon ;
- ces établissements peuvent être qualifiés de *conservateurs*, ce qui semble correspondre aux attentes des familles pour l'éducation de leur(s) fille(s).

Liens avec la France

Le désengagement en termes de coopération de la France en Égypte contraste fortement avec les liens historiques que ce pays a entretenus avec les écoles de congrégations :

> *Jusque dans le milieu des années 90, les écoles bilingues étaient suivies au quotidien par des enseignants, des conseillers pédagogiques, français, des attachés de coopération linguistique, parfois même par des directeurs. Cet accompagnement pédagogique et administratif de proximité s'est effiloché avec la suppression de très nombreux détachements et postes de professionnels français en Égypte. (En annexe, entretien avec l'ACPF, IFE)*

Les moyens mis à disposition par la France ont été revus à la baisse comme en témoigne l'IFE :

> *La coopération éducative et linguistique en Égypte a vu ses moyens largement réduits depuis les années 2000. De 1 attaché de coopération éducative et 17 attachés de coopération pour le français, nous sommes passés à 2 expatriés fran is depuis 2007. Jusqu'en 2013, un attaché de coopération pour le fran is était chargé du soutien au secteur gouvernemental.*

Jusqu'alors naturellement associé aux événements pédagogiques du réseau des établissements bilingues, le service de coopération de l'Ambassade de France a pris ses distances compte tenu de la diminution de ces propres effectifs. Ceci a eu des conséquences en termes de suivi des établissements. Ainsi, en ce qui concerne les manuels de discipline traduits en français, que nous examinerons au chapitre 3, l'attachée de coopération dresse ce constat :

> *Jusqu'en 2012, nous effectuions une relecture les traductions effectuées au Ministère. En sollicitant nos conseillers pédagogiques de mathématiques travaillant à l'IFE jusqu'à cette date. Un professeur de mathématiques du lycée français du Caire procédait, lui aussi à une relecture. Depuis cette date, nous n'avons plus de conseillers pédagogiques de maths, et les nouveaux personnels au Ministère ont suspendu la demande. (En annexe, entretien avec l'ACPF, IFE)*

3.2.3 Fonctions sociales des écoles de congrégations

Revenons plus en détail sur la place des écoles de congrégations dans la société égyptienne actuelle. Riche terrain pour la sociolinguistique, ces écoles se sont adaptées aux besoins, aux demandes sociales et aux prescriptions institutionnelles. Actuellement, les dimensions politiques ou religieuses qui étaient liées à leur implantation sont devenues obsolètes. Il n'est plus question pour ces écoles de congrégations catholiques latines de convertir qui que ce soit

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

ou encore d'être instrumentalisées par un contrepouvoir politique interne (comme à l'époque du mandat britannique) ou externe.

Seules les stratégies de promotion ou de maintien de classe sociale prévalent aux choix des parents. De même, la stratégie des écoles est pleinement orientée par des valeurs éducatives distinctes de stratégies politiques nationales. Elles sont néanmoins conscientes d'assurer un espace apaisé à destination d'une minorité chrétienne contre laquelle les tensions interreligieuses apparaissent régulièrement en Égypte. De fait, les chrétiens d'Orient ont subi de plein fouet les événements politiques de la région, puisqu'au cours des dernières années, les églises coptes ont régulièrement été prises comme cible dans des attentats. Ces écoles assurent ainsi des espaces de dialogue interconfessionnel, œcuménique, entre catholiques, coptes et musulmans, à l'image d'une société égyptienne pluriconfessionnelle.

3.2.3.1 Production et reproduction d'une élite égyptienne

Par le biais les langues, les écoles de congrégations se sont assuré un rôle de premier plan dans la formation des élites en Égypte et ce rôle leur assure une relative autonomie vis-à-vis de l'administration égyptienne. Les écoles de congrégations sont en cela des systèmes d'enseignement institutionnalisés dans le sens de Bourdieu et Passeron :

> Tout système d'enseignement institutionnalisé doit les caractéristiques spécifiques de sa structure et de son fonctionnement au fait qu'il lui faut produire et reproduire, par les moyens propres de l'institution, les conditions institutionnelles dont l'existence et la persistance (autoreproduction de l'institution) sont nécessaires tant à l'exercice de sa fonction propre d'inculcation qu'à l'accomplissement de sa fonction de reproduction d'un arbitraire culturel dont il n'est pas le producteur (reproduction culturelle) et dont la reproduction contribue à la reproduction des rapports entre les groupes ou les classes (reproduction sociale). (Bourdieu, Passeron, 1970 : 70)

Assurant la reproduction sociale et culturelle, les écoles assurent également leur autoreproduction, puisqu'elles recrutent leurs enseignants parmi leurs anciens élèves (nous verrons des éléments quantitatifs au chapitre 3) et leurs élèves parmi les enfants de leurs anciens élèves.

> *P : Saint Marc c'est la meilleure […] elle est de la maternelle jusqu'à la secondaire/ […] je me suis dit quand j'aurais des gar ns, je les mettrai à Saint Marc et les filles à Mère de Dieu comme moi. (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 48-49)*

Manifestant cette distinction, les noms des écoles sont déclinés en nom de population afin de mettre en exergue l'appartenance des anciens élèves :

> *MPK : est-ce que vos parents étaient dans des écoles en français ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> *C : oui, mon père est saint marcien, ma mère est antidienne/ [Ecole Sainte Jeanne-Antide, une autre école de filles de congrégations d'Alexandrie] (Entretien avec les élèves du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 46-47)*

La distinction se manifeste même dans la prononciation du français qui s'avère être un signe de reconnaissance des élèves et anciens élèves des écoles de congrégations francophones. De plus, l'enseignement du français dispensé au sein de ces écoles se distingue de l'enseignement du français dispensé au sein d'autres structures. Les écoles de congrégation prêtent une attention particulière, voire une « hyper correction à la prononciation ». Elles s'attachent à enseigner une prononciation insistant sur la distinction entre le [p] et le [b], le phonème /p/ n'existant pas en arabe (Francis-Saad, 1992 : 132).

Par ailleurs, ces écoles identifiées comme « écoles de langues » affichent les langues comme constitutives de leur identité, se situant toujours au cœur de la construction de l'élite égyptienne :

> […] les langues étrangères maintiennent le rôle fondamental qu'elles ont joué autrefois dans la socialisation scolaire de l'« élite » égyptienne et elles continuent à le faire de sorte qu'enseignement des langues étrangères et éducation s'entremêlent pour donner aux systèmes étrangers dits internationaux en Égypte : système français, système anglais de Cambridge et système américain avec quelques tentatives limitées de systèmes éducatifs allemands, pakistanais ou même chinois. (Aggag, 2009a)

3.2.3.2 Promotion sociale pour la classe moyenne

L'Égypte, état hyper centralisé, accepte ce panel d'établissements scolaires exogènes, eu égard à une stratégie de médiation sociale. Si l'État a assoupli sa politique éducative vis-à-vis des établissements de congrégations et des établissements privés en général, c'est aussi afin de servir ses intérêts. Il s'agit de donner à une classe moyenne la possibilité de choisir une éducation perçue comme « élitiste », dans un souci d'apaisement communautaire et de ménagement d'une classe moyenne[31], qui pourrait devenir remuante dans ses revendications. L'organisation sociale de l'Égypte assure encore à une classe une classe moyenne une certaine mobilité sociale, grâce à l'éducation notamment (Bassiouney, 2009 : 124) et aux langues. En ce sens l'« éducation plurilingue [est une] voie de constitution des élites et non [une] éducation plurilingue comme institution réservée aux élites » (Delamotte, 2009 : 7).

[31] Par classe moyenne, nous entendons la classe intermédiaire qui n'appartient ni à la classe ouvrière, ni à la classe sociale aux revenus supérieurs. La classe moyenne concerne des métiers tels qu'enseignant, médecin, avocat. En Égypte, il est difficile d'identifier et de délimiter cette classe, par exemple les fonctionnaires, habituellement de classe moyenne, s'ils ne cumulent pas d'autres emplois, appartiennent à une classe pauvre en Égypte compte tenu de leur rémunération très basse.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Cela se traduit dans le choix d'école de certains parents non francophones :

> *P : non […] l'environnement c'est très difficile.*
> *MPK : […] et vos parents ils parlent fran is ?*
> *P : non mais mes sœurs et mes frères parlent le fran is […]*
> *MPK : […] pourquoi ils ont mis tous leurs enfants dans une école en fran is ?*
> *P : […] je crois qu'ils voulaient me donner une petite chance dans la vie […] c'était dans une époque, les écoles fran ises, c'était numéro 1, il n'y a pas d'écoles anglaises en Égypte […]. (Entretien avec l'enseignant de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 286-291)*

Le français reste un signe distinctif sans être véritablement rentable d'un point de vue professionnel paradoxalement :

> *MPK : […] comment situer la place de la langue fran ise en Égypte ? […]*
> *P : une langue très importante mais plus aristocratique, mais les chances de travail avec le fran is, c'est […], très difficile, parfois avec les compagnies fran ises, dans les écoles mais dans le domaine de la pharmacie, je ne trouve pas de travail/ aucune chance/ […] c'est toujours l'anglais, l'arabe, n'importe quelle personne sait l'arabe […]. (Entretien avec l'enseignant de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 43-47)*

Ainsi, la stratégie des familles n'est pas tant linguistique que sociale, la langue française étant liée aux écoles de congrégations (mais non exclusivement) qui jouissent d'un grand prestige tout en ayant des frais d'écolage abordables, assure une carte de visite tout aussi rentable qu'un diplôme universitaire. Ainsi une scolarité dans une école confessionnelle constitue un atout majeur pour l'accès à l'emploi :

> *D : […] Donc ils ont les langues et puis dès qu'ils savent qu'ils viennent du Collège de la Salle, des Jésuites, de la Sainte Famille, école de sœurs, donne un label supplémentaire/ ils ont plus confiance point de vue rigueur dans le travail, point de vue honnêteté dans le travail, sérieux, comportement […]. (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 43-46)*

Un parent en témoigne ci-dessous :

> *MPK : vous pensez que c'est plus important l'école ou l'université pour le CV ?*
> *P : le nom du Collège, bien sûr, oh tu es lassalien. (Entretien avec les parents d'élèves, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 47-48)*

C'est également l'avis d'un enseignant :

> *P : la discipline, le nom, les écoles chrétiennes en Égypte donnent une équation très importante en Égypte pour l'équilibre : l'argent et le service de l'enseignement, c'est très bon parce que ce service ici, dans des autres écoles peut coûter plus d'argent et aussi la moralité, la religion, la discipline […] les parents du peuple, […] la classe moyenne […]. (Entretien avec l'enseignant de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 57-60)*

Cet atout n'est en tous cas, pas lié au marché de l'emploi francophone. L'enseignante ci-dessous évoque les *call center* comme l'un des rares débouchés (hors éducation : professeur de/en français notamment) pour les francophones :

> *MPK : il y a du travail en langue française en Égypte ?*
> *P : non, mais il y a du travail en utilisant la langue fran ise […] par exemple, il répond au téléphone en français mais franchement il y a pas de travail en français en Égypte. […] (Entretien avec l'enseignante de mathématiques de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 85-87)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les écoles de congrégations francophones permettent en outre une plus-value que les écoles anglaises ne sont plus en mesure de fournir, comme l'assure une mère d'élève :

> *P2 : (traduite par l'interprète) : « Elle a choisi pour apprendre, 2 langues. L'anglais on peut l'apprendre de la société, par contre le fran is, on ne l'entend nulle part donc, l'école va être le mieux pour apprendre ». (Entretien avec les parents des élèves de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 6-8)*

Langue de distinction mais surtout établissement scolaire de distinction, ces écoles permettent à leurs élèves de « sortir du lot », face à une massification du système scolaire (30 millions d'élèves…).

3.2.3.3 Actions sociales

Les établissements de congrégations mettent en place des bourses de scolarité offertes à des élèves issus de familles aux revenus modestes. Ils disposent également de structures d'accueil pour les enfants dits « handicapés ». Le directeur du Collège de la Salle revient ainsi sur cet aspect du réseau Lassalien :

> *MPK : est-ce que vous pensez que l'école a une fonction sociale dans la société, dans le quartier ?*
> *D : oui, dans la tradition lassalienne, l'école ce n'est pas seulement l'enseignement, mais tout un ensemble d'activités qui font partie des ns à l'éducation que nous voulons donner, de par ses activités l'école a une place importante dans la société aussi.*
> *MPK : vous avez un pan d'activité d'aide ? […]*
> *D : oui il y a une action sociale, nous sensibilisons les élèves, ils font des collectes et ils vont les donner dans des hôpitaux, maladie mentale, orphelinats […] y a la journée du don du sang, pour les élèves les plus âgées […]*
> *MPK : il y a des bourses dans votre école ?*
> *D : dans nos traditions lassalienne, c'est important, […] d'ailleurs comparé à d'autres, c'est dans les 6000 livres par année, ce qui n'est rien en Égypte, dans les écoles d'investissement, c'est 10 fois plus, à part la section du bac […] un autre tarif, surtout parce qu'il y a des enseignants fran is qu'il faut payer au tarif fran is. Mais autrement il y a beaucoup de demande […] de familles modestes et là nous accordons des réductions/ (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 58-71)*

De même, l'École des Carmélites occupe une fonction de médiation sociale depuis son origine dans le quartier de Choubra qui a vu naitre les Frères musulmans et qui accueille depuis 80 ans cet établissement catholique :

> Enfin, octobre 1931, l'année scolaire s'ouvre avec l'inauguration de l'école, rue Rustum, Choubrah. Parallèlement des activités sociales se développent au service du quartier : un dispensaire, des groupes pour la promotion de la femme, des classes d'alphabétisation. (École des Carmélites, site Internet)

D'obédience catholique, les établissements restent attachés à leur dimension « charitable », leur utilité sociale conforte également leur position face à l'administration égyptienne.

Par ailleurs, certains établissements dispensent des cours de français à destination des familles non-francophones. Ces cours sont payants, mais non-onéreux, ils sont proposés aux parents

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'élèves dès le jardin d'enfant, à raison d'1h30 hebdomadaire. Leur objectif est de permettre aux parents d'accompagner dans la mesure du possible, leur enfant dans sa scolarité.

3.2.3.4 Modèle éducatif alternatif mais conservateur

Les écoles de congrégations sont plébiscitées pour deux aspects éducatifs : le modèle éducatif rigoureux, exigeant et le rejet de l'apprentissage par cœur sur le modèle des *kuttab*[32]. Les motivations des familles évoluent vers une recherche de nouvelles approches éducatives tout en maintenant cette fameuse « bonne éducation » :

> *ACPF : Après des années pendant lesquelles la bonne société égyptienne recherchait un enseignement à la fran ise, gage d'une « bonne éducation », pour les filles surtout, la motivation a changé. Aujourd'hui, elles recherchent un enseignement de qualité (par opposition au public), une éducation stricte (dans les confessionnelles) et souvent une éducation « à la française », par opposition à l'enseignement du par cœur. Par ailleurs, les parents qui ont eux-mêmes suivi leur scolarité dans une école bilingue, souhaitent inscrire leurs enfants dans la même école. (Entretien avec l'ACPF, IFE)*

L'aspect éducatif semble surtout requis pour les filles et ce, sans distinction confessionnelle, comme en témoigne ici la directrice des Carmélites :

> *MPK: /.../quelle est cette place des écoles religieuses en Égypte ?*
> *S : c'est-à-dire les écoles religieuses plus exigeantes que les autres. Il y a des sœurs qui s'occupent en tout, même pour les petites choses /.../ même les musulmans ils préfèrent mettre leurs enfants ici /.../ vers 30 ou 35 % de musulmans / .../ ils préfèrent ici parce qu'ils disent ici c'est d'abord l'éducation et puis après l'enseignement / Et puis même les profs laïques excellents, il ne fait pas tellement le travail des religieuses /.../ (Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 75-80)*

L'image « conservatrice » des écoles de congrégations leur assure une clientèle soucieuse d'inculquer à ses enfants une « éducation » au sens ancien du terme, en particulier à destination des filles. En ce sens, ces écoles constituent des lieux conservateurs pour les filles en écho aux valeurs familiales, qu'elles soient chrétiennes ou musulmanes. La dimension spirituelle vient compléter cette approche conservatrice :

> *MPK : pourquoi vos parents vous ont mis ici ?*
> *P : parce que c'est une école chrétienne, ils s'intéressent de la religion, de la moralité […] la discipline, la morale, c'est le plus important en Égypte, parce que l'école gouvernementale / c'est pas bien […]*
> *MPK : donc vos parents ne parlent pas français*
> *P : non*
> *MPK : et votre sœur, elle est allée où ?*
> *P : au Bon Pasteur […] (Entretien avec l'enseignant de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 5-12)*

Ainsi, la directrice des Carmélites rappelle l'implication des religieuses-enseignantes qui semblent toutes dévouées à leur tâche d'enseignement et sont donc en mesure d'assurer gratuitement des heures supplémentaires et un suivi des élèves en difficultés. La « manière

[32] Ecole coranique, dont l'objectif est d'apprendre par cœur le Coran.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

douce » se veut « caractéristique » de l'éducation des sœurs, ce que rappelle ici cette enseignante :

> *MPK : et vos parents, est-ce qu'ils parlaient fran is aussi ?*
> *P : pas du tout*
> *MPK : alors pourquoi ils ont choisi de vous mettre dans cette école ?*
> *P : parce qu'il y a des sœurs, dans cette école/ […] alors l'éducation est très différente […] parce que les sœurs enseignent calmement, elles enseignent les langues, il y a fran is […] et anglais et aussi ils ont une autre […] une fa n différente dans l'éducation/ ils apprennent pas seulement les matières, ils apprennent comment vivre/ on ne peut trouver a dans les écoles arabes / (Entretien avec l'enseignante de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 10-16)*

Toutefois, soulignons que « la manière douce » des écoles de congrégations ne renonce en rien aux principes « d'imposition de la violence symbolique caractéristique du mode d'imposition traditionnel » (Bourdieu, Passeron, 1970 : 32-33).

3.2.3.5 Scolarité complète et dimensions culturelles

Les écoles confessionnelles proposent un cycle de « maternelle », ce qui est rare en Égypte où seuls 25 % de la population ont été scolarisés en maternelle (Unesco, 2016). Et l'on sait l'impact de la maternelle pour la réussite scolaire et pour la participation des femmes au marché du travail. Ces établissements offrent ainsi un cursus scolaire complet.

De plus, les écoles confessionnelles organisent de nombreuses activités culturelles et sportives, elles ouvrent leurs portes pendant le week-end et les vacances scolaires. Cet aspect est également un argument en faveur d'une éducation confessionnelle francophone qui diffère sur ce point des écoles anglophones :

> *P : […] les écoles anglaises ici, ils n'ont pas l'éducation […]ici il y a plein d'activités , […] scout, club, plein plein mais les anglais ils n'ont rien, ils sont un peu tough /(Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 55-56)*

Lieux de vie, pour les élèves, pour le quartier, les enseignants s'y investissent souvent au-delà des heures d'enseignement.

3.2.3.6 Profil de sortie plurilingue des élèves

L'une des caractéristiques de ces écoles est d'apporter aux élèves un plurilinguisme efficient, comme en témoignent ici les responsables :

> *D : […] ils ont 3-4 périodes par jours en français et en arabe ?*
> *RM : 2 par jour/*
> *RP : […] oui 2 ou 3/*
> *RM : […] tout ce qui est en francophone 75 %, 70 % /*
> *D : tous les jours ils sont exposés aux trois langues ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

RP : oui tous les jours […] le problème c'est que l'arabe parlé c'est différent de l'arabe littéraire […] c'est la matière qui soit la plus dure pour eux […] les programmes sont trop chargés.
D : pour résumer ils sont compétents sur les trois langues et vous diriez de manière à peu près équilibrée ?
RP : anglais, anglais, fran is, arabe / arabe, fran is, se discute, mais d'abord l'anglais/
D : ils sont plus compétents en anglais quand ils sortent de St Marc qu'en fran is ou qu'en arabe.
RP : oui pour une bonne partie/
D : alors qu'ils ont moins d'heures d'anglais que de fran ais.
RP : oui beaucoup moins, la moitié, même moins […] (Entretien avec les trois responsables du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 278-296)

A noter que, paradoxalement c'est en anglais que les élèves du Collège Saint Marc sont jugés les plus compétents. Dès 2003, Groux et Pocher soulignaient le plurilinguisme des élèves de ces établissements :

> À l'issue de leur cursus, les élèves sont trilingues – arabe, français, anglais – et ils peuvent indifféremment s'orienter vers une université égyptienne, américaine ou française. Il n'existe pas de certification spécifique attestant que l'élève a suivi un cursus bilingue, mais une épreuve de français « niveau élevé » au baccalauréat (*Thanaweya*) lui permet d'obtenir quelques points supplémentaires (cinq au maximum sur un total de 200). Depuis 1995, les étudiants qui ont terminé leur cursus bilingue sont dispensés du test linguistique d'entrée dans une université française. (Groux et Porcher, 2003 : 29)

Ce plurilinguisme constitutif d'une classe sociale élevée est considéré comme un « atout ». On peut lire dans une brochure de Campus France[33] les éléments suivants :

> Les atouts de l'Égypte dans le domaine de l'enseignement supérieur sont nombreux : système universitaire ancien et respecté, plurilinguisme des enseignants-chercheurs (arabe, anglais, et français), tradition francophone dans l'enseignement secondaire, prestige des diplômes, grande importance sociale notamment des professions de juriste, d'ingénieur et de médecin, et ouverture sur l'international. (Campus France, 2017 : 8)

L'enseignement de l'arabe, de bonne qualité d'après les témoignages, est également assuré (*en annexe, entretien avec les parents d'élèves de l'Ecoles des Carmélites, Le Caire, lignes 68-69*). Une enseignante souligne cette particularité des écoles de congrégations :

P : oui, c'est un avantage des écoles religieuses ou bien des écoles fran ises, parce qu'ils savent maintenant parler, écrire et résoudre des problèmes en français, en anglais, en arabe […] alors que pour les écoles anglaises, ils savent seulement l'anglais et l'arabe, le fran is est difficile de l'apprendre quand on est grand […] (Entretien avec l'enseignante de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 79-82)

Enfin, la langue française, langue d'enseignement pour plus de la moitié des heures totales d'enseignement, est perçue comme une langue pivot pour l'apprentissage des autres langues :

P : je crois que c'est une langue on doit l'apprendre avant l'anglais, parce que si on ne prononce pas le fran is/ si on prononce l'anglais on ne sait pas dire O / U mais si tu as 2 langues, fran is ensuite anglais c'est très facile/ oui aide à trouver un travail parce que tu as 2 langues /(Entretien avec l'enseignante de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 287-289)

[33] Campus France est une agence française chargée de gérer les bourses dans l'enseignement supérieur dans le cadre de coopération bilatérale.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

De nombreux parents, enseignants, élèves partagent cette conviction qui considère que le français doit être appris en premier (avant l'anglais notamment), facilitant l'apprentissage de l'anglais par la suite, l'inverse étant visiblement plus difficile (*en annexe, entretien avec les parents de l'Ecoles des Carmélites, Le Caire, ligne 58*).

3.2.3.7 Éducation du citoyen égyptien

La phrase conclusive du site Internet de l'École des Carmélites est à ce titre éloquent : « L'École des Carmélites de Saint Joseph est un établissement égyptien faisant partie des Écoles Catholiques. Elle est une école bilingue reconnue par l'Institut Français d'Égypte ». Cette triple référence, l'État égyptien, le Vatican et l'État français, renvoie à ses origines. On peut lire également les éléments suivants sur leur site Internet :

> L'École des Carmélites de St. Joseph est une institution scolaire **chrétienne** enracinée dans la spiritualité du Carmel, dans l'église de **notre pays, l'Égypte**.
> […] Un lieu de confiance, de simplicité, créant **un esprit de famille** entre sœurs, professeurs, élèves et parents.
> Un lieu où nous avons choisi de vivre **la pluralité religieuse et sociale**. […]
> Un lieu où chaque personne est appelée à vivre **son identité égyptienne et son appartenance arabe. […]**
> Un lieu qui exerce une responsabilité à l'égard de la personne, **de la nation, du monde arabe, de l'humanité.**

Nous soulignons en gras les différentes communautés enchâssées dans lesquelles se positionne cette école : supra-communauté égyptienne, puis communauté chrétienne, communauté arabe, communauté familiale, tout en revendiquant une « pluralité religieuse et sociale ». Ces écoles multiconfessionnelles dispensent des enseignements religieux conformément aux directives du ministère de l'Éducation égyptien, et ce, en fonction des religions des élèves. En revanche, ces établissements ne sont plus prosélytes comme en témoignent des parents musulmans :

> *P2 : (traduite par interprète) : « la 1ère chose, elle dit qu'ici les sœurs traitent les filles comme si elles étaient leurs filles, elles font à chacune d'elles, mais on sépare la religion de l'étude, la religion n'influence pas, si on est musulmane ou chrétienne, même avec les parents, le soir on voit les parents, on écoute. »*
> *P1 : being a muslim, I like the catholic school. (Entretien avec les parents de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 26-30)*

Enfin, la langue française est appréhendée de manière non identitaire, non communautaire, mais dans sa dimension utilitaire, alors que l'arabe apparait comme une langue identitaire, une « langue maternelle » :

> C'est pourquoi nous avons à cœur de former :
> De citoyennes fières de leur pays, l'Égypte et travaillant pour le construire.
> Des citoyennes qui tiennent à **leur langue maternelle**, sachant l'utiliser correctement.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Des citoyennes enracinées dans l'histoire et la culture de leur pays, conscientes de l'importance du vouloir vivre ensemble.
> Des citoyennes conscientes de l'histoire et de la culture du Moyen Orient.
> Des citoyennes conscientes de **l'arabisme** comme donnée culturelle.
> L'École des Carmélites de St. Joseph choisit de former :
> Des jeunes connaissant vraiment **le français, comme un des moyens d'ouverture au monde et aux diverses cultures.**
> Des jeunes conscientes de l'importance des sciences et des techniques au service de l'homme, sachant les intégrer dans leurs pensées, leurs jugements, leurs actions et leurs comportements. (Site internet de l'École des Carmélites)

Par ordre d'importance, c'est le sentiment nationaliste qui prime (l'Égypte, la langue arabe, l'Histoire). La langue française décrite comme un facteur d'ouverture, apparait en avant-dernière position suivie par la culture scientifique.

3.2.4 Quelle efficacité pour les écoles de congrégations francophones ?

Le test international TIMSS sur les mathématiques et les sciences de 2014, enseignées en français dans les établissements de notre étude, mentionne des résultats très positifs pour les écoles de langues privées :

> And there are very large achievement gaps across school systems: the average Maths (Science) test-scores are respectively 384 (402), 464 (451), 451 (455), and 478 (491), in public, experimental language, private and private language preparatory schools[34]. (Ersado, Gignoux, 2014 : 29)

Il en est de même pour les examens officiels, toutes disciplines confondues :

> However, the distribution of scores of pupils in government (or traditional Al-Azhar) schools are again stochastically dominated by those in private and experimental schools[35]. (Ersado, Gignoux, 2014 : 30)

Le rapport pointe que le type d'écoles et les cours privés constituent des facteurs d'inégalité. Dès 2003, l'efficacité de l'enseignement bi-plurilingue des écoles de congrégations égyptiennes est soulignée :

> Une évaluation effectuée par l'Inspection générale des Lettres françaises et par des universitaires français. […] Les effets d'innovation pédagogique ont été mesurés […] a permis de confirmer la réputation d'excellence de ces établissements. Les tests de la DEP (Direction de l'évaluation et de la prospective, ministère) destinés à des élèves français ont été proposés aux enfants bilingues à la fin de la deuxième année (ce1) et de la cinquième année (cm2) du cycle primaire et à la fin de la 3e préparatoire (3e). Les élèves bilingues ont obtenu les mêmes résultats en compréhension et en expression écrites que les élèves français. […] (Groux et Porcher, 2003 : 29)

[34] Et il existe de grands écarts entre les résultats des écoles : la moyenne des résultats aux tests de Maths (sciences) est respectivement 384 (402), 464 (451), 451 (455), and 478 (491), dans les écoles publiques, les écoles expérimentales de langue, les écoles privées et les écoles privées de langue, au niveau préparatoire.
[35] Cependant, la répartition des résultats des enfants des écoles gouvernementales (ou du réseau Al Azhar) est encore stochastiquement dominés par ceux des écoles privées et expérimentales.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

A noter que l'évaluation évoquée ne prend en compte que l'habileté écrite. Par ailleurs, cette appréciation très générale efface l'hétérogénéité des niveaux entre établissements.

Autre indicateur, en termes de niveaux des compétences en langue française, (à l'exception de l'École des Carmélites qui n'ayant pas de classe au niveau secondaire au moment du séjour d'études, ne présente pas le niveau du DELF B2), nous relevons des taux de réussite variables. Le Collège de la Salle présente des taux de réussite compris entre 21,74 % et 83,3 % en présentant entre 4 et 46 élèves entre 2008-2012. Durant la même période, le Collège Saint Marc d'Alexandrie affiche un taux de réussite compris entre 48,45 % et 86,21 % en présentant entre 37 et 109 élèves. Les données les plus récentes (les pourcentages le nombre d'élèves les plus élevés pour chaque établissement) indiquent une amélioration du niveau de compétence en langue française (voir les paragraphes suivants consacrés à chaque établissement pour le détail des passations et des résultats).

Les écoles de congrégations francophones égyptiennes affichent d'autres marqueurs de qualité. En effet, introduit dès le cycle de la « maternelle », l'enseignement en français peut être qualifié de « précoce », ce qui est considéré comme un élément favorisant l'appropriation d'une langue. De plus, deux autres principes jugés comme indicateurs de qualité apparaissent : treize ans de scolarité (principe de continuité) sont assurés avec un nombre d'heures conséquent d'exposition à la L2 (la moitié des périodes hebdomadaires) (principe de parité entre L1 et L2). D'autre part, l'équipe pédagogique plurilingue partage les mêmes langues avec ses élèves : cette relative homogénéité langagière entre le corps enseignant et les élèves est un facteur favorable à la fois au climat scolaire et aux apprentissages. En effet, en termes de climat scolaire, nous pouvons mettre en avant une recherche de proximité et des manifestations d'empathie entre les élèves et leurs enseignants, bien que cela reste difficilement généralisable. Les témoignages des enseignants mettent en relief cette dimension affective (voir chapitre 3).

D'autres éléments mettent en évidence l'efficacité des écoles de congrégations francophones, tels que le maintien de la francophonie en Égypte (3 millions de locuteurs), la pérennité de quelques média francophones, l'existence de filières francophones dans l'enseignement supérieur (université Senghor), etc.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3.2.5 Paradoxe de l'enseignement en français dans les écoles de congrégations en Égypte

Les matières scientifiques sont enseignées au français dans les écoles de notre étude, et ce, nous l'avons dit, tout au long de la scolarité. Dès le petit primaire, la maitresse ou le maitre enseigne les premières notions mathématiques et d'éveil à la terre et au vivant en français, initiant un enseignement mathématique et scientifique qui se poursuit jusqu'au baccalauréat. Les épreuves de l'examen final (équivalent au baccalauréat), à fort coefficient pour les filières scientifiques, sont composées en langue française généralement par les élèves, qui ont le choix de la langue de composition : arabe ou français. Toutefois, concernant les études supérieures, les sciences, les mathématiques, l'ingénierie vers lesquelles s'orientent en majorité les élèves, se trouvent dispensées en anglais. Par ailleurs, dans la recherche scientifique actuelle, hors sciences humaines et sociales, la présence de la langue française reste marginale face à la langue anglaise, à 45,2 % en anglais (que Villani qualifie de « spectaculaire concentration linguistique », 2016), le second rang est occupé par l'allemand à 11 % (Leclerc, 2018). Ce paradoxe amène plusieurs points de réflexions. D'une part, comme nous l'avons déjà mentionné, la stratégie familiale prend en considération davantage la réputation de l'établissement que les langues. Mais d'autre part, cela signifie qu'il existe une vision décloisonnée de certaines langues, étudier l'une permet d'accéder à l'autre (ici la français pour l'anglais). Enfin, une identité plurilingue (arabe, français, anglais) semble fortement ancrée dans le contexte de notre étude puisqu'il semble acquis la possibilité de réaliser une partie de sa scolarité en français puis de poursuivre en anglais ou en arabe à l'université.

Rappelons que la terminologie mathématique et scientifique est héritière des nombreuses langues dans laquelle elle s'est élaborée au fur et à mesure de son histoire (Villani, 2016)[36]. Étudier les sciences et les mathématiques en français, c'est accéder aux racines grecques et latines des sciences (symboles chimiques, etc.). De nombreux termes anglais sont issus de formes françaises ainsi que de l'arabe, langue dans laquelle les sciences ont rayonné entre le IXème et le XIème siècles (Djebbar, 2008). En ce sens, la langue française peut être qualifiée

[36] Comme le rappelle Cédric Villani, 2016, « La langue de chez nous », in Café des maths, Image des mathématiques : « En simplifiant à gros traits, on peut dire que la langue de la science fut d'abord le grec ; puis l'arabe ; puis le latin. La redécouverte des auteurs grecs anciens, traduits de l'arabe vers le latin, fut un bouleversement considérable en Europe au 13e siècle... »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

véritablement de « langue pivot » vers la langue anglaise, ce que déclarent plusieurs de nos interlocuteurs.

En s'appuyant sur les futurs besoins langagiers des élèves de notre étude, on constate que l'anglais est la langue qui correspond aux besoins de communication à venir et non le français. Pourtant, il n'a jamais été question au sein des établissements de congrégations francophones de changer de langue d'enseignement (en d'autres termes opter pour l'anglais et ne plus enseigner de disciplines en français), ni pour les parents, d'inscrire leurs enfants en filières anglophones. Ainsi, l'enseignement en français vient répondre à un autre besoin, celui de la distinction et non à un besoin de communication. En d'autres termes, les statuts de ces écoles de congrégations et de la langue française restent à ce point prestigieux qu'ils supplantent les besoins réels de communication. En effet, dans le réseau des écoles semi-publiques El Horreya, qui s'adresse à un public plus modeste, les sections de français tendent à diminuer au profit de sections anglaises (par exemple, le lycée El Horreya d'Héliopolis qui connait de forts effectifs pour la section anglaise alors que ceux de la section française déclinent). Deux facteurs paraissent nécessaires afin de conserver l'attractivité des écoles de langues : le plurilinguisme incluant le français comme signe de distinction et une éducation conservatrice.

Nous formulons en outre l'hypothèse que ce dernier point explique aussi l'émancipation linguistique vis-à-vis de la norme française et la création d'un sociolecte spécifique aux francophones égyptiens. L'enjeu de l'enseignement du français et en français ici, n'est pas tant celui de la transmission de la langue française normée que celui de la transmission de la langue français d'Égypte. Cette variété reste proche du standard, mais qui entretient savamment de légères différences : des éléments de prononciation (comme le R roulé), des expressions calquées sur l'arabe et l'anglais. En cela, il nous semble que le rapport à la langue française qu'entretiennent les Egyptiens francophones diffère de celui qu'on peut trouver au Maghreb, où les locuteurs francophones semblent plus attachés à une norme et au monolinguisme (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014 : 291)

Ce dernier point renvoie à une interrogation fondamentale sur l'intervention pédagogique. Du point de vue sociolinguistique, ces modifications (accent, calque, emprunt, etc.) sont identifiées comme des inhérents à tout bi-plurilinguisme, autant de marques d'appropriation et de co-construction de nouvelles normes localisées (sociolecte). Tandis que d'un point de vue didactique, très souvent normatif, ces mêmes éléments sont considérés comme des manifestations d'une interlangue provisoire, encourageant une intervention pédagogique sous

forme de corrections afin d'assurer aux élèves des compétences supposées identiques à celles des autres francophones. Où situer l'agir enseignant ? Quel type d'agir enseignant ?

3.2.6 Profil socioculturel des familles des élèves recrutés dans les écoles de congrégation

Abordons maintenant le profil des élèves recrutés. Nous avons déjà identifié quelques éléments sur lesquels nous allons revenir plus en détails. Le critère initial de recrutement est constitué par l'âge. La loi égyptienne oblige les établissements à accepter les enfants qui sont en âge d'être scolarisés, les plus âgés étant recrutés en premier comme en témoigne ici une mère :

> P : oui […] c'est sérieux/ [..] ils sont une autre façon de réfléchir, ils apprennent beaucoup de choses hors du programme et ça compte […] et ça a compté pour faire entrer ma petite fille à la Mère de Dieu/ ils m'ont dit pourquoi tu n'es pas allée à Sainte Jeanne Antide/ j'ai dit c'est l'âge/ c'est pas moi/ parce que le français de Sainte Jeanne Antide est plus élevé que Mère de Dieu […] parce que c'est très sérieux […]. (Entretien avec l'enseignante de sciences de 4ème, Collège Saint Marc, 2016, lignes 280-283)

Une demande supérieure à l'offre

Le recrutement des élèves s'opère facilement. Les demandes d'inscriptions sont très largement supérieures aux possibilités d'accueil des écoles confessionnelles : environ un admis pour quatre demandes, un admis pour cinq en maternelle. Les élèves une fois inscrits, restent globalement durant toute leur scolarité.

Profil des familles

Nous nous appuyons sur les travaux de Catherine Julien Kamal (2004) qui a étudié les liens entre l'environnement familial et l' acquisition de la L2. Le terrain de ses travaux est constitué par des classes maternelles du Collège des Frères de Bab El Louk, école du réseau lassalien, qui constitue l'une des écoles de langues historique d'Égypte, l'un des foyers de la francophonie égyptienne d'une classe moyenne éduquée. Cet établissement est aussi un établissement lassalien, très proche du Collège de la Salle.

Pour connaitre le profil socio-culturel des familles des 25 élèves de son terrain, la chercheuse a fait parvenir un questionnaire aux familles dont voici les résultats :

- les élèves bénéficient d'un environnement éducatif et francophone de qualité,
- les parents sont majoritairement francophones.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

- la majorité des parents possède un diplôme de niveau licence (34 parents sur 50),
- le diplôme minimal des parents est le bac (4/50) avec une proportion importante de diplômés de magistère et doctorat (12 sur 50),
- le rôle des mères, toutes francophones et diplômées, pour l'aide aux devoirs des enfants aux devoirs. Les femmes déclarent être plus compétentes en français que les pères, ce qui se conforme au caractère féminin des effectifs de ces écoles.

Loin d'être représentatif du niveau d'études en Égypte où la lutte contre l'analphabétisme reste un enjeu important, ces résultats illustrent bien le profil des familles des élèves recrutés par les établissements de congrégations francophones. Rappelons que seuls 29 % de la population en âge de fréquenter l'enseignement supérieur poursuivent des études supérieures.

Familles non exclusivement francophones

Au Collège de la Salle, la proportion de familles francophones est estimée comme suit : « pour l'ensemble du collège, ça ne dépasse pas les 25 % [30% selon Hani] » (*en annexe, entretien avec le directeur du Collège de la Salle, 2016, lignes 79-80*). Lors des entretiens avec les parents d'élèves du Collège, tous francophones, trois ont mentionné que leurs parents étaient francophones sur six et quatre sur six avaient suivi leur scolarité dans une école confessionnelle.

En termes d'évolution du public scolaire, le changement majeur concerne le rapport à la francophonie qu'entretiennent les familles : les familles des nouveaux élèves recrutés sont de moins en moins francophones, laissant à la charge de l'établissement les aspects liés à la culture francophone.

La question du critère religieux

D'un point de vue confessionnel, au Collège de la Salle, les proportions entre chrétiens et musulmans sont les suivantes : « […] nous sommes à 50 %, et pour nous c'est une action, les faire vivre en fraternité, et ça se passe très bien en général » (*en annexe, entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 79-80*). Pour cet établissement, une attention est accordée à cet équilibre confessionnel. Ce n'est pas toujours le cas, par exemple, au Collège Saint Marc, les trois quarts des élèves sont musulmans, alors qu'à l'École des Carmélites, les

élèves chrétiennes sont majoritaires à 65 %. Ces variations peuvent être dues à plusieurs facteurs : bassin de recrutement, classe sociale de recrutement, etc.[37]

3.2.7 Evolution du profil des enseignants exerçant dans les écoles de congrégations

Dès l'ouverture des écoles, les religieux et religieuses ont constitué le premier corps professoral des écoles de congrégations catholiques, ainsi que l'encadrement et la direction. Suite au dessein missionnaire assigné aux religieux et à leurs écoles, il a très vite été question de maitres « indigènes » qui à l'interface de la société égyptienne et des religieux catholiques, s'avéraient être des éléments stratégiques. En 1929, sur les 620 enseignants français, la plupart était religieux, alors qu'actuellement, le nombre d'enseignants religieux est très réduit (2 ou 3 par établissement). Les enseignants laïques sont largement représentés dans ces écoles. En termes d'effectif, 1 600 enseignants enseignent en français dans le réseau des écoles francophones (Site Ambassade de France, IFE, 2019). Néanmoins, ces laïques sont presque toujours d'anciens élèves de l'école ou du réseau des écoles de congrégations francophones. Ils sont recrutés directement par le chef d'établissement et le directeur, en concertation avec les responsables de disciplines concernées. Un diplôme universitaire de pédagogie leur est exigé, obligatoire pour enseigner. Certains enseignants débutent comme stagiaire pendant ou à l'issue de leurs études. D'autres suivent une formation avec l'Institut français d'Égypte, très actif en termes de formation continue et initiale, notamment avec la structure de formation initiale appelé l''IUFP[38]. Les enseignants de mathématiques et de sciences ont réalisé leur cursus universitaire en langue anglaise (études d'ingénieur, de médecine, de mathématiques, de biologie, etc.) en Égypte, et parfois à l'étranger.

Par ailleurs, la sécularisation du corps enseignant depuis l'ère nassérienne (1954-1970) a modifié également la présence des langues dans la classe. Auparavant le français était la seule langue de communication entre l'enseignant francophone « natif » et sa classe. Depuis lors, l'arabe dit « dialectal » étant maitrisé à la fois par l'enseignant et l'élève, est présent dans la classe comme l'atteste les observations.

[37] Il conviendrait de réaliser une étude plus approfondie sur ces aspects, mais là n'est pas l'objet de notre étude.
[38] Institut Universitaire de Formation des Professeurs, projet de coopération soutenu par l'Ambassade de France en Égypte. L'IUFP est reconnu par le ministère de l'Education égyptien et l'Université d'Ein Shams.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Modalités

Comme nous venons de le voir, le recrutement des enseignants se fait habituellement par cooptation au sein d'un même réseau d'anciens élèves ou de connaissances :

> *MPK : […] comment vous êtes devenue enseignante ?*
> *P : moi, mes enfants étaient à la maternelle, […] on m'a dit « on a besoin d'un prof de science » / on va voir le monsieur, le directeur /[…] il me connait parce qu'il connait mon mari, mes enfants / il m'a dit tu as enseigné, je lui ai dit une fois à la Mère de Dieu, après l'université, on fait un stage comme pour prendre le certificat de la faculté […] ils m'ont dit « viens, tu vas être stagiaire pour l'ordinateur » [cours d'informatique]/ (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Le Caire, lignes 66-70)*

Comme cela sera examiné au chapitre 3, nous constaterons que l'école elle-même constitue son propre vivier d'enseignants.

Le recrutement donne lieu à un entretien oral et à un test écrit, ce que relate par exemple, la Directrice de l'École des Carmélites :

> *S : non premièrement on passe un test, soit en arabe, soit en anglais, soit en fran is /…/ et puis après il y a certain responsable qui demande une préparation de la n, pour voir s'il prépare bien ou non et après je donne 6 mois, on va essayer au moins 6 mois, 3 mois /…/. (Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 109-111)*

Difficultés de recrutement des enseignants francophones

Le recrutement est perçu comme problématique par les directeurs : il semble difficile de recruter suffisamment d'enseignants de DdNL et de français. C'est la raison pour laquelle certains enseignants exercent dans plusieurs établissements. Par ailleurs, un autre problème est celui de la fidélisation des enseignants et de la stabilité des équipes pédagogiques. Ce directeur témoigne ici de ses difficultés de recrutement d'une part :

> *MPK : est-ce que c'est difficile de recruter des profs francophones ?*
> *D : de plus en plus difficile, même pour les professeurs de français, ils sortent de la faculté et le niveau n'est pas bon, je crois que c'est dû au bachotage qui ya même dans les universités […] vous les faites rédiger 10 lignes c'est pas terrible/ alors s'il faut les faire débattre en fran is/ mais l'anglais aussi .[…] je dirai l'anglais est plus difficile […](Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire lignes 93-97)*

Certaines congrégations pourvoient leurs établissements en enseignants. Ainsi, l'École des Carmélites compte une enseignante religieuse française dans son équipe pédagogique suite à la demande de la direction de l'établissement afin d'enrayer une baisse du niveau en français (*en annexe, entretien la directrice de l'École des Carmélites, lignes 18-26*).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Formation continue

En termes de formation continue, un effort particulier est réalisé par les écoles de congrégations francophones. Lorsque ces dernières recrutent un nouvel enseignant inexpérimenté, elles adoptent une modalité de formation entre pairs. De quelques semaines à plusieurs mois, l'enseignant, alors appelé « stagiaire », tout en étant rémunéré, a pour tâche principale d'observer les enseignants en classe :

> *MPK : et comment vous avez fait pour apprendre à enseigner ?*
> *P : M. AXXX m'a donné la chance de voir les autres professeurs, comment il enseigne, comment il ordre la classe, comment il se contacte avec eux, comment il répond les questions, il garde le silence […] dans une année, il m'a donné la chance d'entrer la classe avec chaque professeur à peu près 2 semaines […] 2 semaines avec chaque professeur pour voir toutes les méthodes. (Entretien avec l'enseignant de mathématiques de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 18-22)*

Les observations de classe participent également à la formation linguistique des enseignants stagiaires, comme s'en rappelle ici un enseignant de sciences :

> *MPK : […] et quand vous étiez stagiaire, est-ce que vous avez observé des choses comme ça, comment expliquer ?*
> *P : oui bien sûr/ […], j'ai appris beaucoup/ comment on peut même communiquer avec les élèves, pas seulement, une matière, un concept scientifique, mais comment on communique avec les élèves /*
> *MPK : et vous avez appris pendant l'observation ?*
> *P : oui durant l'observation et pendant mes années d'expérience/*
> *MPK : et est-ce que le 1er maitre de sciences vous a aidé ?*
> *P : […] bien sûr, M. G m'a beaucoup aidé […] durant la 1ère année, lorsque j'étais stagiaire, on parlait tout le temps en français, même lorsque je n'étais pas capable de former des phrases, de former des dialogues […] j'ai insisté à parler en fran is […] pour la pédagogie, pour la matière scientifique, on discutait beaucoup, de quelque chose dans le livre dans le curriculum, je discutais avec des professeurs pour arriver au point principal, ce n'est pas suffisant d'apprendre une matière scientifique […] mais aussi de comprendre […] comment on peut simplifier ces principes pour arriver au niveau des élèves […] le problème c'est de pouvoir simplifier pour qu'ils comprennent/ (Entretien avec l'enseignant de sciences de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 25-38)*

De plus, un suivi pédagogique assidu est assuré par les premiers maitres, suivi qui se traduit par des observations de classe et des réunions pédagogiques :

> *MPK : et le 1er maitre est venu vous voir dans la classe ?*
> *P : bien sûr, chaque semaine, il entre dans la classe, 10-20 minutes pour savoir le niveau des élèves, qu'est-ce que j'enseigne/*
> *MPK : maintenant encore ? […]*
> *P : oui bien sûr […] même après 6 ans, et chaque samedi on a une réunion, il prend mon cahier de préparation et c'est un cahier de chaque classe/ […] qu'est-ce qu'il écrit […] (Entretien avec l'enseignant de mathématiques de 6ème, Saint Marc, Alexandrie, lignes 96-121)*

Cette formation prise en charge par l'établissement participe à son « autoreproduction » au sens de Bourdieu et Passeron (1970). Cette formation entre pairs, par mimétisme, fondée sur des pratiques à reproduire constitue une manière de « codifier, homogénéiser et systématiser le message scolaire (culture scolaire comme culture « routière ») » (Bourdieu, Passeron, 1970 : 74).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

D’autre part, il existe une offre de formation continue complémentaire pour les enseignants et responsables francophones via l’Institut français d’Égypte (précédemment appelé Centre français pour la culture et la coopération, CFCC) et notamment l’IUFP. Certaines écoles organisent en interne la formation continue des enseignants avec l’aide des responsables de discipline. Les congrégations religieuses proposent également un plan de formation pour leurs équipes pédagogiques. Par d’exemple, l’École des Carmélites a bénéficié d’une formation pour les mathématiques en français animée par des Jésuites libanais. Le réseau des écoles de Saint Vincent organise des formations deux fois par an, au Caire et à Alexandrie. Le réseau lassallien entretient des contacts étroits avec le Secrétariat général catholique et avec les Lassalliens libanais notamment sur ces aspects. Enfin, la plupart des enseignants ont obtenu des bourses de stage en France.

4. Description de l'organisation des écoles de congrégations francophones

Les éléments ci-dessous présentent une description des écoles de congrégations, à la fois du point de vue des ressources humaines, mais aussi de celui de l'organisation des enseignements.

4.1 Organisation hiérarchique

La structure organisationnelle d'un établissement de congrégation possède de nombreux niveaux hiérarchiques que nous présentons dans le tableau ci-dessous :

La Mère provinciale / Mère générale ou le Père Visiteur
Le/la Chef(fe) d'établissement
Le directeur / la directrice
Le responsable de cycle
L'adjoint (éventuellement)
Le responsable de discipline
L'enseignant/enseignante
L'assistant(e) (pour la maternelle)
Les employés techniques

Tableau n°2. Organisation des personnels d'un établissement de congrégation

La Mère provinciale, appelée aussi la Mère générale ou le Père Visiteur représente la congrégation pour les écoles qui sont installées dans plusieurs pays d'une région. C'est une mère provinciale pour les congrégations féminines et donc les écoles de filles. Il s'agit d'un Père Visiteur pour les congrégations masculines et les écoles de garçons. Le/la chef(fe) d'établissement représente la congrégation religieuse dans l'établissement ou pour un ensemble d'établissements dans le pays.

Le directeur/la directrice était jusqu'à récemment exclusivement un religieux ou une religieuse. Actuellement, en raison d'un déficit de ressources humaines, des responsables laïques occupent ce poste qui est parfois confondu avec celui de chef d'établissement. Pour les Lassaliens, il existe un Frère directeur et un directeur laïc depuis 1963.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'encadrement pédagogique est assuré par un responsable de cycle et un responsable de discipline, déchargés de cours. Les deux sont choisis par l'équipe dirigeante de l'établissement, de préférence francophones et expérimentés, avec une certaine ancienneté dans l'établissement.

Le responsable de cycle est chargé pour le cycle concerné (soit primaire, préparatoire ou secondaire) du volet administratif, organisationnel des enseignements et de certains aspects des ressources humaines : la gestion des emplois du temps, des absences, l'organisation des examens, la gestion et le suivi des équipes pédagogiques, la gestion des conflits, etc. Il peut assumer également des fonctions d'interface avec les élèves et les familles. De plus, les responsables de cycle bénéficient de formations en langue arabe organisées par le Secrétariat des écoles catholiques.

Le responsable de discipline qui est appelé également « *1er maître* » et plus rarement « *inspecteur* », est chargé des aspects pédagogiques de sa discipline : bilan, suivi de la progression annuelle par classe lors de réunions hebdomadaires avec les enseignants, observations de classes, préparation des sujets d'examens de mi-semestre et de fin d'année (à l'exception des examens officiels et pour ses propres classes), interface avec les parents d'élèves. Il peut également assurer une fonction de formateur auprès des nouveaux recrutés. En raison du déficit d'enseignants francophones en mathématiques et en sciences, le responsable peut être externe à l'établissement et est présent qu'un jour ou deux par semaine. Ils participent en outre, aux réunions avec les parents (entre une et trois par an, notamment au moment des inscriptions) aux côtés de l'équipe de direction.

Les enseignants sont ainsi en contact avec le responsable de cycle et le responsable de discipline de manière très régulière, quasi hebdomadaire. Les relations sont très hiérarchisées et se caractérisent par une réelle proximité et un accompagnement soutenu.

Pour le cycle de la « maternelle », des assistant(e)s soutiennent le travail des enseignant(e)s. Enfin, ces établissements disposent d'une équipe d'employés dédiée à la logistique : chauffeurs, employés de ménage, gardiens, jardiniers, etc.

Ainsi, une stratification hiérarchique caractérise ces établissements, fonctionnant selon une approche descendante de la gestion du personnel.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

4.2 Éléments descriptifs de l'organisation des enseignements

Pour mieux appréhender le contexte professionnel des enseignants de notre corpus, nous présenterons ici des éléments descriptifs des enseignements.

4.2.1 Calendrier

La semaine scolaire compte cinq jours : le samedi, le lundi, le mardi, le mercredi et le jeudi. Le vendredi et le dimanche sont des jours de repos, adaptés au jour de prière des deux communautés religieuses. Les établissements confessionnels s'adaptent à la fois au calendrier chrétien et au calendrier musulman pour les fêtes religieuses et diffère ainsi du calendrier des écoles gouvernementales (le jour de repos étant le vendredi et samedi). Il existe ainsi un décalage du calendrier des établissements de congrégations avec les établissements du système public majoritaire, voire avec la société égyptienne.

Les cours débutent vers 7h le matin et finissent à 14h30 environ, avec des variations d'amplitude horaire en fonction du niveau de classe. La journée est divisée en période de 45 minutes, sans coupure méridienne au moment du déjeuner. Le calendrier des examens est fixé par le ministère de l'Éducation égyptien, à chaque fin de semestre pour l'ensemble des niveaux. Il prend ainsi en compte la particularité du calendrier des écoles de congrégations.

4.2.2 Cycles d'enseignement

Organisé en cinq cycles (dont la maternelle optionnelle), l'enseignement scolaire égyptien est structuré par cycle d'une durée de deux à trois ans : maternelle, petit primaire, grand primaire, préparatoire et secondaire.

Cycle de la maternelle : construction d'un bilinguisme cloisonné précoce

Le cycle de maternelle n'est pas obligatoire en Égypte. Ce cycle compte deux années, bien souvent, les établissements proposent parfois une petite-section, portant à trois années la durée de ce cycle. Les classes sont assurées par un(e) seul(e) maitre/maitresse, identifié(e) comme « titulaire » et par un(e) assistant(e). La journée scolaire n'est donc pas divisée en période. En l'absence de programme officiel, chaque établissement établit son propre programme.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les enseignements/apprentissages se concentrent sur la lecture et l'écriture en français, avec une approche de type langue maternelle ce que confirme le manuel de classe utilisé, *Arc-en-ciel*, méthode de français langue maternelle. L'approche est ludique, fondée sur des chansons, des gestes, des mimes, des cartes-images. L'organisation spatiale de la classe, l'affichage et le matériel pédagogique présentent des tables en ilots et du matériel adapté à de jeunes enfants. Enfin, un système d'encouragement (récompenses, applaudissements collectifs, etc.) est mis en place dès la maternelle. Les activités scientifiques sont proposées aux élèves en français : plantations, créations de moulins, de cerfs-volants, jeux autour des états de la matière, etc. Certains enseignants exploitent des activités qu'ils ont découvertes grâce à la Fondation « La main à la pâte ».

D'une manière générale, le temps d'exposition à la langue française diminue au fil de la scolarité. D'après les enseignants, l'acquisition de la langue se réalise principalement en classes de maternelle et au petit primaire. La maternelle semble être le cycle fondamental pour l'enseignement-apprentissage du français à l'oral. En effet, en se référant aux travaux de Giroux (2013), il apparait qu'à l'issue de la maternelle, les élèves ont déjà acquis presque 70 % du lexique des consignes et des questions orales en classe (71 des 108 items listés à l'issue du grand primaire -verbes de consignes principalement-, 102 au total au petit primaire et 108 au grand primaire). Alors que pour l'écrit, les élèves de la maternelle ne se sont appropriés que 30 des 211 verbes de consignes identifiés à l'issue du grand primaire[39].

D'après les enseignants, au cours du premier semestre[40], l'arabe est très présent dans la classe. Par la suite, le recours à la langue diminue jusqu'à devenir « marginal ». L'arabe est également enseignée sans qu'aucune concertation ne soit mise en place entre maitres/maitresses (de/en français et d'arabe), alors que l'apprentissage des deux langues se réalise simultanément. Ce cloisonnement perdure aux cycles suivants et produit un double rapport à la L2, l'un centré sur la langue comme objet dans le cours de français, l'autre sur la langue comme outil dans le cours de discipline.

Le petit primaire (1ère et 2ème années de primaire)

L'enseignant de français joue un rôle important au petit primaire. Y assurant souvent l'enseignement de toutes les disciplines, il est alors considéré comme le professeur principal. Il

[39] Giroux, J.L., « Recherches sur les consignes orales et écrites dans les cycles de la maternelle et du primaire », Collège de la Salle de Daher, Le Caire, 17 janvier 2013.
[40] Lors des entretiens réalisés en 2014 pour une mission d'expertise

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

n'y a pas de programme officiel pour les sciences et les mathématiques. L'anglais est également introduit au petit primaire. Les élèves apprennent alors trois langues et deux codes graphiques simultanément (alphabet latin et arabe).

Le grand primaire (3ème, 4ème, 5ème et 6ème années de primaire)

Le cycle du grand primaire instaure la différentiation des enseignants et des langues par matière scolaire. Les sciences et les mathématiques sont dispensées en français conformément à un programme national par des enseignants disciplinaires. L'enseignant de sciences couvre plusieurs domaines : biologie, physique (ce qui équivaudrait à Sciences et Vie de la Terre en France). Les matières dites « nationales », l'histoire, la géographie, l'arabe, la religion, les arts plastiques ainsi que l'éducation sportive sont enseignées en arabe. Aux côtés du français LV1, est introduit le cours de français optionnel dit « élevé » ou parfois « renforcé » (10 périodes au total) pour lequel chaque établissement propose une progression validée par l'inspecteur de zone. Ce cours optionnel caractérise le programme de ces écoles « de langues ». Le modèle éducatif linguistique devient alors paritaire au grand primaire : 50 % des cours sont dispensés en langue française. Notre corpus se situe lors des trois dernières années de ce cycle.

Le préparatoire (7ème, 8ème et 9ème années du préparatoire)

L'organisation du préparatoire est identique à celle du petit primaire. Un seul enseignant assure le cours de sciences qu'il s'agisse de physique, de chimie, de géologie ou de biologie. Le niveau préparatoire est également paritaire d'un point de vue linguistique : 50 % des cours se déroulent en langue française.

Le secondaire (10ème, 11ème, 12ème années du secondaire)

Au niveau secondaire, les élèves choisissent une filière scientifique et mathématique ou littéraire. Le principal changement en termes de programme est la différenciation des programmes et des enseignants pour la physique, la chimie et la biologie. La répartition des langues varie en fonction de la filière choisie. La classe de 3ème secondaire, dernière année scolaire, est consacrée à la préparation de l'examen final du *Thanawiyya'ama*. Année pleine d'enjeux pour les élèves de 3ème secondaire, de leurs notes exprimées en pourcentage, dépendra leur orientation pour l'enseignement supérieur. Le bac en Égypte « est question de vie ou de mort. On en parle à la maison, à la télévision, dans la presse » (Mehanna, 2007 : 30-31). Par ailleurs, en termes de reconnaissance institutionnelle, une mention sur le diplôme laisse

apparaître que les DdNL ont été composées en langue française, que la LV1 est le français et que les élèves ont choisi l'option « français élevé ».

Une liste d'établissements bilingues est validée chaque année par le ministère de l'Éducation égyptien (*en annexe, entretien avec l'ACPF, IFE, 2016*). Comme nous l'avons déjà mentionné, les élèves des établissements de congrégation peuvent composer soit en arabe, soit en français. Mais il est difficile d'avoir des statistiques sur ce point. D'après certains enseignants, la plupart des élèves composent en français, pour d'autres, ce constat mérite d'être nuancé :

> *MPK : et pour le bac, ils peuvent composer en français ou en arabe ?*
> *C : ils répondent en fran is […] ils trouvent que c'est plus facile pour eux de répondre en fran is, il y a au moins 15 ans qu'ils étudient en fran is […] ils peuvent consulter la feuille en arabe / […] pour le bac, ils trouvent des livres de problèmes de mécanique, etc. qui n'existent pas en fran is […] ils achètent ces bouquins là pour faire des exercices, alors à force de faire ils comprennent le vocabulaire / alors ils peuvent consulter la feuille en arabe. (Entretien avec la coordinatrice du Collège de la Salle, 2016, lignes 114-119)*

> *MPK : et le bac, vous avez fait les examens en français ou en arabe ?*
> *P : en fran is […] même chimie […] il y avait des camarades qui écrivaient en arabe, d'autres en fran is, mais pour moi c'était plus simple pour moi en fran is.*
> *MPK : […] quelle proportion écrivait en fran is ?*
> *P : moitié, moitié / (Entretien avec le professeur de sciences de 6ème, Collège Saint Marc, lignes 224-228)*

La correction de ces examens en français est assurée par les enseignants des écoles de congrégations eux-mêmes, où une tolérance à des pratiques plurilingues est assurée de la part de l'administration égyptienne :

> *P : oui de l'école, les examens de la zone, ils prennent la feuille en arabe et ils répondent en fran is […] ils prennent 2 questionnaires, une en fran is et une en arabe et l'autre feuille où on répond, ils écrivent tout en français, il y a des cas oui, où ils écrivent un, deux, trois mots en arabe comme ça, mais ça peut marcher, les principes de la zone/ ça marche.*
> *MPK : qui corrige les examens de la zone ?*
> *P : nous […]. (Entretien avec le professeur de sciences de 6ème, Collège Saint Marc, Le Caire, lignes 245-250)*

Méthodologie

En termes de méthode d'enseignement, une approche « par cœur » semble prévaloir dans les établissements égyptiens en général. Les établissements de congrégations n'y échappent pas totalement, en dépit du souhait des parents et de leur caractère « international » censé les initier à une approche fondée sur le sens et la compréhension et non uniquement sur la mémorisation. La directrice d'un établissement en témoigne, cette différence méthodologique a été exacerbée lors de l'arrivée d'une enseignante française dans l'établissement :

> *D : […] C'est tout c'est par cœur, on apprend tout par cœur, question/réponses, questions/réponses, c'est ça la plus important pour les élèves, pour les parents, du coup ils passent les examens, après les examens, c'est fini tout est oublié /…/ et au début sœur Danielle a eu beaucoup de difficulté, elle a travaillé avec la manière française et pour comprendre pourquoi lire/ et du coup les parents ils ont dit on a pas de*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

cahier pour étudier à la maison/…/ il n'y a pas de questions et de réponses. Alors je dis mais laissez non travailler comme on voit qu'est-ce qu'on doit faire. Et après deux trois ans ils ont compris que c'est a la meilleure méthode pour apprendre les langues/ (Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 36-42)

Cet avis est partagé par un autre directeur d'établissement :

D : à mon avis, c'est la manière de travailler, les élèves en ont marre du système en Égypte où c'est finalement du bachotage, mémoriser, réciter, ils savent qu'au bac il y a d'autres fa ons de travailler, des recherches […] des discussions. (Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 8-10)

Des efforts sont réalisés par les enseignants, correspondant également à une volonté des parents d'adopter une autre méthode que celle « calqué[e] en cela sur la méthode d'enseignement du Coran » (Khouri-Dagher, 1996 : 52).

Choix d'une approche par compétences

Certains établissements adoptent une approche par compétences, à l'instar du Collège de la Salle. Des compétences à la fin de chaque cycle sont identifiées, dissociant les compétences linguistiques et disciplinaires et rappelant un contexte scolaire français. L'appellation « CM2 » marque ainsi un lien fort avec le système éducatif français, alors que les programmes sont égyptiens (*en annexe, paragraphe 6, document du Collège de la Salle*).

4.3 Éléments descriptifs de l'enseignement du français et des disciplines enseignées en français

Les lignes suivantes proposent des éléments descriptifs de l'enseignement du français et en français en s'attachant en particulier au grand primaire, cycle qui regroupe les trois niveaux de classes de notre étude.

4.3.1 Le français, langue d'enseignement majoritaire

Les établissements de congrégations possèdent deux langues d'enseignement, dont le français est la langue majoritaire (ou en parité avec l'arabe dit « standard moderne » selon les cycles), élément caractéristique des écoles dites « de langue ». Le français est la langue d'enseignement pour 22 à 28 périodes sur un total de 40 à 45 périodes hebdomadaires d'enseignement (en fonction des établissements). Les élèves du grand primaire suivent entre 50 à 60 % de leur

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

enseignement hebdomadaire en français. Au cycle secondaire, cette exposition est variable en fonction des options de spécialité choisies.

a. Enseignement du français optionnel dit « élevé », cours distinctif des écoles de langues

Comme nous l'avons évoqué, les établissements mettent en place l'enseignement du français LV1 et un enseignement optionnel de français dit « français élevé ». Dispensé à raison de sept à douze périodes par semaine, le volume horaire de l'enseignement du français « élevé » fait basculer ces établissements dans la catégorie « école de langues ». Les deux programmes paraissent en opposition dans leurs approches et leur niveau de compétences respectif.

Effectivement, dans la plupart des établissements, les manuels employés pour le français « élevé » sont des méthodes d'apprentissage de lecture de français de langue maternelle (FLM), des manuels de grammaire et des œuvres littéraires françaises.

Par exemple, en maternelle, la méthode *Arc-en-ciel* des éditions libanaises Kédémos est utilisée. Au cycle du petit primaire, de nombreux établissements ont choisi pour *Super Gafi*, des éditions Nathan. Puis, le manuel *L'Ile aux mots* a été adopté au cycle du grand primaire, toujours aux éditions Nathan. Il s'agit de méthodes d'apprentissage de lecture et d'écriture éditées par des maisons d'édition libanaise ou française, calibrées pour les écoles françaises ou libanaise, dont l'approche relève du français comme L1. Les manuels sont choisis par l'établissement scolaire puis soumis pour approbation au conseiller pédagogique du ministère de l'Éducation nationale. Une variété limitée dans le choix des « lectures suivies » a été constatée entre les différents établissements. Cela peut être dû aux possibilités d'approvisionnement des librairies scolaires.

L'approche est donc littéraire et orientée sur l'écrit, sur le code avec peu de documents authentiques non littéraires et peu de traitement de la dimension orale[41]. La conception de l'enseignement de la langue est avant tout linguistique et peu communicative, à l'image des intitulés des cahiers d'élèves : « études de textes et lecture suivie » (vocabulaire, compréhension et production écrite, production orale), « orthographe et dictée » et « grammaire et

[41] Dans l'ouvrage de Groux et Porcher (2003) on peut lire : « De 1988 à 1993, le curriculum (Un curriculum est un « programme d'études ou de formation...) de français des écoles bilingues a été repensé. Pour chaque niveau, les objectifs d'enseignement, les compétences des élèves et les contenus ont été précisés. Des dossiers d'accompagnement du nouveau curriculum ont été élaborés par les enseignants. Des manuels français intégrant les approches proposées par la grammaire de textes ont été adoptés. La formation initiale et la formation continue des enseignants ont été adaptées à la rénovation ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

conjugaison » (*en annexe, photographies – matériel pédagogique du cours de français « élevé », classe de 4ème, Saint Marc*).

A propos des épreuves du français « élevé » au baccalauréat 2011-2012, il a été demandé aux élèves de travailler des textes mélangeant différents genres littéraires : le conte, le roman et le théâtre. Les textes suivants ont été étudiés durant la 3ème secondaire : *Le passe-muraille* de Marcel Aymé, *La parure* de Guy de Maupassant, *La fin de Robinson Crusoé* de Michel Tournier, des extraits de *Trois sucettes à la menthe* de Robert Sabatier, *Les mots* de Jean-Paul Sartre, *Terre de hommes* et *Le petit prince* de Saint Exupéry, *Topaze* de Marcel Pagnol, *La consultation* de Jules Romains ou encore *Je veux tuer* de Tawfik El Hakim.

Néanmoins, afin de développer les compétences orales des élèves en vue de passation de la certification du DELF, certains établissements s'appuient sur des manuels de français langue étrangère (FLE). Un exemple d'alternance de méthode est intéressant à noter : un établissement adopte une approche FLM jusqu'à la 5ème primaire, puis évolue vers une approche FLE. Mais cette dernière, trop identifié à l'enseignement du français « officiel » a l'image tenace de « faire baisser le niveau ».

b. Enseignement décalé du français dit « officiel »

A raison de deux périodes hebdomadaires, ce programme se superpose au programme de français « élevé ». Dans la réalité, jugées en deçà du niveau des élèves, ces périodes sont intégrées à l'enseignement du français « élevé » et le programme rapidement balayé. Le programme de français officiel et le manuel de classe sont imposés par le ministère de l'Éducation égyptien : *Alex et Zoé* est utilisé au cycle primaire, *Bien joué* au préparatoire, *Champion* au secondaire (en 2012-2013). Ces manuels sont des adaptations d'ouvrages d'éditions françaises. La répartition des unités est fixée par la tutelle, au rythme d'une unité par mois. Des romans apparaissent également au programme, en 2011-2012, il s'agissait de *Deux de vacances* de Jules Verne, *La tulipe noire* et *Le Comte de Monte-Cristo* d'Alexandre Dumas.

c. Stratégies de réussite pour les certifications internationales DELF

Certains établissements préparent les élèves aux examens du DELF et du DALF, présentés à l'Institut français d'Égypte ou dans les établissements désignés « centre d'examen ». La préparation a lieu en dehors des heures de classes et est prise en charge par un enseignant habilité. Le coût des certifications est souvent mis en avant par les directions comme un frein à une passation plus étendue en termes d'effectif. Généralement, le niveau du DELF A2 est

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

présenté par les établissements en 2ème préparatoire, le niveau B1 en 1ère secondaire et le niveau B2 en 2ème secondaire. Le B1 et le B2 représentent des niveaux de passation privilégiés compte tenu des coûts pour les familles (entretien avec l'ACPF, IFE). En termes de réussite, globalement, le DELF A2 oscille entre 93 et 99 % de réussite, le DELF B1 atteint entre 89 et 95 % de réussite. Pour le DELF B2, le pourcentage de réussite peut varier 49 et 82 %. La stratégie des établissements est principalement de laisser se présenter les élèves qui ont des chances de réussir.

d. Enseignement des mathématiques en L2 (DdNL)

En maternelle, cinq à six périodes hebdomadaires sur 40 ou 45 sont consacrées aux activités mathématiques en français. Ces activités se basent presque toujours sur un manuel français, qui est souvent *Arc-en-ciel maths*, aux éditions Kédémos. Les objectifs sont les suivants : observer, reconnaître, discerner, localiser, comparer, classer, compter et calculer. Tout en s'appuyant sur l'environnement des élèves, le manuel incite à l'utilisation du jeu et du chant. Notons que pour le cycle de la maternelle, le niveau de langue des enseignants prévaut sur les compétences en pédagogie des sciences et des mathématiques. Par ailleurs, les traditions en matière d'évolution de carrière font que les enseignants les moins expérimentés commencent en maternelle et évoluent au fur et à mesure dans les classes supérieures. Du fait de l'absence de programme et de manuel officiel, ont été proposés des manuels français, notamment par le service de coopération français de l'Ambassade de France en Égypte. Des fichiers d'éditions françaises ont été adoptés par de nombreuses écoles.

Au petit primaire, les élèves assistent à six ou sept périodes par semaine. Le programme et le manuel sont indiqués par la tutelle. Les enseignants sont recrutés sur critères de langue et d'après des responsables, paraissent peu formés en mathématiques. La distinction entre le langage verbal et le langage symbolique apparait, favorisant des exercices de lecture et de reformulations, écrites et orales. À l'écrit, dans les cahiers et les copies d'examens, le langage symbolique est nettement privilégié. La langue de la classe reste le français mais les interactions entre l'enseignant et les élèves se déroulent parfois également en arabe et en français. Lorsqu'ils travaillent en autonomie et en demi-groupes, les élèves échangent principalement en arabe.

Au grand primaire et au préparatoire, six périodes hebdomadaires de mathématiques sont dispensées aux élèves, avec un programme et un manuel officiel à l'appui. Pour cet enseignement, des enseignants de mathématiques sont recrutés, ils enseignent pour la plupart sur plusieurs niveaux, généralement au grand primaire et au cycle préparatoire.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Au cycle secondaire, le nombre de période varie en fonction des spécialités choisies. Pour les élèves en 1ère et 2ème année, c'est généralement quatre périodes hebdomadaires. Pour la section « mathématiques » de la 3ème année secondaire, jusqu'à sept périodes de mathématiques sont dispensées. Les enseignants réputés les plus expérimentés assurent alors les cours.

e. Enseignement des sciences en L2 (DdNL)

L'enseignement dit des « sciences » comprend ce qui recouvre en France, les sciences de la vie et de la terre, c'est-à-dire les sciences naturelles jusqu'à la fin du primaire. Puis au préparatoire et au secondaire, les dénominations plus spécifiques apparaissent : biologie, physique et chimie.

Au petit primaire, deux périodes hebdomadaires sont dispensées. Puis, au cycle du grand primaire et du préparatoire, quatre périodes hebdomadaires sont assurées. Au cycle du secondaire en fonction des spécialités choisies, quatre périodes de chimie, quatre périodes de physique et quatre périodes de biologie peuvent être dispensées.

Ont été observées des pratiques de dictées pour des définitions ou des exercices chez des enseignants de chimie au secondaire, soulignant ainsi l'approche immersive des enseignants de discipline.

f. Manuels de DdNL

Les manuels de disciplines de l'élève sont des traductions de la version officielle arabe ou anglaise. En revanche, le guide du professeur n'est pas disponible en français, uniquement en arabe et en anglais. Ceci manifeste le peu d'attention portée à la langue française dans les DdNL par la tutelle qui n'a pas prévu de version en français. Une analyse du contenu langagier des manuels sera réalisée au chapitre 3.

Concernant l'enseignement des sciences au primaire et au préparatoire, le manuel comporte plusieurs chapitres en fonction les disciplines (*voir les sommaires des manuels donnés en annexe*). Les distinctions de discipline apparaissent au secondaire avec des manuels disciplinaires (biologie, physique etc.). En termes d'évolution méthodologique, une approche expérimentale est introduite. Relevons que cette approche expérimentale et les suppressions d'évocation de figure divine dans les textes de ces manuels, ont été un combat mené par un ministre de l'Éducation égyptien Hussein Kamal Bahaa El Dine, qui a lancé une réforme des manuels scolaires en 1992 (Khouri-Dagher, 1996).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

g. Activités de recherches documentaires

Deux périodes hebdomadaires de recherches documentaires sont obligatoires. Ces périodes se déroulent dans le centre de documentation et d'information de l'établissement. Quand la bibliothécaire est francophone, ces périodes sont dispensées en français. Le contenu de ces deux périodes est à la discrétion des établissements.

h. Activités périscolaires dans les établissements

Au sein des établissements (espace commun, bibliothèque) et dans les espaces de classe, on constate la présence d'un affichage majoritairement en français, souvent réalisé par les élèves, aux côtés d'affiches en langues anglaise et arabe. Le français est de manière générale peu pratiqué par les élèves et par les enseignants en dehors de la classe et de l'école, de ce fait, les établissements proposent des activités en français pour renforcer l'environnement francophone. Les familles bilingues adoptent généralement l'arabe dit « dialectal » dans les échanges quotidiens, langue première et véhiculaire. Toutefois, les deux villes principales d'Égypte, le Caire et Alexandrie, riches de leur prestigieux passé francophone proposent une offre culturelle et des ressources en français (notamment les activités de l'Institut français).

L'une des caractéristiques de ces établissements est leur esprit de communauté. En effet, ces écoles entretiennent des rapports très forts avec les familles et les anciens élèves. Cela se manifeste de diverses manières, autour du « projet annuel de l'école » par exemple, qui chaque année est un moment de réflexion sur une thématique choisie telle que « l'appartenance », « le respect », « la responsabilité », « la liberté ». Ce thème est décliné sous formes de plusieurs actions pédagogiques. De plus, les traditionnelles fêtes d'école et journées scientifiques qui ponctuent l'année scolaire sont autant d'occasion d'associer les familles.

Par ailleurs, ces établissements assurent également un rôle culturel. En dehors des heures de cours, souvent durant l'après-midi, de nombreux clubs de théâtre, d'astronomie, de chorales en français sont proposés aux élèves durant l'année scolaire. Ceci donne lieu à des représentations théâtrales ou à des événements (expositions, etc.) auxquelles peuvent assister les familles.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

4.4 Éléments descriptifs des trois établissements du corpus

4.4.1 Choix des établissements pour le corpus

Ces écoles sont issues de la première phase d'installation des établissements scolaires francophones à la fin du XIXème siècle, début du XXème. Ce choix d'établissement s'explique selon plusieurs critères. Le premier tient à la pérennité et à la longévité de ces établissements, marquant leur ancrage solide dans la société francophone égyptienne. Leurs enseignants de discipline en français s'inscrivent ainsi dans cet héritage pédagogique et cet ancrage historique et sociétal.

Le second critère de ce choix est le panel social que représentent ces trois établissements. Au Caire, le corpus s'appuie sur une école de filles, l'École des Carmélites de Choubra et le Collège de la Salle, une école de garçons du réseau lasallien. A Alexandrie, il s'agit de l'école de garçons Saint Marc également du réseau lassalien. Ces écoles se trouvent en zone urbaine. Les deux établissements du Caire se situent dans deux quartiers socialement très différents : Choubra est plutôt populaire et Daher, plutôt favorisé. En effet, l'École des Carmélites accueille une population que l'on peut qualifier de modeste dans un quartier populaire, le quartier de Choubra où les familles ne sont peu voire pas francophones. Le Collège de la Salle possède un éventail plus large de population. Avec la tentative d'attirer une clientèle aisée via l'ouverture de la section française homologuée, l'établissement accueille principalement des enfants issus de familles francophones relativement privilégiées. A Alexandrie, le Collège Saint Marc est clairement un établissement élitiste pour la population provinciale d'Alexandrie. L'école accueille les enfants d'une classe favorisée. Sa situation, au cœur de la ville et son ancrage historique, en fait un acteur principal de la ville. Se dessinent ainsi trois gradations socio-économiques : populaire, favorisé et élitiste.

Afin de pouvoir stratifier les établissements de la sorte, nous avons utilisé comme indice le nombre d'inscrits au DELF, cette certification internationale payante est à la charge des familles. Le nombre d'inscrits le plus bas se situe à l'École des Carmélites, pour le niveau B1, entre 2008-2012, on compte 29 inscrits, au Collège de La Salle, 242, et au Collège Saint Marc, 306. En termes de niveau de langue française, autre indice d'appartenance à une classe socio-économique et culturelle, (rappelons que pour le niveau B2, niveau de langue le plus élevé en section scolaire, l'École des Carmélites qui n'ayant pas de secondaire au moment de l'enquête, n'est pas concernée par ce niveau), le Collège de La Salle affiche des taux de réussite compris

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

entre 21,74 % et 83,3 %, alors que le Collège Saint Marc affiche un taux de réussite compris entre 48,45 % et 86,21 %.

En termes de critère de genre, notre corpus propose une école de filles et deux écoles de garçons. En termes de localisation géographique, deux établissements se situent au Caire et un à Alexandrie (capitale/province).

4.4.2 École des Carmélites de Saint Joseph

Créée en 1931, l'École des Carmélites de Saint Joseph (congrégation du Carmel Saint Joseph), école de filles, se situe dans la localité de Choubra au Caire. La congrégation du Carmel St Joseph est fondée en 1872, à Saint Martin Belle Roche par Léontine Jarre (Mère Marguerite du Sacré-Cœur). Cette congrégation est incorporée à l'ordre du Carmel en 1903. Le 23 juillet 1928, cinq sœurs de différentes nationalités arrivent au Caire et fonde l'école à Choubra. Depuis son emplacement historique, cette école de 392 élèves (effectif de 2014) est la seule école francophone du quartier et accueille en majorité des élèves issus de familles non francophones, plutôt modestes. L'établissement assure un cursus scolaire de la classe de maternelle à la classe de première secondaire, l'ouverture du cycle secondaire a ouvert à la rentrée 2016. La construction d'un nouveau bâtiment abritant les laboratoires de sciences montre son développement.

Le recrutement des élèves est réalisé dès la maternelle avec peu de recrutement en cours de scolarité et peu d'abandon. L'école recrute les élèves sans critère de francophonie des parents. La motivation des parents est résumée par l'un des pères d'élèves :

> *P1 : first it was the nearest of my house, second, it was the best school at area, third having French as first language is the best for our family, fourth, the price, it was the cheapest. Three years ago, I used to pay 200 euros, now I pay 800 euros for each girl, so you can imagine, but still it's our lovely school*[42] *[…] (Entretien avec les parents de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 2-5)*

Les effectifs par classe se situent entre 25-30 élèves, encadrés par une équipe d'une vingtaine d'enseignants. Entre huit et dix enseignants de français dispensent un enseignement de langue française, dix enseignants enseignent leur discipline en français, cinq en mathématiques et cinq

[42] « En premier, c'est l'école la plus proche de ma maison, en second, c'était la meilleure école du quartier, en troisième, avoir le français en tant que 1ere langue est le mieux pour notre famille, en quatrième, c'était le meilleur marché. Il y a 3 ans, je payais 200 euros, maintenant je paye 800 pour chaque fille, donc vous pouvez imaginer, mais elle reste notre belle école. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

en sciences. On relève une forte présence de la communauté religieuse dans l'équipe pédagogique. Quatre religieuses françaises enseignent le français et l'anglais et assurant en outre, des responsabilités pédagogiques. L'établissement présente entre 12 et 20 élèves au niveau A2 du DELF et B1 du DELF. Sont autorisées à présenter l'examen les élèves qui ont suivi une préparation assurée par l'école, compte tenu du coût de l'examen.

D'après la directrice, le niveau de français général est en baisse, les parents demandent un maintien de la langue française dans les cours de DdNL où la L1 semble occupée beaucoup de temps de parole. Les leçons particulières se trouvent parfois en concurrence avec l'école.

Ainsi, l'École des Carmélites de Choubra est un établissement de petit effectif (en comparaison avec les deux autres établissements du corpus) d'un quartier populaire à destination de filles issues de familles « modestes ». L'établissement assure une éducation réputée de qualité les enfants de familles peu francophones mais désireuses de promotion sociale.

4.4.3 Collège de la Salle

Le Collège de la Salle de Daher appartient au réseau des écoles lassaliennes. Ce réseau est présent dans 82 pays, constitués de 1 000 établissements, il accueille 1 000 000 d'élèves environ, 100 000 enseignants et collaborateurs laïcs travaillent aux côtés de 6 000 Frères. Il dispose de centres de formation continue, dont un au Liban.

Six établissements lassaliens sont actuellement en activité en Égypte, quatre sont situés au Caire et deux à Alexandrie. Les écoles des Frères en Égypte comptent 8 300 élèves. Ils sont rattachés à la province des Frères du Proche-Orient comprenant la Turquie, le Liban, la Terre-Sainte (Jérusalem, Israël, Territoires palestiniens). Les deux établissements pour garçons de notre corpus, du Caire (Collège de la Salle) et d'Alexandrie (Collège Saint Marc) sont lassaliens. Par ailleurs, les deux ont obtenu le LabelFrancEducation délivré par AEFE.

Les Lassaliens arrivent en Égypte en 1847. En 1854, ils fondent le premier établissement, le Collège Saint-Joseph de Khoronfish. Des « succursales » vont être construites. Le Collège de la Salle de Bab El Louk sera créé en 1888. Un autre établissement lassalien, dit Collège de la Salle, sur le site de Daher sera créé en 1898.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Le Collège de la Salle compte actuellement 2 200 garçons, avec une moyenne de 28 élèves par classe. Il offre tous les cycles d'enseignement, maternelle, primaire, préparatoire, lycée, section « française » et la section d'*« handicapés mentaux »* (selon leurs propos, 200 élèves environ). L'équipe enseignante dénombre 86 enseignants dont 49 enseignants de français : quinze enseignants à la maternelle, neuf au petit primaire, onze au grand primaire, douze au préparatoire et secondaire. Les enseignants de DdNL sont au nombre de sept au petit primaire, de treize au grand primaire, de seize au préparatoire et au secondaire. Établissement homologué par l'AEFE, la section à programmes français scolarise 95 élèves égyptiens. Il dispense ainsi un double cursus, égyptien et français. Ces cursus sont totalement cloisonnés, avec des frais de scolarité différents et deux équipes pédagogiques distinctes (équipe plutôt française pour la filière française et équipe égyptienne pour le filière égyptienne). Le recrutement des élèves se réalise sur un critère de francophonie des parents mais de manière non exclusive, le niveau socio-culturel est un facteur également important. Les responsables de l'établissement évoquent également une baisse générale du niveau de français des élèves, des nouveaux enseignants et des familles. Le Collège prépare les élèves à passer les certifications du DELF B1 pour les élèves en 1ère secondaire et B2 pour les élèves en 2ème secondaire.

En guise de synthèse, le Collège de la Salle est un établissement qui accueille une population de classe moyenne supérieure (exerçant des professions du type médecin, ingénieur, enseignant, etc.) à aisée pour la filière française. Cet établissement cairote qui jouit d'une très bonne réputation auprès des familles francophones et anglophones, fait face à la concurrence des écoles d'investissement.

4.4.4 Collège Saint Marc d'Alexandrie

Également lassalien, le Collège Saint Marc a été créé en 1926. Son architecture prestigieuse symbolisait l'apogée de l'enseignement francophone et de la francophonie égyptienne. Sa localisation à Alexandrie traduit la forte francophonie de cette ville, considérée comme « métaphore de la francophonie[43] ». Cet établissement propose tous les cycles d'enseignement de la maternelle jusqu'au baccalauréat égyptien et dispose également d'un centre pour enfants « handicapés ». Il accueille 2 750 élèves, encadrés par 300 professeurs et 100 agents.

[43] Référence au colloque « Alexandrie, métaphore de la francophonie », qui s'est tenu à la Biblioteca Alexandrina, Alexandrie, du 12 au 14 mars 2006.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'établissement compte en effet, 70 professeurs de français et 35 professeurs de mathématiques et de sciences. Il a également obtenu le LabelFrancEducation.

Parmi les missions de l'établissement, l'éducation religieuse « dans le respect de toutes les appartenances religieuses » (Saint Marc, site Internet) est mentionnée en 1ère position. La mention de l'enseignement des langues apparait en 6ème position (site Internet de l'établissement). Le Collège recrute les élèves sans critère de francophonie des parents. On note une grande pression pour l'entrée en maternelle : sur 400 demandes, seules 200 sont satisfaites, la sélection se fait sur critère d'âge. Le Collège propose de nombreuses activités extra-scolaires, culturelles, sociales et sportives ainsi que des liens avec des établissements à l'étranger. Cet établissement a accueilli des élèves devenus célèbres.

Sans doute l'établissement le plus prestigieux d'Alexandrie, considéré comme une établissement d'élite par les Alexandrins, il fait partie du patrimoine de la ville (il est même conseillé de le visiter par le guide touristique *Le Petit Futé* !). Le Collège Saint Marc est sans concurrence à Alexandrie et attire les familles de la bourgeoisie voire de la haute bourgeoisie (classe sociale moyenne et élevée) anglophones et francophones alexandrines.

Conclusion du chapitre

Différents éléments interprétatifs relèvent de la dimension historique : histoire et présence de la langue française, de l'enseignement en français, histoire et présence de ces établissements qui furent un temps français, qui ont su évoluer en s'adaptant pour perdurer depuis plus d'un siècle. Comprendre l'origine de ces établissements en Égypte et leurs rôles, donne un éclairage sur leur situation actuelle, et par conséquent, sur les pratiques pédagogiques de leurs enseignants. Enfin, appréhender le fonctionnement de ces établissements, qui règle également l'agir professionnel des enseignants, s'est révélé tout aussi incontournable. Saisir l'agir professionnel des enseignants et toutes les strates de significations qui l'entourent demande un aperçu du contexte. L'action d'enseigner s'ancre dans une histoire, dans une culture, dans un environnement, en lien ou en réaction à des événements historiques et politiques. Elle subit également des contraintes de toutes sortes, tout en s'inscrivant dans des perspectives collectives et individuelles. Il nous paraissait alors important de restituer un peu de l'épaisseur du contexte, composé de différentes strates qui façonnent les pratiques des enseignants, dépositaires de cette histoire.

CHAPITRE 2

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1. Outils d'analyse issus des travaux sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères et la pragmatique

Cette partie propose un ensemble de points d'appui théoriques qui seront mis en perspective avec notre problématique de recherche : compétence et stratégie de communication, acquisition/apprentissage, interaction verbale, séquence potentielle d'acquisition, acte de parole et contexte. Ces différentes notions et approches auxquelles nous nous référons se situent de manière très marquée dans le domaine qui s'intéresse en premier lieu aux échanges langagiers en classe de langue. Ces notions ont été sélectionnées à partir d'une intuition initiale : les enseignants de DdNL sont aussi des enseignants de langue disciplinaire. Par conséquent, les outils d'analyse mobilisés habituellement pour décrire les pratiques des enseignants de langue (FLE notamment) pourraient l'être pour décrire celles les enseignants de DdNL.

1.1 Compétence de communication

Issue de l'ethnographie de la communication, la compétence de communication est un concept forgé par Hymes. Ce dernier considère que « la parole est un processus de communication à étudier dans son contexte social à la manière des ethnographes […]. Une communauté linguistique se définit non par une compétence linguistique idéale mais par une compétence communicative qui associe les ressources verbales de cette communauté et les règles d'interaction et de communication » (Hymes, 1962, cité par Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 59). La notion de compétence de communication met en exergue le fait « qu'un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticale, mais aussi comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où et de quelle manière [44]» (Hymes, 1984 : 74). La langue est perçue comme un instrument de communication, dans une situation donnée, avec des intentions particulières, correspondant à des besoins spécifiques du locuteur.

[44] « Grammaticale » s'entend ici au sens global de système linguistique.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Afin de conceptualiser la notion de « compétence de communication », Hymes souligne sa dimension plurielle et partielle (vs : l'approche de Chomsky avec un locuteur-auditeur idéal) et se réfère au bilinguisme pour illustrer la pluralité des répertoires :

> Le bilinguisme a été considéré comme un phénomène particulier faisant problème, au lieu d'être traité comme manifestation du phénomène général qu'est la sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles […]. Beaucoup de phénomènes traités séparément sous des rubriques telles que multilinguisme, diglossie, langues standard, littéraires ou religieuses, acculturation linguistique, pidginisation ou créolisation, etc., devraient être examinés ensemble, comme relevant tous en partie des problèmes de répertoire. Trop souvent, ils ont été considérés par les théoriciens comme intéressants mais marginaux. De notre point de vue, nous pouvons nous rendre compte non seulement qu'ils sont en effet intéressants, mais surtout qu'ils révèlent les caractéristiques fondamentales de l'organisation des moyens linguistiques » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 34-36)

Description de la compétence de communication

D'un point de vue descriptif, la compétence de communication a été détaillée en composantes et a connu quelques variations terminologiques que nous allons présenter.

Dans le CECRL (2001 : 15), la notion de compétence apparait sous l'expression « compétence à communiquer langagière » inscrite dans une compétence générale définie comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ». La compétence à communiquer langagièrement se compose des compétences linguistiques (le code), sociolinguistique (règle d'usage social) et pragmatique (acte de parole, interaction, cohérence/cohésion, type et genre de texte).

Canale et Swain (1980 : 20) quant à eux, définissent la notion de compétence de communication comme un agrégat de la compétence grammaticale (intégrant le lexique), de la compétence sociolinguistique (qui comprend la compétence socioculturelle et la compétence discursive : « combination of utterances and communicative functions ») et de la compétence stratégique.

Moirand (1982 : 20) décline cette compétence de communication en composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La composante discursive est alors définie comme « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ».

La compétence discursive, que nous développerons plus bas, apparait subordonnée dans le large spectre de la compétence de communication, rangée sous l'appellation « pragmatique » selon le CECRL, « sociolinguistique » selon Canale et Swain, catégorie *per se* selon Moirand. Seul Roulet, en fera une compétence macro englobant les dimensions linguistiques et textuelles.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Évolution de la notion

Huver analyse l'évolution de cette notion. D'après la chercheuse, le Niveau-Seuil avait d'abord mis en avant la dimension fonctionnelle/pragmatique (acte de parole) de la compétence de communication, avant que le CECRL ne la décline en « compétence à communiquer langagièrement ». L'évolution est double, à la fois terminologique et conceptuelle (centration de l'objet, fonctionnalité de la langue, puis centration vers le sujet, l'acteur). Huver conclut en envisageant le dernier stade de l'évolution de cette compétence : une « compétence communicative interculturelle », rappelant ainsi la proposition de Blanchet (2014) de compétence interculturelle et interlinguistique :

> Ce phénomène laisse augurer une seconde décentration, cette fois non plus de l'objet (la langue comme système fonctionnel) vers le sujet (le locuteur comme acteur social), mais du locuteur vers les interlocuteurs (je communique avec quelqu'un, par définition culturellement différent de moi). (Huver, 2002 : 223-224)

Compétence de communication en DdNL

Bange (1992) estime notamment que l'enseignement en langue (langue comme moyen) est une issue aux impasses des approches communicatives (langue comme objet). La notion de « compétence de communication » et ses modélisations ont été critiquées, notamment le fait de réifier la communication sans y intégrer la dimension interactionnelle (dont l'impact se fait sentir sur les problématiques liées à l'évaluation). Ceci a pour conséquences de ne pas refléter une « compétence » mais plutôt des aspects partiels et parcellisés de la performance d'un locuteur (Castelloti, Py, Grosjean, 2002). En DdNL, nous postulons que la compétence discursive et la compétence de médiation, que nous aborderons plus tard, constituent des déclinaisons opérationnelles de la compétence de communication qui demeure un arrière-plan théorique important. En effet, l'authenticité de la situation de communication de la classe de DdNL crée de véritables enjeux communicatifs. Finalement, en milieu scolaire, ne serait-ce pas uniquement dans le cours de DdNL que l'évaluation de la compétence en L2 serait fiable ?

Toutefois à l'instar de l'évolution annoncée, l'intégration d'une compétence sociolinguistique et interculturelle sera vraisemblablement le prochain défi des enseignants de DdNL de notre étude, ce qui se traduira par le décentrement et la comparaison de méthodologies disciplinaires différentes selon les langues et les cultures.

La notion de compétence de communication a ainsi ouvert la voie à de nombreuses déclinaisons en didactique des langues, notamment la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle ainsi que la notion de compétence discursive et de médiation sur lesquelles nous reviendrons.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.2 Stratégies de communication et d'apprentissage

L'une des composantes de la compétence de communication, est selon Canale et Swain (1980) « la compétence stratégique », basée sur la gestion des échecs de la communication (ou l'anticipation d'échec) et sur l'expérience individuelle. Alors que la compétence vise une objectivation des composantes de la communication en général, la stratégie revêt un aspect individuel. Cette notion a surtout été développée en psychologie cognitive (pour une synthèse, Bégin, 2008). Bégin rappelle que :

> En éducation, l'intérêt porté aux stratégies d'apprentissage s'est accru avec l'idée de compétences ; en effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Ainsi, la nécessité d'en assurer l'enseignement a été maintes fois évoquée (Ouellet, 1997 ; Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 1992 ; Weinstein et Hume, 2001). (Begin, 2008 : 47)

Stratégies communicatives

Le terme « stratégie », qu'il concerne l'enseignant ou l'apprenant, connait de nombreuses définitions dont les points communs sont les suivants : une intentionnalité, un ensemble d'opérations, une organisation, un sujet dans une action.

O'Malley et Chamot, (1990) classent les stratégies en trois grandes catégories :

- Stratégies métacognitives : anticiper/planifier, se concentrer, s'autogérer, s'autoréguler ;
- Stratégies cognitives : pratiquer, mémoriser, grouper, réviser, inférer (induire/conclure), déduire, traduire, paraphraser, élaborer, résumer ;
- Stratégies socio-affectives : clarifier et vérifier, coopérer (interagir avec ses pairs), gérer ses émotions et réduire son anxiété.

Quant au CECRL (2001 : 15), il propose la définition suivante : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu afin d'accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui », ainsi que :

> Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis. Les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. […] On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : Pré-planification, Exécution, Contrôle et Remédiation et des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation. On a pu utiliser le mot « stratégies » avec des sens différents. On l'entend ici comme

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum. […] (CECRL, 2001 : 48)

Le CECRL (2016) associe les stratégies aux activités langagières :

- stratégie de production : planifier, compenser, contrôler et autocorriger ;
- stratégie de réception : cadrer, déduire, contrôler ;
- stratégie d'interaction : prendre la parole, coopérer, demander des éclaircissements ; remédier à la communication ;
- stratégie de médiation : relier à un savoir antérieur, adapter son langage, décomposer des informations compliquées, amplifier un texte dense, élaguer un texte.

Les stratégies de production et de réception rejoignent les stratégies métacognitives de O'Malley et Chamot et certaines stratégies cognitives, les stratégies de médiation et d'interaction recoupent les stratégies cognitives et socio-affectives.

Stratégies d'apprentissage/d'enseignement

Les stratégies de communication et d'apprentissage se confondent en classe, puisque l'apprentissage est une situation de communication. Relevons la définition de Bégin :

> Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire est une catégorie d'actions métacognitives ou cognitives utilisées dans une situation d'apprentissage, orientées dans un but de réalisation d'une tâche ou d'une activité scolaire et servant à effectuer des opérations sur les connaissances en fonction d'objectifs précis. (Bégin, 2008 : 53)

L'auteur propose quant à lui des stratégies de traitement (sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer, organiser) et des stratégies d'exécution (évaluer, vérifier, produire, traduire).

Steffen adopte une terminologie différente. Elle identifie un seul type de stratégie : les stratégies de communication, qu'elle considère comme seules observables dans le cadre d'interactions à la différence des stratégies d'apprentissage. Nous reprenons ici sa synthèse :

- Les stratégies de réalisation ou stratégies de compensation sont employées pour améliorer la communication et résoudre un problème à l'aide d'autres moyens d'expression à disposition de l'apprenant. (en note : ces stratégies peuvent être intralinguistiques ou interlinguistiques)
- Les stratégies de réduction formelle servent à communiquer à l'aide d'un système (phonologique, morphosyntaxique, lexical) réduit pour éviter de produire des énoncés laborieux ou incorrects.
- Les stratégies de réduction fonctionnelle permettent au locuteur de réduire ses objectifs communicatifs, afin d'écarter des difficultés éventuelles en évitant certains sujets de conversation, en exprimant un message avec moins de précisions ou en l'abandonnant. (Steffen, 2013 : 41)

Ainsi, les stratégies intralinguistiques telles que « traduire » relèvent d'activité de médiation que nous verrons plus tard ; « comparer » relève de la dimension métalangagière quand il s'agit d'envisager le fonctionnement de la L1 et de la L2 ; « élaborer », « paraphraser » renvoient aux activités de reformulation, etc. La complexité d'un enseignement de DdNL s'avère être une situation propice au développement des stratégies d'enseignement/apprentissage variées, que

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

nous identifions comme gestes professionnels, notion que nous développerons à la fin de ce chapitre.

Alors que les stratégies analysent l'activité d'un point de vue cognitif et métacognitif, les gestes professionnels analysent l'activité du point de langagier, métalangagier et métalinguistique. Ainsi les gestes professionnels de médiation et discursifs des enseignants de DdNL relèvent de stratégie de réalisation et de réduction selon les catégories de Steffen, de stratégies cognitives selon celles de O'Malley et Chamot, des stratégies de traitement et d'exécution d'après Begin, ou encore de production, réception, interaction et médiation selon le CECRL.

1.3 Opposition « acquisition/apprentissage »

Dans la lignée « classique » des outils conceptuels, l'opposition apprentissage/acquisition de Krashen peut être mobilisée pour notre étude. Krashen (1981) oppose en effet l'acquisition, « comme processus subconscient, à l'insu de l'apprenant, implicite, orientée vers la signification avec pour but principal de comprendre et de se faire comprendre » alors que l'apprentissage est un « processus guidé conscient avec une connaissance réflexive, explicite, processus orienté vers la forme et développant une capacité de jugement grammatical » (Geiger-Jaillet, 2005 : 35). En ce sens, l'exposition à la L2 que Krashen (1985) formule en termes d'« input intelligible », constitue l'unique modalité nécessaire à l'acquisition d'une langue.

La tendance à la centration sur le contenu disciplinaire et le modèle immersif dans le cadre d'une DdNL induit une approche « acquisitionnelle » de la langue. Cette approche est renforcée par une représentation jusqu'alors plébiscitée, de l'acquisition implicite de la L2 en cours de DdNL selon l'opposition de Krashen. Outre les débats sur le bien-fondé de cette opposition, cette dernière demeure pertinente quand elle est transposée dans un continuum, avec deux pôles : l'un constitué par l'« acquisition » et l'autre par l'« apprentissage », ce qui peut être mis en parallèle avec l'axe contenu/langue sur lequel nous reviendrons. Ceci permet d'établir que plus le traitement de la langue en DdNL sera formel et explicite, plus l'apprentissage de la L2 sera fort, plus le traitement de la langue en DdNL sera focalisé sur le contenu, donc implicite, plus l'acquisition de la L2 sera forte.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les pratiques traitant de la L2 des enseignants de DdNL évoluent sur ces axes, et ce, en fonction de la difficulté de la notion, de la difficulté de la L2, du rythme de la leçon, de l'âge, de la classe, de l'élève, etc.

Une autre conséquence de cette opposition apprentissage/acquisition peut être mentionnée. Il s'agit de la représentation d'une acquisition spontanée de la L2, représentation sur laquelle se sont appuyés les enseignants de DdNL pour évacuer le traitement de la L2 dans leur enseignement. Les conseils dispensés par les enseignants de DdNL, exhortant leurs élèves « à penser en L2 », reflètent cette représentation. Représentation en effet, car toute acquisition, y compris pour la L2 en DdNL, se fonde aussi sur un apprentissage conscient, actif, engageant cognitivement. Par conséquent, le terme d'appropriation serait plus à même de dépasser cette opposition comme le résume Véronique (2005 : 25) : « le procès d'appropriation implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition[45] ».

Notre analyse du corpus met en évidence des pratiques des enseignants de DdNL prenant le langage ou la L2 comme objets. En cela, le continuum de l'axe acquisition/apprentissage et la notion d'appropriation renforcent notre intuition selon laquelle une appropriation de la L2 s'opère en cours de DdNL, à laquelle l'enseignant de DdNL concoure activement.

1.4 Interactions verbales

La notion d'« interactions verbales » anime de nombreuses recherches en sciences sociales : sociologie, sciences cognitives, sociolinguistique ou didactique, pour ne citer que quelques champs (Kerbrat-Orecchioni, 1998, article du glossaire en ligne de l'AUF). Comme l'indique De Salins (1992 : 12-13) : « l'objet de toute ethnographie de la communication est donc l'interaction, la rencontre ». L'ethnographie de la communication s'occupe de « l'action pratique » qui s'inscrit dans une « forme sociale » où l'interaction est « la plus petite unité interpersonnelle d'une communauté humaine ». Vasseur (2002 : 38) résume l'interaction comme « le travail conjoint et constant d'élaboration de la situation, d'accomplissement de

[45] Véronique, (2005 : 25) : « Le couple acquisition/apprentissage, tel qu'il est pensé par Krashen, a été critiqué, entre autres, par Noyau (1980) et Besse & Porquier (1984), dès les années 80. Selon ces auteurs, il n'y a pas solution de continuité entre ces deux processus, et le procès d'appropriation implique de l'apprentissage autant que de l'acquisition ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

l'activité conjointe et d'élaboration du sens à travers un travail interdiscursif, intersubjectif et plurisémiotique ».

Interactions en classe de langue

L'interaction verbale est l'un des moteurs de la classe comme le soulignent Vasseur et Arditty (1999 : 10) : « Pour le développement de la compétence à communiquer verbalement, l'interaction est fondatrice et constitutive : l'enfant agit et interagit avant de parler ».

L'interaction en classe a, pour arrière-plan, la compétence de communication (Vasseur, 2002). En effet, l'approche interactionniste ne se satisfait pas de la réification que semble suggérer les différentes déclinaisons données à la compétence de communication (Canale et Swain, Moirand, CECRL, etc.), ni de la passivité de la figure de l'apprenant (un apprenant est co-acteur de l'interaction). Toutefois, cet arrière-plan est nécessaire comme pour toute modélisation de savoir-faire, de norme, de l'agir enseignant (De Pietro, 2004). L'interaction instaure un cadre conceptuel, celui des échanges entre les élèves et l'enseignant, qui permet d'objectiver, de rendre visible l'agir enseignant.

Interaction en DdNL

Les caractéristiques de l'interaction en classe de langue (L2) décrites ci-dessous par Cicurel opèrent également en classe de DdNL :

- […] le système d'alternance des prises de paroles qui met en exergue le rôle de l'enseignant comme étant celui qui recueille et commente la plupart des tentatives des apprenants ;
- une asymétrie statutaire entre enseignant et apprenant car l'introduction des thèmes ou contenus est choisie, préalablement au cours, par l'enseignant, et c'est ce dernier qui décide de l'acceptabilité des contributions ;
- un format interactionnel indiquant que l'on veut, parfois à tout prix, encourager la production (ce but est tellement dominant qu'il « écrase » les règles conventionnelles des échanges ordinaires) ;
- la manifestation d'un important travail cognitif (se traduisant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc.) ;
- le recours à des stratégies d'enseignement comme le guidage, les instructions, les réparations, les explications ;
- la trace de marques identitaires des participants (y compris celles des apprenants), rappelant leur statut de personnes qui ne sont pas seulement apprenants ou professeurs. L'usage de soi perce sous les rôles assignés par le cadre interactionnel et n'étouffe pas - loin de là - la dimension de l'affectivité et l'imagination dans les échanges. (Cicurel, 2011 : 51-52)

Bouchard et Cortier (2006) synthétisent à leur tour les caractéristiques des interactions pédagogiques ; ces dernières sont polylogales (plusieurs participants), longues et (préalablement) organisées, praxéologiques (finalisées, verbales et non verbales et des objets variés), orthographiques et plurisémiotiques. Les caractéristiques des interactions en classe de langue et en classe de DdNL sont identiques. Notre description des pratiques des enseignants

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

de DdNL au chapitre 3 en sera l'illustration (reformulation, correction, valider la production, encourager la production, asymétrie des rôles, tour de parole, etc.). Par conséquent la classe de DdNL est aussi (mais pas seulement) une classe de langue dans lequel le cadre conceptuel de l'interaction reste valide.

Situer les interactions en classe de DdNL

Les interactions verbales du contexte étudié s'inscrivent dans des situations de communication qui peuvent être qualifiées selon deux axes que résument Lüdi et Py (2013 : 160-161) endolingue/exolingue et monolingue/bilingue[46]. De Pietro décrit ainsi le premier axe :

> […] la communication est exolingue lorsque les divergences entre les répertoires linguistiques des interlocuteurs apparaissent comme constitutives du fonctionnement de l'interaction, c'est-à-dire lorsque le recours à des procédés d'ajustement réciproque, d'auto-hétérofacilitation, etc., devient un trait saillant de la communication. C'est le cas généralement des interactions entre natif et alloglotte, entre médecin et patient (Lacoste, 1980), entre parents et enfant (Snow et Ferguson, 1977), etc., qui, d'un point de vue linguistique, et souvent sociologique, sont asymétriques. La communication devient endolingue, au contraire, lorsque les divergences codiques ne représentent plus une donnée pertinente dans la gestion du discours, autrement dit lorsqu'elles ne sont plus perçues comme significative par les participants à l'événement langagier. (De Pietro, 1988 : 71)

Porquier (1994), résume ainsi : la communication exolingue se réalise « par des moyens autres qu'une langue maternelle commune aux participants », alors que la communication endolingue a lieu en « langue maternelle entre natifs d'une même langue ».

Dans le cadre d'un cours de DdNL, les interactions peuvent être qualifiées d'« exolingues ». De fait, il s'agit d'interactions de nature pédagogique, avec des types d'asymétrie divers : statut, maitrise de la langue, maitrise du contenu disciplinaire, maitrise des tours de parole, guidage des actes de parole, reformulations, etc.

Le second axe unilingue/bilingue, se base sur les pratiques langagières des locuteurs bilingues, le parler bilingue. Cet axe est ainsi défini :

> Le discours est idéalement unilingue s'il ne comporte aucun élément qui appartienne explicitement à une autre langue, il tend vers le pôle bilingue dès lors qu'apparaissent des changements de langues ou des marques transcodiques. (De Pietro, 1988 : 70)

Grosjean (2015) identifie de manière similaire deux modes langagiers entre lesquels les locuteurs bilingues « naviguent » en permanence (idée d'un continuum). Le mode monolingue et le mode bilingue peuvent être ainsi activés tour à tour par des locuteurs bilingues, en fonction

[46] Nous conservons ici la dénomination des notions développées par les auteurs, le terme « bilingue » pourrait être remplacé par « plurilingue » (*pluri* qualifie la présence de plusieurs variétés, donc de plusieurs langues et de plusieurs registres).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

de leurs interlocuteurs. En mode monolingue, le locuteur bilingue s'exprime en une seule langue (L1 ou L2, ou L3, etc.), tandis qu'en mode bilingue, il fait usage d'alternance codique.

Concernant la situation scolaire égyptienne de notre étude, les interactions s'inscrivent dans un cadre institutionnel unilingue alors que les pratiques langagières oscillent entre les deux pôles de cet axe : bilingue et unilingue. Ainsi, nous pouvons qualifier les interactions de notre corpus d'exolingues et bilingues.

Granularité de l'interaction et unité d'analyse

Les interactions, produites collectivement, sont régies par des schémas d'action implicites, contraignants et normés, intégrant des variations. Le modèle hiérarchique fonctionnel présenté par Kerbrat-Orecchioni (1998) permet de situer le niveau d'analyse que nous appliquerons à notre étude. Les interactions verbales sont hiérarchisées selon cinq rangs. Le rang le plus macro est l'interaction, ou conversation, qui se détermine dans l'espace-temps d'une rencontre entre deux individus *a minima*. Puis vient le rang de la séquence qui se définit comme un *macro*-acte ou ensemble d'actes de langage, constituée d'un bloc d'énoncés ayant une forte cohérence sémantique/pragmatique. Suit l'échange qui constitue la plus petite unité du dialogue. Les énoncés de dialogue, unités monologales, sont appelés interventions.

Notre niveau d'analyse oscille entre la séquence, l'échange et l'intervention. Dans notre corpus, les échanges à trois constituants sont majoritaires. Les tours de parole entre enseignant et élèves sont en effet, construits sur cette triade : Question-Réponse-Ratification ou encore Interrogation-Réponse-Evaluation.

1.5 Séquence Potentielle d'Acquisition

Lors d'une interaction exolingue, à l'instar de la classe de DdNL, entre un enseignant et un/des élèves, il est possible de dégager ce que De Pietro, Matthey et Py nomment « une séquence potentielle d'acquisition » (désormais SPA). Ainsi, l'un des outils didactiques issu des interactions verbales est la séquence potentielle d'acquisition. Cet outil permet d'isoler des échanges favorisant le développement de l'interlangue (Selinker, 1972 ; Rosen, Porquier, 2003) d'un apprenant. La notion d'interlangue se définit en effet comme un état de compétence transitoire manifestant le processus d'appropriation d'une L2. L'interlangue est susceptible de se fossiliser, de donner lieu à des surgénéralisations, à des hypercorrections et à des interférences (Rosen, Porquier, 2003).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

La SPA apparait lors de l'émergence de difficultés communicatives, elle se déroule alors selon le scénario suivant : 1. énoncé de l'apprenant de L2 contenant un problème de communication 2. proposition de résolution du problème par l'enseignant, 3. reprise totale ou partielle par l'alloglotte, ce qui constitue la prise d'acquisition (De Pietro, Matthey, Py, 1989). La SPA se produit dans le cadre d'un contrat énonciatif et se manifeste à l'occasion de « putsch énonciatif » du « natif » ou de l'expert dans l'énonciation de l'apprenant. La SPA a été étudiée dans le cadre d'interactions en dehors du cadre scolaire.

Dans notre contexte d'études, bien qu'il s'agisse d'interactions dans un cadre non dévolu à l'enseignement de la langue, le cours de DdNL pourrait se rapprocher d'interactions de type « entre natifs/experts et alloglottes ». Le rôle de la relance de l'adulte ou de l'expert dans la SPA est central :

> Il est dont possible d'émettre l'hypothèse qu'à un certain niveau de compétence linguistique les enfants comprennent les données de l'adulte et sont mêmes capables d'effectuer des prises en usage mais qu'ils ont besoin d'y être amenés par une relance de l'adulte. La relance jouerait ici un rôle de sécurisation et d'incitation vers une production intégrant la nouvelle donnée. (Julien-Kamal, 2004 : 437)

Nous pourrons observer de manière précise des exemples de SPA dans l'analyse de notre corpus, SPA se déroulant ainsi en cours de DdNL, qui ne constitue pas le cadre attendu d'appropriation de la L2.

1.6 Acte de parole et contexte

La pragmatique, en opposition à la linguistique et son assignation descriptive, propose d'étudier l'usage du langage en contexte. Bien que d'obédience philosophique, la pragmatique se rattache à la sociolinguistique et à l'ethnographie de la communication via la compétence de communication (Blanchet, 1995). La pragmatique associe langage et action à travers le concept d'« actes de langages » : « les actes de langage […] sont les unités minimales de base de la communication linguistique. Une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action tout simplement parce que parler est une forme de comportement régi par des règles » (Searle, 1972 : 55-56).

Pragmatique et didactique des langues

La pragmatique a développé des notions qui ont été largement mobilisées en didactique des langues : acte de langage et énonciation. Sous diverses appellation, « acte de langage », « acte de parole », « acte de discours » ou plus récemment « fonction cognitivo-linguistique », cette

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

granularité du discours en interaction renvoie ainsi à une approche pragmatique du langage. Austin distingue trois niveaux de l'acte de parole : le niveau locutoire, renvoyant à la dimension linguistique, au code et à l'organisation textuelle, le niveau illocutoire, qui agit sur la situation, « acte effectué en disant quelque chose » (Austin, 1970 : 113) et enfin, le niveau perlocutoire qui produit des effets sur les interlocuteurs (« on peut parler dans le dessein, l'intention ou le propos de susciter cet effet » (Austin, 1970 : 114). D'un point de vue pragmatique, le discours enseignant se caractérise par la dimension perlocutoire, le faire faire de tout discours enseignant (ou « valence perlocutoire », Sensevy, Quilio, 2002), convoquant ainsi la notion d'étayage (Bruner). Il est admis qu'un discours faiblement illocutoire de la part de l'enseignant offre un meilleur étayage (Blanchet, 1995 : 117-118).

Largement mobilisés en didactique du français langue étrangère avec l'approche communicative des années 80 en didactique du français langue étrangère, les actes de parole actualisent ainsi les liens entre la dimension cognitive et la dimension langagière, si bien qu'ils sont parfois nommés « fonctions cognitivo-discursives » (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015).

L'approche pragmatique, à travers l'acte de parole, sera mobilisée afin d'analyser le corpus de textes, les discours des manuels disciplinaires (voir chapitre 3, paragraphe 1.6.6). Il s'agira en termes de résultats de relever des énoncés types, caractéristiques de discours. En revanche, l'approche privilégiée pour décrire l'agir enseignant relève de l'analyse de l'activité.

Contexte

En pragmatique et en sociolinguistique, la notion de contexte est centrale. Sauvage Luntadi et Tupin (2012) décrivent différents « cercles contextuels » : société, politiques éducatives, curricula, établissement/famille, élèves/classe et pratiques enseignantes, qui agissent sur les marges d'action de l'enseignant. Le contexte, ou plutôt les contextes sont autant de contraintes avec lesquelles compose l'action enseignante. Ils constituent aussi des « leviers d'action » car « les contextes agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe » (Sauvage Luntadi, Tupin, 2012 : 105). La prise en compte de cet enchâssement de contextes est nécessaire pour appréhender les pratiques des enseignants.

En didactique des langues et en DdNL, le contexte est un outil pour la classe comme le résume Blanchet :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> La contextualisation didactique poursuit et complète en la transformant une dynamique ouverte par la « révolution communicative » des années 70-80. La question du contexte en didactique des langues se révèle à cette époque en posant comme objectif et comme moyen d'enseignement-apprentissage des usages effectifs dans des situations de communication (contextes « authentiques ») produites ou imitées en situations de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social). (Blanchet, 2009 : 01)

De même, Gajo propose la triade suivante concernant la place du contexte dans la classe : contexte/tâche/forme interactionnelle. Il précise que le contexte,

> […] est défini aussi bien par la tâche déployée dans l'interaction que par la forme de celle-ci. Il colle donc de près aux activités verbales et peut se modifier rapidement. Il sera tantôt formel, tantôt informel, tantôt intime, etc. Une fois défini - souvent implicitement - il fonctionne comme arrière-plan, il sert à donner du sens aux activités des participants et exerce aussi une certaine contrainte sur elles. Le choix d'une nouvelle tâche pourra ainsi se faire en fonction de la définition du contexte ou pour le redéfinir […] il y a alors indépendance entre les activités verbales et le contexte, où plutôt dépendance de celles-là par rapport à celui-ci […] le contexte ne préexiste pas à l'interaction, il se construit par et avec elle. (Gajo, 2001 : 98)

On remarque ici une gradation dans l'appréhension du concept, de statique (« repère » en recherche en acquisition des langues étrangères pour Porquier (1994 : 160), il devient un objet construit (« un objectif », « un moyen » en didactique des langues étrangères d'après la synthèse de Blanchet), à un objet co-contruit, dynamique (Gajo). Arrière-plan qui permet l'ajustement des pratiques des enseignants, le contexte offre également des éléments interprétatifs à une recherche, objectifs que nous avons assignés au chapitre 1 de notre étude.

En conclusion, la mobilisation féconde de ces différentes notions issues à la fois de la pragmatique mais aussi de l'acquisition des langues étrangères tend à confirmer que le cours de DdNL comporte des séquences similaires à celles d'un cours de L2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2. Outils d'analyse issus des travaux sur les contacts de langues

D'autres domaines proposent des outils pertinents afin d'analyser les pratiques des enseignants de DdNL. C'est le cas contact de langues. Nous adoptons ici une acception large de l'expression *contact de langues* : qu'il s'agisse du contact de langues dans le cerveau, lié au bi-plurilinguisme cognitif, du contact de langues dans la société, à travers la sociolinguistique, ou encore du contact de langues dans la classe, avec la question de la didactique bi-plurilingue. Nous verrons que ces trois pôles sont en interaction dynamique et continue.

2.1 Approche cognitive des contacts de langues

Le contact des langues peut d'abord être analysé en termes cognitifs, l'organe, le cerveau, étant l'espace du contact. C'est principalement le contact entre deux langues qui a été étudié. En guise de préambule, et sans viser à l'exhaustivité, nous sélectionnons ici quelques points d'appui théoriques incontournables.

2.1.1 Bilinguisme qualitatif versus le bilinguisme quantitatif

Selon Siguan et Mackey (1986 : 11), qui se réfèrent ici à la définition de Macnamara[47](1967), un individu dit bilingue a « la maitrise complète, simultanée et alternative de deux langues, jusqu'à n'importe quel degré de connaissance d'une seconde langue s'ajoutant à la maitrise spontanée qu'[il] possède de sa première langue ». Tandis que Siguan et Mackey ont une vision qualitative du bilinguisme, qui n'apparait qu'à travers la maitrise de la L2, (« native like control », Bloomfield, 1933), Macnamara a une vision quantitative du bilinguisme, qui apparait quand la L2 intègre le répertoire langagier d'un individu indépendamment de son niveau de maitrise. Cette approche est reprise par Grosjean et Py :

> Depuis quelques années, la didactique considère volontiers l'apprenant d'une langue seconde comme un bilingue en devenir […] Est bilingue toute personne qui utilise régulièrement deux langues (Grosjean, 1982), quel que soit l'éventail des activités langagières qu'elle est capable de réaliser en L1 ou en L2 respectivement, et quelles que soient la richesse et la conformité normative des moyens dont elle dispose dans chacune des langues. (Grosjean et Py, 2002 : 20)

[47] « I will use the term bilingual of persons who posses at least one of the language skills even to a minimal degree in their second language », cité par Steffen (2013 : 59).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.1.2 Bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné.

La distinction apportée par Osgood et Weinreich, reprise par Siguan M. et Mackey (1986) et Lüdi et Py (2013 : 79) complète l'approche précédente. Le bilinguisme composé serait l'état de tout individu qui apprend une langue seconde : deux signifiants (en L1 et en L2) pour un signifié. Le bilinguisme coordonné serait quant à lui, un bilinguisme *équilibré*, c'est-à-dire le bilingue « idéal », caractérisé par une expérience et une appréhension particulière du réel en fonction de la langue. L'individu bilingue coordonné possède une représentation spécifique pour le mot « maison » (exemple donné par Lüdi et Py) dans la mesure où il a construit deux signifiants et deux signifiés distincts en L1 et en L2, opérant par là une séparation des systèmes sémantiques.

Dans le cas où le niveau de compétences en L2 est plus faible qu'en L1, la notion de système subordonné a été introduite, dans lequel la L2 passe par le prisme de la L1 (El Euch, 2010). Hamers et Blanc (2000) proposent de dépasser la dichotomie en situant les deux langues sur un continuum composé-coordonné.

2.1.3 Bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif

Une autre distinction a été opérée par Lambert (1975). Il s'agit du bilinguisme additif ou soustractif dont les effets se situent également sur le plan cognitif. Le bilinguisme additif offre un développement simultané de la L1 et de la L2 par l'apprenant, produisant ainsi des effets positifs sur son développement cognitif et langagier. Ce que Geiger-Jaillet définit ainsi :

> La langue 2 vient s'adjoindre à une langue maternelle qui n'est ni réduite, ni méprisée mais va se trouver au contraire renforcée et valorisée par l'apport de la L2. (Geiger-Jaillet, 2005 : 31)

A l'inverse, le bilinguisme soustractif, comme son nom l'indique, minore la L1 de l'apprenant, produisant des difficultés globales de langage, d'après Lambert (1975) :

> We might refer to these as examples of an additive form of bilingualism and contrast it with a more subtractive form experienced by many ethnic minority groups who because of national educational policies and social pressures of various sorts are forced to put aside their ethnic language for a national language[48]. (Lambert, 1975 : 25)

[48] Nous pouvons nous y référer comme exemple d'une forme additive de bilinguisme et l'opposer à une forme plus soustractive, dont de nombreux groupes ethniques minoritaires font l'expérience, quand à cause de politiques éducatives nationales et de la pressions sociales de différents types, ils sont forcés de mettre de côté leur langue ethnique au profit d'une langue nationale.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2.1.4 Type de bilinguisme des écoles de congrégations francophones égyptiennes

Appliquer la catégorisation précédente à la majorité des locuteurs des écoles confessionnelles francophones égyptiennes de notre étude (enseignants, apprenants, encadrants, personnels) pose quelques interrogations.

En effet, le paysage linguistique de ces établissements n'est pas bilingue mais bien plurilingue et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les élèves y sont confrontés à une forme bien souvent nouvelle de l'arabe, l'arabe dit « standard moderne », dans une version scolaire qui, sur de nombreux points, diffère de l'arabe égyptien dit « dialectal ». La langue arabe recèle ainsi, plusieurs variétés : arabe dit « dialectal » employé à l'oral, arabe dit « standard moderne » pour l'écrit, arabe classique pour l'apprentissage de la langue et de la littérature. Nous reviendrons plus en détail sur cette question. Par ailleurs, en termes de dispositif éducatif, certains contenus sont appris en L1 tandis que d'autres sont appris en L2 (c'est-à-dire en français). Ainsi, les élèves auraient affaire théoriquement à un seul signifiant et un seul signifié que ce soit en L2 dans le cadre des mathématiques et des sciences, en L1 (variété dite « standard moderne ») pour les disciplines dispensées en L1 (histoire, géographie, etc.) et en L1 encore, dans sa variété dite « dialectale » pour d'autres domaines. Nous reviendrons sur cet aspect avec la question des registres. Une telle répartition fonctionnelle (par discipline et par variété) semble plaider pour une catégorisation vers un plurilinguisme coordonné mais localisé (selon certaines disciplines). Cependant, il peut également être qualifié de « composé » pour certaines situations de communication courante : lors des cours de L2 où sont appris les mêmes actes de parole qu'en L1. Hamers et Blanc (2000, cité par El Euch, 2010) proposent ainsi de dépasser ces catégories tandis qu'El Euch suggère de qualifier « l'organisation cognitive chez un individu plurilingue d'organisation hybride » :

> Les différentes études en neurolinguistique et en psycholinguistique sur lesquelles nous nous sommes basée sont loin de démontrer une franche dichotomie composé-coordonné. Le fait que l'organisation cognitive chez un individu plurilingue peut être plus ou moins composée ou coordonnée, dépendamment du concept, de son contexte d'acquisition, de sa charge affective, de l'âge d'acquisition, du contexte d'utilisation de la langue (monolingue, bilingue ou multilingue), de la fréquence d'utilisation de la langue, de la tâche entreprise et du niveau de compétence langagière nous a amenée à qualifier l'organisation cognitive chez un individu plurilingue **d'organisation hybride** car elle est composée de deux ou de plusieurs éléments de nature différente, **à savoir la composition et la coordination en passant par l'étape transitoire de la subordination**. Dans cette organisation, les différents systèmes linguistiques (L1, L2, L3, Lx) d'un plurilingue seraient représentés séparément (composition) – d'où un fonctionnement indépendant dans chaque langue – tout en étant inter-reliés à différents degrés (subordination ou coordination) en fonction de divers éléments contextuels (maison, école, communauté) ou conceptuels (nature des mots). Cette hybridité va dans le sens du **continuum composé-coordonné** suggéré par Hamers et Blanc (2000) en ce sens que l'on puisse passer d'un élément à un autre de façon continue. Par ailleurs, alors que le continuum rend très bien compte des variations que cette organisation

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> pourrait subir en fonction de l'espace-temps, l'hybridité témoigne de la complexité de l'organisation cognitive. (El Euch, 2010 : 47)

Concernant l'emploi de l'arabe et du français, notons qu'aucune dimension affective de valorisation/dévalorisation, souvent inhérente pourtant à la situation dite de diglossie (*forte/faible*, nous reviendrons sur cette notion), n'est en jeu dans les établissements de notre terrain d'études. En revanche, elle existe entre les variétés d'arabe, la variété dialectale étant souvent dépréciée. D'un point de vue cognitif, nous pouvons donc mobiliser la catégorie « plurilinguisme additif » afin de qualifier le type de contact de langues de notre terrain.

Si l'approche cognitive du bi-plurilinguisme a été très partiellement présentée à travers ces quelques notions, c'est l'approche sociolinguistique qui est privilégiée dans notre étude. Celle-ci favorise de fait, le passage du bilinguisme au plurilinguisme en proposant des outils théoriques utiles à la classe afin d'optimiser les contacts de langues.

2.2 Approche sociolinguistique des contacts des langues

Selon Bulot (2011), la sociolinguistique « étudie la co-variance entre langue et société ». Dans ce large spectre de la co-variance, se situent les contacts de langues que De Pietro (1988 : 67) définit « comme l'ensemble des phénomènes sémiotiques qui témoignent de cette rencontre [de deux ou plusieurs systèmes linguistiques distincts] ». La multiplicité des contacts a donné lieu à de nombreux concepts. Ainsi, la sélection que nous avons opérée présente des notions de base, parfois datées. Il ne s'agit pas tant de nostalgie théorique que d'une volonté de s'inscrire dans une pensée foisonnante et complexe autour de cette question du contact des langues qui depuis longtemps agite le monde de l'éducation (Siguan et Mackey, 1986, évoquent ainsi la première conférence sur l'éducation bilingue en 1929). C'est donc l'ensemble suivant de notions que nous aborderons : plurilinguisme/multilinguisme, di-pluriglossie, registre, variation, norme et alternance codique.

2.2.1 Plurilinguisme

Dans la vision sociolinguistique, la pluralité apparait comme une donnée quasi initiale pour analyser les rapports entre les langues. Cette approche globale se conjuguant au pluriel, les termes « plurilingue » ou « plurilinguisme » sont de fait privilégiés. À l'origine, la langue y est

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

appréhendée comme un ensemble de pratiques sociales, de variétés (Blanchet[49] : 1998 : 50). Quant à la relation duale portée par les notions de « bilinguisme » ou de « diglossie » que nous verrons ultérieurement, il semble qu'elle ne suffise plus à caractériser les rapports de langues, ni même les répertoires langagiers individuels. En effet, bien qu'encore très présents, on constate que les termes « bilinguisme » ou « bilingue » sont souvent remplacés par « plurilinguisme » et « plurilingue », plus à même de révéler la complexité de ce phénomène. Delamotte introduit la problématique du numéro spécial consacrée à ce sujet de la revue Glottopol par ce constat terminologique :

> Du point de vue terminologique, depuis une dizaine d'années, l'emploi du terme de plurilinguisme s'est imposé et généralisé à toutes les situations linguistiques complexes qu'il s'agisse de sociétés diversement multilingues ou de personnes diversement plurilingues. Cette extension de l'usage du terme permet de neutraliser un recours fluctuant et pas toujours éclairant aux préfixes bi, pluri, multi, inter, témoins de la complexité des problèmes que pose l'évolution des réalités sociolinguistiques internationales. (Delamotte, 2009 : 3)

Par ailleurs, le terme « bi-plurilinguisme » apparait parfois pour désigner un phénomène recouvrant un ensemble de réalités sociolinguistiques et de pratiques langagières. Cette bascule du « bi » au « pluri » a favorisé l'émergence d'une didactique qui sera évoquerons plus bas.

Aux côtés du plurilinguisme, une autre dénomination émerge : celle de « multilinguisme » / « multilingue ». Mais la communauté des chercheurs ne s'accorde pas sur une définition stable de ces termes. Alors que les anglophones semblent préférer la désignation « multilingue », les francophones sont partagés entre les deux termes. D'après certains francophones, le multilinguisme concerne le groupe ou un espace/temps, tandis que le plurilinguisme concerne l'individu. La Charte du plurilinguisme de l'Observatoire européen du plurilinguisme apporte une précision opérationnelle sur ce point que nous adoptons :

> Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre. (Observatoire européen du plurilinguisme, 2005 : 2)

[49] « Le terme « langue » renvoie d'un point de vue sociolinguistique à ce que Philippe Blanchet (1998 : 50) définit comme un réseau minimal (du point de vue linguistique) de variétés (en quelque sorte un système de systèmes) identifié par un même terme et une conscience linguistique spécifiques. » cité par Bulot, 2011.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Cette définition renvoie à la distinction qu'établissent Hamers et Blanc (1983 : 6) entre « bilinguisme » et « bilingualité », le premier renvoyant à l'usage d'une communauté et le second à une expérience individuelle.

Parmi les fonctions des écoles de congrégations francophones en Égypte décrites dans notre premier chapitre, nous avons pu constater que le fait de préserver le plurilinguisme d'une partie de la société était central. En termes de valeurs, une autre dimension essentielle de ce plurilinguisme apparait : son poids dans le capital culturel et humain d'une société (Bourdieu, 1979). Dans cette entreprise de valorisation, les systèmes éducatifs proposent l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. Ils participent ainsi à la construction de ce capital, dans lequel les plans individuel et sociétal se rejoignent autour d'une même logique : croissance et marché de l'emploi. L'éducation plurilingue aurait donc pour objet de constituer à la fois le capital humain de la société et celui des enfants confiés par leurs parents à l'Institution (Éducation nationale). En effet, lors des entretiens, nous avons constaté que de nombreux élèves (pas tous cependant) étaient issus d'un environnement familial plurilingue et que ces derniers ont pleinement conscience de la plus-value que représente la maitrise des langues pour travailler en Égypte et/ou vivre à l'étranger (voir les détails des entretiens au chapitre 3). Les langues étrangères et en particulier européennes y apparaissent comme des outils de promotion sociale. Or, l'éducation plurilingue proposée par les écoles de congrégations francophones s'inscrit dans une véritable stratégie d'élitisme et de distinction, modèle, par ailleurs, reproduit par les écoles d'investissement.

Bourdieu (1979) distingue trois états du capital culturel : l'état incorporé qu'on retrouve dans les habitus, les comportements sociaux), l'état objectivé concrétisé par les biens matériels du capital, et enfin l'état institutionnalisé qui correspond aux titres scolaires. Dans cette optique, le plurilinguisme constitue une partie du capital culturel transmis par la famille (on parle plusieurs langues dans la famille), tandis que l'acquisition des langues s'intègre dans l'état incorporé du capital culturel. D'autre part, dans la mesure où les élèves sont diplômés en L2, la pression sociale exercée autour de ce diplôme validant les compétences en langues participe également à l'état institutionnalisé du capital culturel. Enfin, l'état objectivé du capital culturel se manifeste dans un environnement plurilingue accessible, à travers les livres, les médias, et tous les supports culturels en langues étrangères (transmission de bibliothèque, voyages, etc.). Ainsi, examiné sous les trois formes d'états possibles, le plurilinguisme participe au capital culturel de l'individu.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2.2 Situation sociolinguistique de l'Égypte

L'une des questions centrales et parmi les plus anciennes, au sujet du contact des langues, est celle de leurs usages au sein de communautés de locuteurs plurilingues. L'analyse de ces usages montre à la fois des régularités et des variations dans la répartition des langues ; ce phénomène initial a été l'un des éléments fondateurs de la sociolinguistique. La variabilité est « conditionnée socialement », elle se base sur la communauté linguistique (Gumperz, 1982 : 23) et non sur l'individu. En Égypte, pays arabophone, se superposent et/ou s'enchâssent deux problématiques de contact des langues : le plurilinguisme et la pluriglossie. D'un point de vue institutionnel, bien que la constitution égyptienne retienne l'arabe comme langue officielle, la situation de pluriglossie des locuteurs égyptiens et de plurilinguisme d'une partie de la société égyptienne, fait de l'Égypte un pays fondamentalement plurilingue, pluriglossique et multilingue.

Pour présenter les usages de la langue arabe en Égypte, nous nous appuyons notamment sur les travaux de Joseph Dichy, linguistique francophone arabisant et la synthèse récente d'une chercheuse égyptienne, anglophone et arabisante Reem Bassiouney (2009).

2.2.2.1 Diglossie/Pluriglossie

Selon l'article 2 de la Constitution égyptienne de 2014 et depuis la Constitution de 1971, l'Égypte a pour langue officielle l'arabe, à l'instar de 25 pays dans le monde (Leclerc, 2014). La langue arabe a notamment été caractérisée par une situation dite de « diglossie », identifiée dès 1930 suite aux travaux de Marçais. Depuis Ferguson (1959), la diglossie se définie comme une situation de coexistence de deux langues, l'une qualifiée de « langue forte » et l'autre de « langue faible », utilisées selon une répartition fonctionnelle, c'est-à-dire en fonction des différents paramètres de la situation de communication. Cette caractéristique a été réexaminée par Ferguson et Fishman (Tabouret-Keller, 2004). Or, le modèle binaire diffusé par Ferguson a fait l'objet de nombreuses critiques et donné lieu à des propositions terminologiques variées comme par exemple : « diglossies enchâssées » (Calvet, 1987), « polyglossie » (Lüdi, 1990), « complexe diglossique » (Boyer, 1997).

Fishman (2000) a établi des relations entre diglossie et bilinguisme dans les communautés linguistiques. Boyer (1991) analyse quant à lui le modèle « diglossique » comme résultant d'un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

rapport conflictuel entre les langues, contrairement au modèle « bilinguiste » qui représenterait un contact pacifié entre les langues.

En ce qui concerne la langue arabe, Dichy propose le terme « pluriglossie » qui nous permet de qualifier la population égyptienne de locuteurs pluriglossiques :

> Pour désigner des situations telles que celle de l'arabe, nous parlerons de glosses et de pluriglossie. L'introduction de ces termes est motivée par le degré particulièrement élevé de variation linguistique qu'ils désignent, en corrélation avec la présence simultanée de « variétés » de différents niveaux de prestige, et de dialectes régionaux. (Dichy, 1994 : 2-3)

L'auteur propose une terminologie particulière pour l'arabe en substituant au terme de « variété », traditionnellement employé en sociolinguistique, par celui de « glosse », qui permet non seulement de fédérer les traits de variation à la fois sociaux (fonction « variété haute » ou « variété basse ») et géographiques (communément appelé « dialecte ») mais aussi de souligner ces « systèmes linguistiques distincts, bien que fortement apparentés ». Selon Dichy, les glosses semblent être des variétés plus marquées, toutefois nous n'établissons pas de véritable distinction entre les deux. Nous conservons cependant la terminologie qu'il a élaborée en tant que linguiste de l'arabe :

> Un certain nombre de langues comportent un ensemble de « variétés » correspondant, non plus à des variations linguistiques telles que celles observées, en synchronie, en français ou en anglais, mais à des systèmes linguistiques (i.e. à des phonologies, morphologies, syntaxes, lexiques...) distincts, bien que fortement apparentés, et associés, d'une part à des comportements linguistiques pour lesquels il est possible de proposer un schéma de fonctions, et de l'autre, à des variations régionales. On appellera ces « variétés » des glosses ; de telles langues seront dites pluriglossiques. (Dichy, 1994 : 4)

Il convient à ce stade d'apporter une autre précision terminologique au sujet de la différence entre « variété » et « variation » : le premier terme désignant le résultat et le second le processus du même phénomène.

2.2.2.2 Variétés de l'arabe en Égypte

En Égypte, traditionnellement, trois variétés se distinguent : l'arabe dit « classique » (littéraire et religieux) d'une part, l'arabe dit « standard moderne » (médias, administration, éducation) d'autre part et enfin l'arabe dit « dialectal égyptien » (à l'oral, situations quotidiennes, familiales, etc.) (Bassiouney, 2009). Actuellement pourtant, ce sont cinq variétés qui font consensus dans la linguistique arabophone, dont deux variétés sont dites « classiques » tandis que les trois autres sont dites « dialectales » :

- la variété « fusha » littéraire et religieuse, est principalement écrite et enseignée dans les institutions religieuses, ou en vigueur dans les programmes de télévision religieux,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

les textes arabes médiévaux, pré-islamiques et coraniques. Dichy parle ici d' « arabe classique littéraire » ;

- une variété nommée « classique contemporain », ou « littéraire moderne » (selon Dichy), également appelée « standard moderne » (que nous adoptons), serait une forme classique adaptée aux besoins de communication actuels des locuteurs. C'est notamment la variété orale des médias et la variété écrite en usage pour les discours officiels et la littérature depuis 1945 ;
- une variété orale dite « dialectale de locuteurs cultivés », influencée par la variété standard, est employée lors d'échanges oraux entre intellectuels, en contexte d'enseignement universitaire par exemple. Dichy la nomme « l'arabe moyen de type 1 », car elle intègre des syntagmes du parler régional du locuteur. Une appellation marocaine la qualifie d'« arabe médian » ;
- une variété orale dite « dialectale de locuteurs éduqués », se retrouve lors des discussions en famille ou entre amis sur des sujets de la vie quotidienne ; selon Dichy, il s'agit de « l'arabe moyen de type 2 », intègre quelques syntagmes de la glosse dit « standard moderne » dans des phrases dont la syntaxe relève du parler régional local ;
- une variété orale dite « dialectale de locuteurs illettrés » (« falah »/rural), (âamiyya = commun). Nous reprenons l'expression de Dichy sans pour autant nous associer à la dimension péjorative de cette dénomination. D'ailleurs, il existe des « lettrés » qui utilisent également cette variété, voire des auteurs littéraires qui l'intègrent dans leurs œuvres. Cette variété ne contiendrait aucune marque d'influence de l'arabe dit « standard ». D'après Dichy, il s'agit du parler arabe régional, propre à un pays.

L'auteur mentionne une glosse supplémentaire, celle du parler local, c'est-à-dire propre à un village, une localité. Bassiouney évoque enfin une autre variété issue du concept de l'arabe parlé « éduqué[50] » : il s'agit d'une variété proche du standard moderne qui permet aux arabes dit « éduqués » issus de différents pays, et donc locuteurs de différentes variétés dites « dialectales », de communiquer entre eux.

La pluriglossie de la L1 imprègne ses locuteurs d'une logique plurilingue, élément particulièrement important quand il s'agira d'intégrer d'autres langues. En d'autres termes, les élèves et les enseignants de notre étude, possèdent non seulement une prédisposition sociétale

[50] « *Educated* »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

au plurilinguisme mais aussi une prédisposition individuelle au plurilinguisme en raison de la pluriglossie.

2.2.2.3 Variétés dites « dialectales » en Égypte

L'arabe dit « dialectal » égyptien fait partie d'un ensemble de cinq variétés que compte le monde arabe : celles du golfe, iraquiennes, syro-libanaises et maghrébines. L'arabe dit « dialectal » égyptien rassemble des variétés parlées uniquement en Égypte. En effet, il comprend les variétés telles que la variété urbaine cairote, celle du saidi (du sud), du delta, des bédouins, d'Alexandrie, mais aussi le nubien, le berbère de Siwa, le béja et le domari tzigane. A cela s'ajoutent pour quelques minorités, d'autres langues, telles que l'anglais, le français, le grec, l'arménien, etc. Il est établi qu'en Égypte, les variations relèvent de la géographie, et non pas de la religion (chrétiens, musulmans et coptes, ces derniers représentent entre 7 et 9 % de la population) (Bassiouney : 2009). La variété cairote est connue et comprise dans de nombreux pays, notamment grâce à la diffusion dans le monde arabe de feuilletons télévisuels égyptiens.

Suite à la migration au Caire et à Alexandrie de populations autrefois rurales, des variétés hyper localisées ont eu tendance à se retrouver en dehors de leurs zones d'origine (Doss, 2011). L'Égypte subit effectivement l'un des phénomènes sociaux que partagent de nombreux pays arabes, l'urbanisation, corrélée à la précarisation du monde rural. L'exode rural a eu pour effet d'uniformiser les dialectes au bénéfice du dialecte urbain, ici cairote, bien que ce dernier soit réciproquement influencé par les premiers.

2.2.2.4 Porosité des glosses, jeu des variétés et représentations de la langue

En termes d'usages, la variété dite « dialectale » et la variété pouvant être qualifiée de « mixte standard/dialectal » s'imposent dans les pratiques langagières en Égypte. La variété dite « dialectale » est également imprégnée d'arabe dit « standard moderne », comme on l'observe chez des locuteurs non-scolarisés qui y sont exposés régulièrement de manière informelle. En outre, un meilleur niveau d'éducation ne favorise pas forcément l'utilisation de l'arabe dit « standard moderne ». La tendance à la réduction des variétés est multifactorielle et ne dépend pas uniquement de facteur tel que celui du prestige. Selon Al Wer (Al Wer, 2002, cité par

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Bassiouney, 2009 : 121), l'un des facteurs principaux de l'évolution des langues n'est pas l'éducation mais la fréquence des interactions. Selon Doss (2011), l'écart entre les variétés diminue, conséquence du recul de l'analphabétisme. Par ailleurs, la place des médias audio (radio, télévision) contribue à diffuser l'arabe standard, voire mixte à la radio. En revanche l'écrit reste plus attaché à l'arabe dit « standard moderne », même si la variété dite « dialectale » commence à être intégrée à l'édition littéraire (Doss, 2011 : 978-979). Enfin, les variétés dites « dialectales » sont en usage pour l'ensemble des écrits non-littéraires (publicité, tracts, parfois presse écrite et internet).

Les locuteurs ont ainsi recours à ces diverses variétés selon les situations de communication et parfois même au sein d'une même interaction, en fonction des intentions de communication (Badawi, cité par Bassiouney, 2009 : 15). Le nombre de variétés maitrisées diffère selon le niveau d'éducation. Les sociolinguistes constatent que ces variétés dont les limites n'ont jamais été clairement identifiées, peuvent encore être subdivisées. En effet, les variétés sont attachées aux représentations des locuteurs et à la valorisation de leurs pratiques langagières tout en restant discutables d'un point de vue scientifique, c'est-à-dire difficiles à délimiter :

> […] les arabes perçoivent toutes les variétés […] comme de l'« arabe ». En second, toutes les variétés citées ci-dessus sont venues de pays où l'« arabe », c'est-à-dire l'arabe standard est l'unique langue officielle. La complexité de la situation vient du fait que les locuteurs natifs ne font pas de distinction entre l'arabe standard et l'arabe classique. Pour eux, il n'y a qu'un seul arabe standard […]. De plus, ils utilisent aussi le terme « arabe » pour se référer à la langue standard et aux dialectes des différents pays. Sur ce point, les locuteurs et les chercheurs ne s'accordent pas. Livrés à eux-mêmes, ces derniers pourraient déclarer que chaque dialecte est une langue. Les locuteurs d'arabes sont conscients qu'une entité plus grande les unit d'une certaine façon : l'arabe standard. (Bassiouney, 2009 : 26)

Ainsi les locuteurs arabophones sont évidemment conscients des variétés mais les neutralisent volontiers, homogénéisant deux variétés (variétés dites « standard moderne » et « classique/littéraire ») et attribuant une dénomination commune à l'ensemble du spectre de la langue « arabe ». Cette « entité » fait écho au sentiment linguistique de co-appartenance proposé par Fishman (1966, cité par Dichy, 1994 : 4). Enfin, Doss (2011 : 973) évoque une variété mixte à l'image des discours de l'ancien Président Nasser : « usage d'éléments dialectaux ou littéraires […] usage de la grammaire et structure de variété basse avec un mélange de termes lexicaux de variété haute (Mejdell, 2000) ». Enfin Bassiouney (2009) rappelle que de nombreux chercheurs ont également remis en cause la qualification des variétés, démontrant que dans le monde arabe, des variétés dites « dialectales » réputées « basses » peuvent être considérées comme prestigieuses, mais aussi que les variétés dites « dialectales » urbaines et sédentaires sont plus valorisées que les variétés rurales et nomades.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2.2.5 Enjeux politiques de la variation

D'après nous, les locuteurs arabophones sont plurilingues (nous considérons que les variétés sont des langues) et pluriglossiques. Selon la vision de Dichy, les locuteurs arabophones seraient pluriglossiques et monolingues, dans la mesure où la langue arabe serait envisagée comme une seule entité. Certes, le sentiment linguistique d'appartenance à une communauté linguistique fondé sur la référence emblématique à une langue, « la langue arabe », c'est-à-dire sur un monolinguisme, est répandu dans les communautés arabophones. Ce sentiment d'appartenance a d'ailleurs été utilisé à des fins politiques (cf : le panarabisme). Selon Dichy, le critère de sentiment de co-appartenance linguistique (« *language loyalty* », selon Fishman, 1966, cité par Dichy, 1994 : 4) se résume comme suit : « un groupe social, ou un ensemble de groupes sociaux donnés, se définit lui-même par une appartenance identitaire à une communauté linguistique emblématiquement désignée par sa référence à une même « langue » (Dichy, 1994 : 3-4).

En effet, si nous revenons sur cette notion d'« entité » langagière qu'est l'arabe, perçue comme telle par ses locuteurs, il est évident que celle-ci revêt une dimension politique. En effet, Nasser, tout comme d'autres dirigeants arabes, avait entrepris de former la Nation arabe, unité politique des pays arabes. Or, l'un des outils de cet ambitieux projet était la promotion de la langue arabe, mais tout particulièrement de sa variété dite « standard » fédératrice des quelque 25 pays arabes partageant cette langue. La variété dite « standard moderne » a donc été considérée comme un outil politique de coopération et de cohésion entre certains pays arabes au cours des cinquante dernières années. En Algérie, par exemple, alors que le manque d'enseignants d'arabe freinait le projet d'arabisation, le pays a bénéficié de l'appui de son allié, l'Égypte : des enseignants égyptiens sont venus massivement enseigner l'arabe dans les écoles algériennes. De la même manière, lors de la fusion administrative entre l'Égypte et la Syrie le 1er février 1958 (création de la République Arabe Unie), des mutations de fonctionnaires entre les deux pays ont pu être effectuées grâce à cette langue commune. Plus récemment, le succès d'une chaine de télévision à diffusion internationale, Al Jazeera, s'est notamment appuyé sur cette variété d'arabe standard lui permettant d'être comprise dans l'ensemble du monde arabe. Ainsi, de nombreux exemples peuvent venir souligner le poids politique de l'arabe dit « standard moderne ». Porté en étendard par de nombreux dirigeants afin de justifier de politiques de rapprochement et d'unification de luttes contre d'autres puissances politiques, lesquelles utilisaient quant à elles, la variété dite « dialectale » comme levier de division (voir au chapitre 1 sur le rôle attribué à l'arabe dit

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

« dialectal » dans l'histoire récente de l'Égypte). Ainsi, l'arabe dit « standard moderne » représente une identité arabe, cette fonction n'étant pas uniquement réservée aux variétés dites dialectales.

Par ailleurs, certains intellectuels arabophones accusent la pluriglossie d'être une cause d'illettrisme favorisant le maintien de systèmes non-démocratiques en privilégiant une variété réputée difficile à acquérir, ce que relate Bassiouney ci-dessous :

> Au-delà des usages religieux, la plupart des Egyptiens estiment qu'écrire et parler en arabe classique (standard moderne) est difficile. La langue officielle est un obstacle à leur participation à la sphère politique. Il ne s'agit pas bien entendu ici de suggérer que c'est la seule raison expliquant l'absence de démocratie en Égypte. Mais la situation linguistique est un bon commentaire de la nature des politiques de ce pays. Les intérêts politiques semblent profondément liés à l'arabe moderne standard comme unique langue officielle. (Bassiouney, 2009 : 265).

Ce point de vue illustre nombre de débats houleux et complexes au sujet de l'arabe dit « standard moderne », qui est parfois taxé de langue étrangère par certains locuteurs arabophones.

Ainsi, la pluriglossie, cette mixité des variétés, dans la communication en langue arabe est un trait caractéristique important. En effet, en termes d'usages social de la langue, la pluralité des variétés est perçue comme une situation normale, banale, pour les locuteurs, ce qui créé ainsi un terrain favorable à la pluralité de langues, c'est-à-dire au plurilinguisme. D'un point de vue acquisitionnel, le fait d'être pluriglossique offre-t-il une prédisposition d'ordre métalangagier/métalinguistique au plurilinguisme ? Notre intuition est que les compétences métalangagières en jeu, que nous préciserons ultérieurement comme « compétence de médiation », pour alterner les glosses favorisent la gestion de l'alternance des langues et des variétés.

2.2.3 Glosses, registres discursifs et répertoire dans une perspective plurilingue

Dans le contexte de notre étude, dont la situation linguistique revêt la particularité d'être à la fois plurilingue et pluriglossique, nous verrons que les variétés, les glosses et les registres discursifs se situent dans un même continuum, le tout constituant le répertoire langagier/verbal des locuteurs de notre corpus.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2.3.1 Registre discursif

Le registre discursif, à ne pas confondre avec le registre de langue, n'est pas lié à une appréciation de valeur (par exemple : registre soutenu, familier) (Maingeneau, Filliolet, Chiss, 2001). Proche de la notion de registre discursif, Bakhtine (1984, cité par Jaubert et Ribière) utilise l'expression « genre du discours » : « Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres du discours ». Adam (2012 : 14-16) parle quant à lui de « patrons socio-communicatifs et socio-historiques que les groupes sociaux se donnent pour organiser les formes de la langue en discours […] propres à telle ou telle sphère d'activités sociales », terminologie reprise par Beacco (2007 : 96) : « formes discursives spécifiques comme : une conférence, un fait divers, une anecdote, une dispute, un mythe, une prière ». Le genre discursif tel que défini restant trop éloigné des préoccupations de discours disciplinaires pour être opérationnel, nous lui préférons la notion de « registre discursif ».

Le choix de la notion de « registre discursif » a été orienté par Hymes qui, en se fondant sur la notion de « style de parole », distingue celui qui relève d'un groupe social, soit une variété, de celui qui relève « des types récurrents de situations pouvant être dénommés registres […] Le critère d'identification d'un style de parole significatif est qu'il peut être reconnu et utilisé en dehors du contexte qui le définit » (Hymes, 1984 : 60). Pour Achard (1995 : 8), le « registre discursif » est une « zone de pratiques suffisamment voisines et cohérentes pour partager une même indexicalité régulée par une répartition institutionnelle des rôles sociaux ». Sassier (2008 : 43) définit pour sa part le terme « registre » de la manière suivante : « […] accumulation de textes dans un même voisinage ; celui-ci, sous la dépendance d'un point de vue formulable en termes de type d'actes, relève du système régulé des rapports sociaux ».

On retrouve ici l'idée de « voisinage » proche de ce que Dichy nomme « apparenté » pour la glosse. Le registre est défini comme interface stable entre les pratiques sociales (un cours de DdNL par exemple) et les formes discursives (les interactions en cours de DdNL), au même titre que les glosses qui recouvrent des fonctions réparties langagièrement et socialement. Le projet européen CLIL Matrix dédié à la formation des enseignants de DdNL fait usage de cette expression comme le montre la définition suivante :

> Les registres sont des façons de s'exprimer que les gens utilisent dans des contextes spécifiques. Nous utilisons des façons d'interagir différentes selon que nous nous adressons à un médecin, à un mécanicien dans un garage ou à un enseignant. Dans notre langue maternelle, nous avons appris ces registres lors de notre socialisation. Dans une deuxième langue, nous devons les réapprendre, en particulier du fait des spécificités d'ordre culturel. **Les registres nécessaires pour la communication académique doivent**

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> **également être appris et réappris**. Ceci s'effectuera dans la classe d'EMILE si les enseignants ne réduisent pas leur interaction à de simples schémas question-réponse, mais utilisent autant de registres différents que possible. Ils varient en fonction de la situation et du sujet abordé. Par exemple, **les registres seront différents dans les cours de chimie, d'histoire ou d'éducation physique.** [51](CLIL Matrix, 2007 : non paginé)

Tandis que le CECRL ne retient de la notion de registre que la question du formalisme, nous proposons l'expression « registre discursif disciplinaire » comme un ensemble de normes discursives liées à une discipline dans un contexte éducatif. Les normes ont pour trait définitoire la stabilité, la récurrence et la quantité. Ce qui fait norme en langue relève d'un nombre d'occurrences élevé et stable dans certaines situations de communication typiques. Les enseignants et élèves des écoles confessionnelles bilingues sont alors confrontés à des registres discursifs en L1 (dont la caractéristique est d'être pluriglossique) et en L2.

Alors que les glosses ou variétés, issues d'une approche sociolinguistique, s'appliquent à décrire des usages à l'échelle d'une communauté large de locuteurs, les registres discursifs disciplinaires s'appliquent à décrire des usages langagiers stables, récurrents et fréquents, ici des discours scolaires disciplinaires (mathématiques et sciences). L'appropriation de ce registre disciplinaire discursif demande la mise en place d'une compétence discursive sur laquelle nous reviendrons.

2.2.3.2 BICS / CALP

Nous rapprochons la notion de registre discursif d'une distinction établie par Cummins (1999, 2008), connue sous les acronymes BICS/CALP. Cummins évoque sous l'appellation BICS (Basic interpersonnal communicative skills), les compétences de base de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire les interactions de la vie courante, très contextualisées, qui mobilise des stratégies de communication élémentaires et sont, selon le chercheur, moins exigeantes cognitivement. Le second est appelé CALP (cognitive academic language proficiency) et désigne la maitrise de la langue cognitivo-académique, recouvrant les compétences nécessaires pour comprendre et produire des textes scolaires (notions disciplinaires). Ces interactions qui mobilisent des activités cognitives de haut niveau en rapport avec des savoirs disciplinaires, demandent à l'apprenant de produire un discours spécifique et

[51] CLIL Matrix, Language for social cohesion, Programme 2004-2007, Innovative approaches and new technologies in the teaching, and learning of languages, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, Conseil de l'Europe.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

décontextualisé. Le discours disciplinaire est parfois appelé « langue académique ». Cette expression, reprise par Beacco & al. est ainsi définie :

> Autre facette de la langue de scolarisation, qui ne renvoie pas aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel et nécessaire à la réflexion et à la conceptualisation et à la comparaison d'idées. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 14)

A partir des éléments précédents, la notion de registre discursif se décline à la fois dans la communication courante (ou registre BICS) et dans la communication disciplinaire (CALP, Cummins mentionne « academic registers of schooling »). Un discours disciplinaire se compose donc non seulement de registre de communication courante (BICS) mais aussi de registre disciplinaire (CALP). Le registre disciplinaire intègre une terminologie spécialisée ainsi que des syntagmes/segments préconstruits identifiés comme « collocation » ou « chunks » (Jarvinen, 2009 : 14), appelées parfois « expressions conventionnelles », spécifiques aux textes disciplinaires.

Causa et Pasquariello (2017) établissent une distinction plus fine en intégrant deux variétés intermédiaires entre BICS et CALP, qu'ils nomment « discours ordinaire » pour le premier et « discours de spécialité » pour le second. Toutefois, une distinction duelle (« registre de communication courante », BICS et « registre discursif disciplinaire », CALP) semble plus opérationnelle pour décrire des faits de langue en cours de DdNL tel que nous l'effectuerons au chapitre 3.

Dans tous les cas, BICS ou « le registre de communication courante », est nécessaire pour construire un registre disciplinaire. Certains didacticiens, ici de mathématiques, plaident pour l'enseignement de savoirs ancrés dans la langue courante :

> On s'aperçoit que tenter de répondre à de telles questions suppose d'entrer dans des pratiques fondées sur des mathématiques mais qui chaque fois sont solidement assises sur la connaissance d'un monde d'action et de pensée dont il faut connaître le langage non mathématique (Silvy, Delcroix et Mercier, 2013). Cité par Mercier (2015 : 36).

2.2.3.3 Registres et variations

Bien que ces registres soient considérés comme des normes, ils sont soumis à la variation. Cette dernière se définit comme une « distance linguistique séparant deux énoncés », mais surtout comme une distance entre représentation et réalisation, tel que le synthétise Bulot :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> […] d'un point de vue effectivement sociolinguistique considérant qu'il est peu possible d'envisager la variation comme un fait socio-langagier parmi d'autres et où ce qui fait sens est autant une pratique dont on doit percevoir et analyser ses réalisations qu'une représentation (un ensemble de représentations) permettant de les mettre en mots. Autrement dit, la variation est un fait social complexe et situé. Autrement dit encore, c'est la perception qu'un locuteur (ce qu'est aussi un chercheur) a de la distance linguistique séparant deux énoncés qui fonde la variation, celle-ci n'existe donc pas en l'état, mais comme processus. (Bulot, 2011)

Cette « distance linguistique séparant deux énoncés qui fonde la variation » est bien au cœur de la question des registres en L2, lesquels fonctionnent à la fois comme préalable (certains énoncés peuvent être identifiés facilement, empiriquement, comme énoncé de « mathématiques », de « biologie », etc.), un « déjà-là » permettant la catégorisation, c'est-à-dire une norme. Pour reprendre les différents types de variations de Labov (1976), les registres subiraient eux aussi des variations de temps, de lieu, de groupe et d'interaction. En effet, dans le cas des pratiques langagières en cours de DdNL de notre terrain, ces variations de registre pourraient être de nature diatopique, diastratique, diaphasique et diachronique comme nous l'analysons. Le discours scolaire mathématique dans les écoles de notre terrain n'est certainement pas identique à celui d'un autre pays francophone (diatopique). Ainsi il est possible de reconnaitre des locuteurs égyptiens francophones via leurs discours émaillés d'interférence avec la L1 – variété dite « dialectale » (phénomènes d'emprunt, de traduction littérale, etc.). De plus, la communauté d'enseignants de DdNL en Égypte constitue et utilise des sociolectes (groupe d'enseignants des écoles confessionnelles) (variation diastratique) et des idiolectes (individu) (variation diaphasique). Enfin, d'un point de vue diachronique, ces registres scientifiques et mathématiques ont été introduits par les enseignants français des écoles confessionnelles françaises implantées en Égypte au début du siècle, ils ont donc évolué. Les registres permettent d'établir des variétés tout en étant eux-mêmes soumis à la variation[52].

Ainsi, après l'examen, nous préférons le terme « registre », plus enclin à accueillir la pluralité, à celui de « langue » que l'on trouve parfois dans des expressions telles que « langue des disciplines » ou « langue disciplinaire ». Le terme de « langue » est souvent perçu comme une totalité artificielle alors qu'« une langue n'est jamais « une » mais plurielle, mouvante, ouverte aux contacts, métissées » (Clerc Conan, 2018 : 74).

[52] Mais rappelons les limites formulées par Gadet (2017) pour établir la variation : « […] il faudrait identifier soit des traits spécifiques qu'on ne trouverait pas ailleurs, soit une organisation spécifique de trait qu'on trouve aussi ailleurs. Mais comment être sûr de la spécificité, vu le nombre forcément insuffisant de corpus offrant des données sur les versions ordinaires des langues ? Aucun linguiste n'est susceptible de maitriser un grand nombre de variétés. » En effet qu'est-ce qui permettrait statistiquement d'évaluer le degré de variation d'un registre ? D'une communauté discursive mathématique égyptienne par rapport à une communauté discursive française ou libanaise (autre source d'influence francophone dans le monde éducatif en Égypte). Il conviendrait de faire une analyse détaillée en lexicographie des registres scientifique et mathématiques dans différentes régions francophones du monde, entreprise qui mériterait à elle seule une étude approfondie mais qui n'est pas notre objet actuel.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2.3.4 Répertoire plurilingue

Autant le terme « répertoire » fait consensus autant sa qualification pose problème. On peut trouver différents adjectifs le qualifiant : « verbal » (Gumperz, 1982 ; Hymes, 1984), « langagier » (CECRL, 2001 ; Causa, Cadet, 2012), « linguistique », « plurilingue » (CECRL, 2018), « discursif » (Beacco, et al., 2015), etc.

Répertoire verbal

Trouvant son origine dans l'ethnographie de la communication, Gumperz formule la première définition de la notion de « répertoire verbal » : « procedures such as theses enable us to isolate the verbal repertoire, the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction[53] » (Gumperz 1971, p. 152 cité par Dufour, 2014). Hymes reprend cette notion en s'appuyant sur le phénomène de bilinguisme et la notion de registre :

> Ainsi le bilinguisme a été considéré comme un phénomène particulier faisant problème, au lieu d'être traité comme manifestation flagrante du phénomène général qu'est la sélection entre plusieurs moyens linguistiques disponibles. La véritable catégorie est celle de **répertoire verbal** (idée développée principalement par John Gumperz). Du point de vue du répertoire verbal, ce qui est marqué par le choix d'une langue plutôt que d'une autre dans un cas peut être marqué par le choix d'un pronom ou d'une autre forme de politesse dans un second cas, et par un autre choix dans un troisième. (Hymes, 1984 : 49)

Répertoire langagier

Le répertoire langagier d'un locuteur estompe les délimitations entre variétés, registres et langues[54], à l'instar du CECRL (2001 : 105)[55] et des conclusions de Dufour :

> […] parler de « dialectes » et de « styles », comme chez Gumperz, ou bien de « variétés » et de « registres » comme chez Hymes, plutôt que de « langues », permet de bien saisir que le concept de « répertoire langagier » offre un cadre conceptuel permettant de traiter d'individus de tous types, qu'ils soient « monolingues » ou « plurilingues », le plurilinguisme comme le monolinguisme renvoyant chacun à un ensemble de styles de parole (variétés et registre). (Dufour, 2014 : 187-188)

Diffusée par le CECRL, dans sa version de 2001, cette expression n'apparait néanmoins qu'à deux reprises :

---

[53] Procédures qui nous permettent d'isoler un répertoire verbal, la totalité des formes linguistiques employées régulièrement lors d'une interaction socialement signifiante.

[54] Pour étayer notre propos, nous pouvons nous fonder sur des expériences individuelles. Empiriquement, nous avons tous éprouvé ce sentiment de ne pas parler la même langue que certains professionnels de domaines très techniques (présence de registres discursifs), à la banque, chez un mécanicien, etc. On peut parfaitement entendre sa propre langue et ne pas avoir accès au sens tant le registre est étranger.

[55] « Et si l'on étend la notion de plurilinguisme et de pluriculturalisme à la prise en compte de la situation de tous les acteurs sociaux qui, dans leurs langue et culture premières sont, au cours du processus de socialisation, exposés à différentes variétés linguistiques et à la différenciation culturelle interne à toute société complexe, il est clair que, là aussi, les déséquilibres (ou, si l'on préfère, les modes différents d'équilibre) sont de règle ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place […] un même individu ne dispose pas d'une collection de compétences à communiquer distinctes et séparées suivant les langues dont il a quelque maîtrise, mais bien d'une compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition. (CECRL, 2001 : 129)

Toutefois, l'expérience langagière est au centre de l'approche plurilingue, évoquant les langues et les glosses (« variétés ») qui interagissent :

> […] l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. Des partenaires peuvent, par exemple, passer d'une langue ou d'un dialecte à l'autre, chacun exploitant la capacité de l'un et de l'autre pour s'exprimer dans une langue et comprendre l'autre. (CECRL, 2001 : 11)

Nous concevons le répertoire langagier comme un ensemble unique, individualisé, forgé par expériences langagières, c'est-à-dire les expériences concernant les langues, les registres, les variétés et les langages, ce dernier aspect n'est pas pris en compte par ces définitions ci-dessus.

Répertoire plurilingue

Le répertoire plurilingue, en écho à la compétence plurilingue (nous reviendrons sur cette notion) est un capital langagier qui se caractérise par sa pluralité (plusieurs langues : français, anglais, arabe dit « standard moderne », arabe dit « dialectal », *a minima*) et son caractère partiel (interlangue, distributivité fonctionnelle par langue et par registre) :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de **ce capital langagier** et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une **compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène**, qui inclut des compétences singulières, voire **partielles**, mais qui est une en tant que **répertoire** disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12)

Coste donne la définition suivante du répertoire plurilingue :

> […] par lequel les sociolinguistes caractérisent l'ensemble de variétés linguistiques - plus ou moins bien maîtrisées ou développées - que possède un acteur social donné et dont il peut jouer, selon les situations, en faisant appel à telle ou telle de ces variétés. Par exemple, dans mon répertoire, je peux trouver des variétés de français que je comprends à l'oral et à l'écrit, mais que je ne mobilise pas en termes d'expression. Un des intérêts du concept de **répertoire** est qu'il n'impose en aucune manière que les **variétés** considérées relèvent toutes d'une même langue : mon répertoire peut être **plurilingue** et comprendre des **variétés**, plus ou moins élaborées, **de plusieurs systèmes linguistiques.** (Coste, 2001 : non paginé)

Beacco la reprend ainsi :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Le répertoire plurilingue de chacun est donc constitué par des langues différentes qu'il s'est approprié selon des modalités diverses (langue apprise dès la naissance, apprise par suite d'un enseignement, de manière autonome...) et pour lesquelles il a acquis des compétences différentes (conversation, lecture, écoute...), à des niveaux de maîtrise eux-mêmes différents. Ces langues du répertoire peuvent se voir assigner des fonctions différentes plus ou moins spécialisées comme communiquer en famille, socialiser avec les voisins, travailler […]. (Beacco, 2005 : 20)

L'expression « répertoire discursif » renvoie à l'appropriation des registres discursifs, évoqués plus haut :

> Dans la perspective d'une **éducation plurilingue** et interculturelle, le rôle de l'école est d'élargir l'éventail de genres de textes auxquels ont accès les apprenants, à savoir leur « **répertoire discursif** » qui peut comprendre des **genres de textes dans différentes langues**. À partir de notions qu'ils ont acquises spontanément et de leur expérience de la communication quotidienne et ordinaire, les matières scolaires offrent aux apprenants la possibilité de faire l'expérience de genres qui ne font pas partie de leur répertoire habituel, d'en comprendre le fonctionnement et de s'en approprier certains (en réception ou en production). Ce processus vise à créer les conditions nécessaires à l'acquisition des connaissances et des modes de construction de ces connaissances, telles qu'elles sont représentées dans les textes. Cet élargissement des répertoires discursifs a pour fonction d'initier les apprenants à des « cultures » disciplinaires nouvelles, dans le but de les guider vers les communautés de pratique correspondantes, par la maîtrise des différents genres de textes qui y sont utilisés. Certains chercheurs ont, par conséquent, désigné l'objectif central de l'éducation scolaire comme étant le développement chez tous les apprenants des compétences discursives propres à chaque matière. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 22)

Répertoire discursif plurilingue

Les locuteurs de notre corpus, enseignants et élèves doivent à la fois maitriser les glosses en L1 et les registres discursifs en L2, registres discursifs auxquels sont dévolues des fonctions exclusives en L2 (mathématiques et sciences enseignées en L2). Ces situations langagières développent ce que Lüdi et Py (2013 : 81) nomment une compétence polylectacle : « pour le bilingue, le problème grammatical du choix entre un énoncé dans une langue ou dans une autre se poserait alors exactement dans les mêmes termes que celui du choix entre une variante et une autre à l'intérieur de la même langue ». En mobilisant cette conclusion pour notre terrain, la pluriglossie des locuteurs est ainsi un facteur structurel, propice à développer l'alternance des langues et des registres en L2.

Alors que le bilinguisme se limite à l'usage de deux langues sans mettre en exergue la question des registres et des variétés/glosses, le plurilinguisme recouvre l'usage de plusieurs langues (L1, L2, etc.) et de plusieurs registres en L1 et en L2, parfois superposables, parfois en répartition fonctionnelle. Cette idée est partagée par Lüdi et Py, qui proposent un « répertoire plurilingue » :

> […] un ensemble de ressources - verbales et non-verbales – mobilisées par les locuteurs pour trouver des réponses locales à des problème pratiques -, un ensemble indéfini et ouvert de microsystèmes grammaticaux et syntaxiques (et bien sûr aussi mimogestuels), partiellement stabilisés et disponibles

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> aussi bien pour le locuteur que pour son interlocuteur, ces microsystèmes pouvant provenir de différentes **variétés** (**lectes**) d'une langue ainsi que **de diverses expériences de nature discursive**, mais aussi et surtout de plusieurs « **langues** ». (Lüdi et Py, 2013 : 207)

La définition de Lüdi et Py nous semble la plus précise, car elle intègre à la fois les langues, les variétés, les discours mais aussi des « ressources non verbales », soit les autres systèmes sémiotiques, les autres langages.

Ainsi, ce répertoire semble sensible à la variation, remet en jeu la notion de norme, puisque :

> […] Norme qui ne serait plus synonyme d'un ordre symbolique imposé mais norme de compréhension, de possibilité de transferts entre les langues, norme d'échange, norme-création, norme-interaction, norme-ouverture, norme-mobilité, norme plurielle, riche de la diversité de ce pays [Algérie]. (Taleb-Ibrahimi, 1998 : 240)

Constitution du répertoire

Grosjean (2015 : 4) évoque la répartition fonctionnelle des langues et des registres avec ce qu'il identifie comme principe de complémentarité : « Les bilingues apprennent et utilisent leurs langues dans des situations différentes, avec des personnes variées, pour des objectifs distincts ». La force du répertoire n'est donc pas la collection, mais une interaction dynamique entre toutes ses composantes dans différentes situations de communication, et une capacité à décloisonner ces composantes (CECRL : 2001).

2.2.4 Pluriglossie et plurilinguisme des établissements scolaires francophones en Égypte

Les locuteurs de notre corpus, arabisants et en situation d'apprentissage du français, de l'arabe dit « standard moderne » et de l'anglais, font face tout à la fois aux phénomènes de pluriglossie et le plurilinguisme. Ils suivent des cours de mathématiques et de sciences (et uniquement ceux-là) dans un français comportant différents registres discursifs (registre des mathématiques et des sciences scolaires, etc.). Les établissements scolaires participent donc à la construction du répertoire langagier de leurs élèves comme le présente le tableau ci-dessous :

	Disciplines de sciences humaines : littérature, philosophie, religion, histoire, géographie	Disciplines scientifiques : mathématiques et sciences	Disciplines linguistiques : cours de langues
Oral	Arabe dit « standard moderne » scolaire	Mathématiques en français Sciences en français Arabe dialectal égyptien	Français Anglais

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	Arabe dit « dialectal égyptien »		Arabe dit moderne scolaire Arabe dit « dialectal égyptien » Autres langues étrangères
Écrit	Arabe dit « standard moderne » scolaire	Français	Français Anglais Arabe dit « standard moderne » Autres langues étrangères

Tableau n°3. Situation des langues en contact dans les établissements confessionnels francophones

Les écoles confessionnelles francophones ont recours à plusieurs langues de scolarisation, offrant ainsi un espace de variation :

> La langue majeure de scolarisation est à considérer dans cette même perspective : elle sélectionne et privilégie certaines variétés, genres et normes, et en développe d'autres (notamment pour la mise en place des connaissances disciplinaires). **Toute langue de scolarisation est plurielle**, la langue commune n'est pas une. […] - d'un côté, il existe un continuum de **diversité linguistique et discursive interne à la langue de scolarisation**, y compris dans ses usages scolaires effectifs : la langue de scolarisation se caractérise comme **un espace de variation** ; régulée certes, mais variation d'abord ; - d'un autre côté, dans son fonctionnement sociologique et didactique, cette variation interne se trouve comme oblitérée, on dirait presque refoulée, au profit d'une représentation unifiante et singulière, patiemment mise en place par un appareil métalinguistique et pédagogique qui tend à canoniser, notamment à l'écrit, cette langue de scolarisation. (Castellotti, Coste et Duverger, 2007 : 14)

Ces variétés sont évolutives en fonction de l'âge et du niveau des élèves. En ayant adopté le français comme langue d'enseignement pour les mathématiques et les sciences, ces établissements affichent un plurilinguisme fonctionnel et institutionnel. Ainsi en termes de répartition fonctionnelle, on relève deux, voire trois variétés pour l'écrit (français, anglais et arabe littéraire) aux côtés de l'arabe dit « dialectal » qui apparait pour des interactions orales, et qui est présent ponctuellement mais de manière régulière dans tous les cours en L2.

2.2.4.1 Sociolecte scolaire

Comme nous l'avons mentionné dans la première partie de ce travail, la variété qui émerge des écoles de congrégations peut être nommée « sociolecte ». Nous utilisons ce terme car il correspond en tous points aux particularités de la L2 acquises dans ces établissements[56] (Mounin, 1974), propres à la communauté des francophones égyptiens. Ce sociolecte est identifié comme signe d'une scolarisation dans ces écoles, constituant ainsi un indice de reconnaissance communautaire pour les familles francophones et le symbole d'une promotion sociale pour les familles plus modestes. Le sociolecte, notion issue de la sociolinguistique, est

[56] Article du Dictionnaire de linguistique, Mounin (1974). Sociolecte : Variété de langue propre à un groupe social, dite aussi « dialecte social » par ceux qui emploient dialecte au sens large.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

à une communauté sociale ce que la notion de communauté discursive proposée dans le cadre d'une réflexion sur la place du langage dans la formation des enseignants est à la communauté scolaire (Bucheton, et al., 2005).

Or, celui-ci se caractérise par de nombreux phénomènes d'interférences avec la L1 et l'anglais. Ainsi des cas d'emprunt et de calque avec la langue arabe sont présents à l'oral et à l'écrit. Rappelons que l'anglais est langue d'enseignement universitaire pour les enseignants de DdNL. Afin d'illustrer notre constat, nous citerons deux exemples. Dans une fiche pédagogique de chimie à destination des élèves, rédigée par l'enseignant de sciences de l'un des établissements du corpus, on peut lire :

> Vous avez appris déjà le symbole et la valence des différents éléments et des radicaux, ça va nous servir à quoi dans le domaine pratique ou dans le concret de la vie pour tous ceux qui travaillent dans le domaine de la fabrication des composés chimiques.

Du point de vue syntaxique, on relève un phénomène d'emprunt à la langue arabe : le positionnement du syntagme « composés chimiques ». La construction syntaxique en arabe écrit est plus flexible qu'en français, les compléments du verbe possèdent une certaine mobilité dans la phrase sans en altérer la compréhension. De plus, le positionnement dans la phrase de l'adverbe « déjà » renvoie au fait qu'aucun terme équivalent n'existe pas en arabe, la notion se construisant par périphrase. La syntaxe de cet énoncé, oscillant entre interrogation et affirmation manifeste une autre caractéristique de ce sociolecte : la porosité du style oral et écrit. Ainsi, dans cette même fiche, on peut lire :

> Objectifs : 4. Réaliser si c'est possible et s'il y a le temps avec le lap-top de la chimie certains composés même tout seul après le cours.

Ici l'absence de ponctuation donne un caractère oral à cet énoncé pourtant écrit. Un peu plus loin, dans la partie évaluative de la fiche pédagogique, il est écrit :

> Continuer la fiche à la maison car surement il n'y aura pas le temps pour tout résoudre et faire les corrections la prochaine séance.

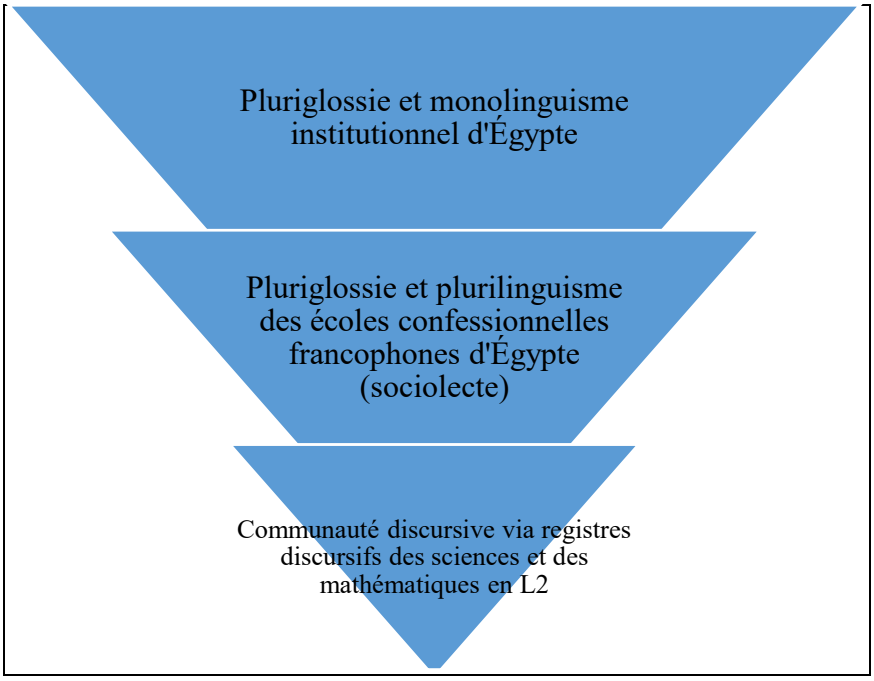
La modalisation avec l'adverbe « surement » marque ici encore une dimension orale dont l'écrit scolaire est peu coutumier.

2.2.4.2 Communauté discursive disciplinaire

Héritière du concept de « communauté linguistique » de Hymes (1982) comme « organisation de la diversité », la proposition de communauté discursive offre un cadre conceptuel aux locuteurs des établissements de notre terrain. La notion de communauté discursive : « […] soulign[e] le lien constitutif entre le langage, ce qu'il exprime et l'espace épistémologique et

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

social dans lequel il s'inscrit » (Bucheton, et al., 2005 : 1). Les chercheurs identifient le rôle du langage comme « décisif », « pour s'inscrire dans ces communautés de pratiques qui, dans les disciplines enseignées à l'école, sont en même temps des communautés discursives » (Bucheton, al. 2005 : 2). Il s'agit pour les enseignants des écoles de notre étude de « participer à la constitution de la communauté discursive en modélisant (formatant) les formes de pensée et de langage épistémologiquement attendues (Bernié, 2001) » (cité par Bucheton et al., 2008 : 39). La communauté discursive prolonge et spécifie la communauté linguistique. Le registre discursif en DdNL participe à constituer alors une communauté discursive qui s'identifie selon la discipline, le niveau de la classe et les langues en présence.



En effet, un registre est contextualisé et contextualisant. Un énoncé très marqué d'un point de vue du registre discursif permet la structuration de l'espace social. Et de ce point de vue, l'espace/temps scolaire est exemplaire. Il est structuré spatialement, techniquement et discursivement par de nombreux paramètres : emploi du temps des élèves, présence de l'enseignant de discipline, matériel pédagogique employé et espace-classe. Du point de vue de l'élève, entrer en classe de DdNL, signifie entrer dans un espace et un registre discursif particulier pour une période donnée, oscillant entre 45 minutes et 50 minutes. Cette démarche peut s'apparenter au fait de se situer dans une zone géographique propre à une variété dite « dialectale », une glosse relevant d'un parler régional. Ainsi, l'espace/temps scolaire impose ses registres : il est structuré par eux en même temps qu'il les structure. L'espace/temps scolaire est donc lui aussi « pluriglossique » et plurilingue.

Les élèves opèrent au quotidien trois types d'alternance : l'alternance codique, l'alternance glossique et l'alternance des registres discursifs. Ces établissements scolaires induisent à la fois l'élaboration d'un sociolecte dans la société égyptienne et celle d'une communauté discursive dans les établissements.

2.2.5 Alternance codique

Le contact de langues s'illustre à travers l'alternance codique, en Égypte d'abord, d'un point de sociolinguistique mais aussi dans les établissements et classes de notre corpus d'un point de vue didactique.

2.2.5.1 Définition

L'alternance codique est une notion issue directement de l'analyse des interactions verbales et de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982). Elle n'est pas motivée par un déficit de compétences en langues. Gumperz la définit comme « la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents » (Gumperz, 1982 : 57). Sa motivation est donc d'origine « métaphorique » ou « stylistique » (Gumperz, 1982 : 70) mais pas grammaticale. Gumperz (1982 : 58-59) explicite la différence avec la diglossie. L'alternance codique dans la diglossie est de « type situationnel » selon le contexte. La diglossie est une macro-alternance, car « un seul code est employé à un moment donné ». L'auteur insiste également sur la différence avec l'emprunt, qui est incorporé, intégré à la langue d'accueil alors que l'alternance codique est une « juxtaposition » de « deux systèmes grammaticaux distincts » (Gumperz, 1982 : 64). Il identifie un certain nombre de fonctions conversationnelles de l'alternance codique, qui diffèrent, nous le verrons, de ses fonctions didactiques. Certaines fonctions sont communes en classe et hors la classe, telle que *citer*, *rapporter du discours*, *désigner un interlocuteur*, *répéter pour clarifier*, *modaliser* (un sujet dans une langue et le prédicat dans une autre), *jouer sur la distance par rapport à son message* (un constat en L2 et une opinion en L1), etc.

2.2.5.2 Alternance codique dans la société égyptienne

L'alternance codique des locuteurs de notre corpus présente donc des passages à l'arabe dit « standard moderne », à l'arabe dit « dialectal égyptien », au français, et à l'anglais. Bassiouney

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

(2009) s'appuie sur le modèle développé par Myers-Scotton (1998) qui identifie une variété comme « langue matrice » dans laquelle s'intercalent des segments brefs de la « langue importée » et critique le modèle de Ferguson (diglossie : « variété haute »/« variété basse »). Bassiouney constate qu'il n'y a pas de distribution stricte entre les deux variétés, « haute » et « basse », chaque variété pouvant être à tour de rôle la variété « matrice » et la variété « importée ». Par ailleurs, la frontière entre les variétés de l'arabe dit « standard moderne » et l'arabe dit « dialectal égyptien » est difficile à délimiter. Bassiouney conclut que l'alternance codique en situation de diglossie, voire de pluriglossie comme en Égypte, ne fonctionne plus en répartition fonctionnelle stable. De fait, les locuteurs circulent entre les positions, hautes, basses, intermédiaires, en fonction de leurs intentions de communication.

C'est donc en priorité le facteur humain, le choix du locuteur qui est à l'origine de l'alternance codique et non pas le contexte qui, selon Ferguson impose la variété, la glosse. Myers-Scotton (1983) ajoute que les choix marqués ou non-marqués (*marked*/*unmarked choices*) des locuteurs font partie de leurs compétences et s'inscrivent dans une négociation. Par « choix marqués » ou « non-marqués », il faut comprendre « attendus ou non » par les locuteurs dans une situation donnée, ce qui est attendu étant non-marqué. Un choix marqué permet une distinction, car non attendu. Les motifs de cette distinction peuvent être individuels, identitaires, et marquer une position sociale, une émotion, etc.

Dans le cas de notre étude, le contexte impose une variété, dans la mesure où les apprenants entrent en classe de mathématiques en français, dans laquelle un contrat linguistique pré-établi existe et des registres discursifs sont attendus. Or simultanément, les interactions ou l'absence même d'interactions entre les locuteurs viennent modifier le contrat linguistique et le recours aux registres discursifs. Par exemple, un enseignant qui avait prévu d'utiliser tel registre discursif en français pour telle séquence pédagogique, a finalement dû recourir à l'arabe dit « dialectal » pour se faire comprendre ou pour enrôler et employer un registre discursif de communication courante et non académique. Ici, la tension entre contexte et dynamique interactionnelle caractérise la classe et invalide tout modèle rigide de fonctionnement diglossique.

Bassiouney s'interroge sur les fonctions et les motivations de l'alternance codique, qui en Europe comme dans le monde arabe a pu être déconsidérée. En contexte scolaire, Bassiouney estime que l'alternance codique serait un marqueur d'une communauté scolaire et aurait une fonction sociale d'identification : « outside that border (of the school), it does signal out the

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

speakers as coming from an English-language school rather than a governemental school or a french one[57]» (Bassiouney, 2009 : 69).

Également marqueur de la complexité de l'individu, l'alternance codique révèle non seulement un contact/conflit de langues mais aussi un conflit intime, Mahfouz (cité par Bassiouney, 2010 : 105) souligne ainsi que « language duality is not a problem but an innate ability. It is an accurate reflection of a duality that exists in all of us, a duality between our mundane daily life and our spiritual one[58]». D'un point de vue individuel, et au-delà de la dualité intérieure, c'est bien la pluralité de chacun, le moi multiple et profond qui se reflète dans la pluriglossie et le plurilinguisme. D'un point de vue sociétal, la pluralité des pratiques langagières renvoie à la mosaïque sociétale égyptienne qui, à l'instar de toute société, est plurielle.

2.2.5.3 Alternance codique en didactique

Les réflexions sur les activités métalangagières des locuteurs via les glosses et les registres, amène à prendre en considération les passages entre les langues et les codes, qu'illustre le mode bilingue. L'alternance codique est le passage d'une langue à l'autre, de deux systèmes linguistiques autonomes, au cours d'une interaction orale ou écrite. Habituellement et depuis de nombreuses années, c'est l'oral qui est étudié en priorité dans la tradition sociolinguistique de l'analyse du contact de langues. Soulignons enfin que l'alternance codique est sans doute le phénomène le plus distinctif du parler bilingue, lequel n'a pas pour origine de lacune langagière. En contexte éducatif, l'alternance codique permet notamment la distinction avec l'immersion qui la rejette (Coste, 2007). D'un point de vue didactique, trois niveaux apparaissent : la micro-alternance au niveau de l'énoncé monologal, la méso-alternance dite aussi alternance séquentielle au sein de la séquence pédagogique et la macro-alternance dans les curricula.

Baker (2011) dresse la liste des différentes fonctions didactiques de l'alternance codique au niveau micro, il peut s'agir de : mettre l'accent sur une partie du message, substituer un terme ignoré en L2, introduire un concept nouveau inédit en L1, reformuler, renforcer une demande, clarifier un message, manifester une identité ou le changement d'une relation interpersonnelle, faire le lien avec une conversation antérieure. De même, elle peut exprimer l'interjection,

[57] À l'extérieur de cette frontière (de l'école), cela signale à l'interlocuteur qu'on vient d'une école de langue anglaise, plutôt que gouvernementale ou française.
[58] La dualité du langage n'est pas un problème mais une habileté innée, un reflet précis de la dualité qui existe en chacun de nous, une dualité entre notre vie mondaine et notre vie spirituelle.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

l'humour, le prestige, le mimétisme, l'exclusion des non locuteurs, etc. D'après Gajo (2017), le recours à la L1 peut avoir une fonction de dépannage et correspond à une situation exolingue d'interaction avec une asymétrie de compétences en L2.

Coste propose de nommer « alternance d'apprentissage » l'alternance codique pour la classe, englobant ainsi différents types d'alternance : l'alternance de répétition ou de reformulation qu'il qualifie ici de « traduction » ou de « commentaire » (et qui s'associe souvent à une *alternance par défaut* – suite à des lacunes en L2) mais aussi l'alternance de distribution complémentaire :

> L'alternance de répétition, c'est une alternance qui va reprendre d'une manière ou d'une autre dans une langue ce qui a été d'abord posé dans une autre; cela peut être une alternance simplement de **traduction** dans certains cas, de reformulation, une alternance de **commentaire** ; l'alternance **de distribution complémentaire** renvoie plus à un schéma du type : il y a des choses qu'on fait dans une langue, il y en a d'autres qu'on fait dans l'autre et il n'y a pas nécessairement reprise dans l'autre de ce qui a été fait dans l'une. (Coste, 1997 : 7)

Cette dernière forme rappelle l'alternance séquentielle (Duverger, 2007) qui est quant à elle formellement intégrée à la séquence pédagogique :

> On appellera méso - alternance, ou alternance séquentielle, cette alternance de langues opérée par le professeur pendant le cours de manière raisonnée, réfléchie, volontaire, sous forme de séquences successives et ceci, dans la perspective de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage. (Duverger, 2007 : 4)

De même, Causa (1996) distingue quatre stratégies chez les enseignants adoptant l'alternance codique en classe : la stratégie de réduction, la stratégie d'amplification, la stratégie contrastive, et la stratégie d'appui. La stratégie contrastive se caractérise par l'usage de terme introducteur, la comparaison de deux codes et le recours au métalangage. La stratégie d'appui apparait plutôt du côté de l'élève qui y a recours afin de combler un déficit et d'éviter l'interruption de l'interaction. L'enseignant peut l'utiliser à son tour afin de prévenir ce problème. La stratégie d'appui se décline quant à elle sous diverses formes et fonctions : reformulation, répétition, hétéro-achèvement, auto-achèvement, exclamation, incises, alternance codique « pure ».

L'alternance codique occupe donc une place importante dans l'agir enseignant en DdNL. C'est sans doute pour cette raison que le discours pédagogique actuel invite à didactiser l'alternance codique, une proposition issue de la recherche francophone, qui reste peu reprise dans les approches CLIL. Des déclinaisons pédagogiques ont ainsi été formulées comme la pédagogie de projet par exemple, de Duverger (2000) et Braz (2007). Les chercheurs (Duverger, Causa, Gajo, Serra, Steffen) s'accordent à souligner l'intérêt du niveau méso pour la didactisation de l'intégration entre langue(s) et contenu. Effectivement, Steffen et Serra considèrent que l'alternance codique joue un rôle majeur dans la construction des savoirs disciplinaires :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> L'alternance des langues n'est pas interprétée comme un symptôme de défaillance mais comme une ressource qui contribue à rendre les étapes de la construction de savoir reconnaissables et mutuellement intelligibles. Ces observations modifient radicalement le rôle qui est généralement attribué à la L1 : d'obstacles potentiels au développement à la L2, la L1 devient partie d'un répertoire en construction. Considérer le bilinguisme de manière réaliste mais appropriée au contexte, à la fois comme processus intégrant les compétences langagières en L1 et en L2 et comme un outil pour la médiation des savoirs, est […] profitable aux disciplines non linguistiques convoquées dans l'enseignement bilingue. (Serra et Steffen, 2010 : 167)

De même, Coste poursuit sa réflexion sur l'alternance codique qu'il associe à l'« entrecroisement/reformulation ». Selon, elle constitue un ressort pédagogique dans la construction des concepts et notions disciplinaires :

> D'un point de vue cognitif en effet, l'alternance des langues est alors posée non comme redondance/répétition (les mêmes leçons ou activités successivement dans les deux langues) ni comme distribution des matières (certaines travaillées dans une langue, d'autres travaillées dans une autre langue), mais comme **entrecroisement/reformulation** (**les deux langues entrant en jeu complémentairement dans la même visée de mise en place des mêmes nouveaux concepts**). (Coste, 2003)

L'alternance codique en didactique est donc au cœur de la notion d'intégration, notion que nous aborderons au paragraphe 1.2.3.2.

Plus récemment, l'alternance codique a été réactualisée par la notion de « translanguaging ». Cette notion a principalement été développée par des chercheurs anglo-saxons (Williams, Garcia), initialement autour des questions de langues minoritaires. Elle englobe des pratiques langagières scolaires, pratiques pouvant être identifiées comme alternance codique, lors de séquences intégrant par exemple des activités de compréhension en L1 et des activités de production en L2 et inversement (Garcia, 2016). Face à des pratiques séparatistes prédéterminées par l'emploi du temps, l'enseignant, la classe ou le sujet, ces pratiques assume d'une certaine fluidité (Garcia, 2013). « Translanguaging » se définit comme un processus cognitif spécifique aux bilingues, à rebours d'une vision monolingue et cloisonnée. Garcia recommande la « flexibilité » en première intention pédagogique pour favoriser la prise de parole et la confiance des élèves, tandis que la norme arrivera dans un second temps. Aussi le « translanguaging », nouvelle version du parler bilingue, rappelle-t-il l'ère communicative dans laquelle il était admis de communiquer en tolérant des erreurs, la norme intervenant également dans une seconde phase.

Notre proposition est de qualifier l'alternance codique comme un geste de « médiation » entre la L1 et la L2, englobant à la fois les fonctions de Baker, les « stratégies » des enseignants de Causa et les propositions de caractérisation de Coste et Gajo. Nous décrivons ces gestes mis en œuvre par les enseignants en L2 dans les cours de DdNL, au chapitre 3 de ce travail.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.2.5.4 Marques transcodiques

Les établissements de notre corpus se situent en contexte alloglotte[59] (Dabène, 1994), en ce sens la L2 n'est ni la langue officielle, ni la langue seconde, ni la langue principale en Égypte. L'alternance codique doit être alors examinée dans ses manifestations : les marques transcodiques.

Interférence, emprunt et calque

L'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise par des productions d'apprenants marquées par des interférences avec la L1. Ce phénomène apparait fréquemment dans les interactions des cours de DdNL de notre corpus. Selon une vision didacticienne, l'interférence se définit comme un phénomène résultant du contact de deux ou plusieurs langues, se manifestant par l'emploi dans une langue, d'éléments propres à une autre langue (Dabène, 1994 : 96).

Siguan et Mackey (1986) interprétaient les interférences entre deux langues comme des marques d'un bilinguisme « imparfait », stigmate d'un déficit en langue. L'interférence a aini pu être perçue comme une déviance par rapport à une norme.

Les interférences sont depuis identifiées par les sociolinguistes comme autant de manifestations d'interlangue (Matthey, Véronique, 2004), c'est-à-dire de langue en construction, via des connaissances intermédiaires, soit un processus acquisitionnel d'une langue seconde ou étrangère. Processus dynamiques, les interférences, de toutes natures, sont identifiées par les sociolinguistiques comme des marqueurs de métissages, d'acclimatations des langues (Blanchet, Clerc, Rispail, 2014 : 285-286)

Emprunt et calque

L'interférence peut produire des phénomènes d'emprunt et de calque :

> L'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire (...). Un Allemand parlant français pourra donner au mot français « la mort » le genre masculin du mot allemand correspondant « Tod » (interférence morphologique). (CNRTL, en ligne, définition *interférence* : non paginé).

Effectivement, quand les interférences se systématisent, on parle alors d'emprunt ou de calque. Selon Ducrot et Todorov (1972 : 20), l'emprunt possède un caractère « conscient » et provient

[59] « Contexte homoglotte » (homoglotte : qui parle/apprend une langue du pays considéré) versus « contexte alloglotte » (alloglotte : qui parle/apprend une langue différente de celle du pays considéré), selon Dabène (1994).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'une « nécessité interne ». Les deux auteurs donnent l'exemple de la création du terme « hôpital » qui a été créé en exhumant « hospital ». D'après l'office québécois de la langue française, la définition de l'emprunt, à la fois processus et résultat, est la suivante :

> Procédé par lequel les utilisateurs d'une langue adoptent intégralement, ou partiellement, une unité ou un trait linguistique (lexical, sémantique, phonologique, syntaxique) d'une autre langue. (Office québécois de la langue française, Fiche terminologique « emprunt linguistique », en ligne)

Gumperz (1982 : 64) définit l'emprunt comme « l'introduction d'une variété dans une autre de mots isolés ou d'expressions idiomatiques brèves, figées. Les items en question sont incorporés dans le système grammatical de la langue qui emprunte ». L'emprunt se caractérise par son intégration à la L2, il concerne un terme, un syntagme, une expression. Le calque est un emprunt créatif :

> Procédé de création d'un mot ou d'une construction syntaxique par emprunt de sens ou de structure morphologique à une autre langue. (CNRTL, en ligne, définition *calque* : non paginé).

Selon Kail (2015), l'emprunt est une version intégrée de l'alternance codique, qui se caractérise par la juxtaposition. En d'autres termes, les emprunts sont des interférences normées, qui parviennent à s'inscrire dans une norme discursive à la suite d'un besoin (un déficit lexical par exemple) ou en raison d'autres motifs (identitaires, sociaux, etc.) de sorte qu'il devient impossible de distinguer ce qui relève de l'emprunt et ce qui relève de l'alternance codique (d'un point de vue au niveau lexical), ce que note Baker (2011 : 107).

Marques transcodiques en contexte égyptien

Lüdi, Py (2013) et Dabène (1994) et d'autres préfèrent le terme hyperonyme de « marque transcodique » pour désigner l'ensemble des phénomènes d'interférence, de calque et d'emprunt :

> On désignera par marque transcodique tout observable, à la surface d'un discours en une langue ou une variété donnée, qui représente, pour les interlocuteurs et/ou le linguiste, la trace de l'influence d'une autre langue ou variété. (Lüdi, Py, 2013 : 142)

De Pietro, Porquier, Lüdi et Py distinguent quant à eux deux axes d'interprétation des interférences en reprenant la notion de communication exolingue/endolingue d'une part (Porquier, 1994) et les modes de langage bilingue/monolingue d'autre part (Grosjean, 2015).

Ainsi, dans une perspective exolingue, une interférence est perçue comme des « traces systématiques de la langue première dans les énoncés en langue seconde, qui relèvent de l'interlangue de locuteurs non natifs ». Alors que dans une perspective bilingue, les emprunts sont définis comme « des unités lexicales simples ou complexes d'une autre langue quelconque

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

introduites dans un système linguistique afin d'en augmenter le potentiel référentiel ; elles sont supposées faire partie de la mémoire lexicale des interlocuteurs même si leur origine étrangère peut rester manifeste » (Lüdi, Py, 2013 : 143).

Nos observations des classes de DdNL ont permis de constater l'emploi exclusif de certains termes scientifiques et mathématiques en L2, c'est-à-dire de la terminologie[60] mathématiques et scientifiques dans des séquences en L1, rejoignant ici la notion d'emprunt en contexte exolingue. D'après les entretiens avec les enseignants, cette terminologie constitue de degré minimal de l'usage du français en DdNL. En termes de dynamique d'apprentissage d'un registre disciplinaire, l'emprunt de cette terminologie peut être considéré comme une première étape d'appropriation d'un registre discursif disciplinaire en L2. Et simultanément, dans une perspective bilingue, ces emprunts apparaissent comme première manifestation d'un parler bilingue (l'équivalent en L1 n'étant pas connu).

Valeurs de l'emprunt

Toutefois cette réflexion sur l'emprunt et l'alternance codique ne serait pas complète sans envisager la question des valeurs. Il existe en Égypte, à l'instar d'autres pays arabophones, une représentation sur la pureté de la langue, notamment de l'arabe dit « classique », qui serait indemne de tout emprunt. Cette notion de pureté est évidemment idéologique et donc politique (Stadlbauer, 2010). Ces pays autrefois colonisés, associent l'emprunt linguistique à une violation de l'intégrité de la langue de la même façon que le système colonial a violé l'intégrité du territoire. Il n'est pas rare d'entendre des jugements sur l'impureté de l'arabe dit « dialectal » à cause des nombreux emprunts qui le structurent (en particulier au Maghreb avec la langue française, mais aussi au Machrek). Outre cette vision idéologique, une autre représentation est communément répandue, celle de l'archaïsme de l'arabe dit « classique », réputé parfois impropre à dire les technologies et les sciences. En ce sens, l'emprunt devient inévitable : la L2 venant combler un déficit lexical (Haeri, citée par Stadlbauer, 2010 : 3[61]) d'une langue perçue comme étant en décalage avec des besoins langagiers contemporains. Nous soulignons ici qu'il

[60] Définition de « terminologie » : Ensemble des termes relatifs à un système notionnel élaboré par des constructions théoriques, par des classements ou des structurations de matériaux observés, de pratiques sociales ou d'ensembles culturels. (CNRTL, en ligne, définition *terminologie* : non paginé).

[61] « D'après Haeri (2003), les officiels de l'État, les intellectuels, les enseignants et les hauts fonctionnaires égyptiens estiment que le CA est trop littéraire, fleuri et manque très largement de vocabulaire scientifique et technologique moderne »/"According to Haeri (2003), state officials, Egyptian intellectuals, educators, and high bureaucrats regard CA as too literary, flowery, and lacking in modern vocabulary needed for science and technology on a global scale." cité par Stadlbauer (2010 : 3).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

s'agit bien d'une question de représentations, car toutes langues, parlées en outre, par plusieurs millions de personnes, est en mesure de dire le monde et la société dont elle est l'expression. Le choix des locuteurs de lui préférer des formes « empruntées » relève davantage d'une stratégie de communication manifestant une certaine agilité langagière et une ouverture à la dimension internationale.

2.3 Approches éducatives des contacts de langues

Déjà bien ancrée dans des pays tels que le Canada, le Luxembourg, la Suisse, le Val d'Aoste, le Liban ou encore l'Égypte, l'éducation bi-plurilingue est un phénomène complexe et multiple. En guise de définition minimale, nous reprenons celle de Siguan et Mackey (1986 : 42) « système éducatif où l'enseignement est dispensé en deux langues dont l'une est normalement, mais pas toujours, la 1ère langue des élèves ».

Seront abordées ainsi les questions de typologie, de dénomination et de méthodologie des dispositifs relevant de l'enseignement bilingue[62]. En effet, dans le large spectre de l'éducation bilingue, l'enseignement des DdNL tient une place privilégiée (Gajo : 2007). Comment alors qualifier cet enseignement dispensé en L2 et le dispositif dans lequel il s'insère ? Nous verrons qu'à travers les enjeux, voire les différentes dénominations, un obstacle se fait jour : il semble impossible de circonscrire cet ensemble de faits et de phénomènes dans un seul objet d'étude. Nous présenterons ici quelques dénominations émanant d'espaces européens ou nord-américains.

Une approche « occidentale » pourrait être reprochée avec toute la dichotomie que ce terme génère. En effet, quel est l'intérêt d'utiliser une terminologie dite « européenne » pour le contexte égyptien ? Nous argumentons qu'à l'instar de tout domaine scientifique internationalisé, il est nécessaire de se doter de définition commune pour discuter, comparer et redéfinir ces notions dans le flux constant des avancées de la recherche. Une dénomination est toujours arbitraire, hyper-contextualisée et la neutralité qu'elle vise toujours mise à mal par son ancrage socio-historique. En d'autres termes, il faut choisir, et ce choix est motivé par plusieurs éléments. Le premier est que la L2 en question dans notre corpus est le français, l'une des langues du Conseil de l'Europe. Un autre argument est la proximité entre le terrain et le contexte français et plus largement la francophonie. Outre les liens historiques, tissés par les

[62] Pour nous *plurilingue*, mais nous respectons les dénominations en usage.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

congrégations religieuses notamment, il existe des liens très forts entre l'Égypte et la France (voir chapitre 1) ainsi qu'avec le Liban pourvoyeur non seulement de formation continue d'enseignants, mais aussi de matériels pédagogiques grâce aux éditions scolaires en français notamment.

2.3.1 Typologie des dispositifs éducatifs bilingues

Les cours enseignés en L2 sont dispensés dans des établissements scolaires qu'on qualifie communément de « bilingues ». De fait, ces cours requièrent un dispositif particulier qui connait plusieurs désignations :

> De nombreux pays ont ainsi inséré une forme particulière de ces dispositifs dans leur système éducatif, dans la perspective d'améliorer les apprentissages de langue des apprenants. Les appellations diffèrent : sections bilingues, sections européennes ou orientales, sections internationales, sections CLIL (Contents and Language Integrated Learning), EMILE (Enseignement de Matières Intégrées à la Langue Etrangère) etc., mais l'idée centrale est toujours d'améliorer les performances qualitatives et quantitatives de la langue cible grâce à l'emploi de cette langue pour enseigner et faire apprendre tout ou partie des disciplines scolaires du curriculum telles que l'histoire, la biologie, les mathématiques, etc. (Duverger, 2011 : 15)

Plusieurs typologies ont donc été proposées. Certaines s'attachent à la durée d'exposition à la L2, d'autres aux caractéristiques sociolinguistiques des populations cibles et des établissements scolaires (maintien d'une langue minoritaire, pays officiellement bi-plurilingues, etc.), d'autres encore, à la langue/aux langues parlées par l'enseignant (un enseignant = une langue ou un enseignant = plusieurs langues). Ainsi, Beatens Beardsmore (2000) établit une typologie de modèles d'éducation bilingue : immersion, programme de submersion, programme transitionnels, bidirectionnels, système modulaire, de maintien linguistique, trilingue. Il distingue en outre, l'immersion totale de l'immersion partielle ou tardive, les deux dernières dépendant respectivement du nombre d'heures en L1 et en L2, de l'âge et du niveau de classe d'introduction des enseignements en L2. Son approche est uniquement descriptive en ce qui concerne l'exposition à la L2 (totale, partielle, tardive), et l'aspect méthodologique n'est pas pris en compte.

Gajo (2013) proposera à son tour une typologie où l'immersion est un hyperonyme de cinq catégories de dispositif éducatif. En s'attachant à la structure et à la population scolaire, il identifie : la structure bilingue pour élèves monolingues, la structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1, la structure bilingue pour élèves bilingues, la structure monolingue pour élèves bilingues, et enfin la structure monolingue L1 pour élèves monolingues 2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

La typologie proposée par Hamers et Blanc (1983) réunit le modèle de submersion (assimilation linguistique), le modèle de ségrégation (maintien de la langue minorée), le modèle d'abri linguistique (consolidation de la L1 et ouverture vers la L2 dominante), le modèle d'immersion (bilinguisme utilitariste), le modèle de transition (L1 tremplin vers une L2) et le modèle de maintien (bilinguisme complet et équilibré).

La typologie de Coste (2003a) recouvre quatre types de dispositif éducatif établissant ainsi une distinction entre l'immersion et l'enseignement bilingue : submersion[63], immersion totale, immersion partielle, éducation bi/plurilingue.

Groux et Porcher qualifient la situation égyptienne d'« immersion précoce partielle » à l'instar d'autres dispositifs éducatifs bilingues du bassin méditerranéen :

> La formule de bilinguisme proposée par les pays du Proche-Orient se rapproche de l'immersion précoce partielle, puisque les écoles bilingues implantées en Égypte, au Liban, en Israël et en Turquie, proposent un enseignement bilingue franco-arabe dès la maternelle, ou dès le cours préparatoire (Turquie). Nous allons présenter les écoles bilingues égyptiennes qui représentent bien ce mode de fonctionnement. […] (Groux et Porcher, 2003 : 29)

Nous constatons que plusieurs modèles correspondraient aux écoles égyptiennes de congrégations francophones. Selon la typologie de Gajo, ces écoles pourraient relever du type 1 pour les élèves issus d'une famille arabophone non francophone (mais qui peut être anglophone en L2) et du type 3 pour les élèves issus de famille arabophone et francophone. Selon les typologies de Hamers et Blanc, Beatens Beardsmore et Coste et en accord avec Porcher et Groux, les écoles de notre terrain oscillent alors entre l'immersion partielle précoce, modèle éducatif officiel, c'est-à-dire des disciplines enseignées en L2, soit la juxtaposition de deux monolinguismes dès la maternelle et l'enseignement plurilingue, modèle éducatif officieux, où des liens sont régulièrement faits entre les langues à travers l'alternance codique mise en œuvre de manière informelle par les enseignants. Ces derniers partagent le même répertoire langagier que leurs élèves. Le modèle officiel relève d'un schéma « un enseignant = une langue », mais dans les faits, il s'agit plutôt d'un « enseignant = plusieurs langues + plusieurs registres » (arabe dit « dialectal égyptien », français, anglais, registres discursifs). De plus, les établissements de notre étude sont nommés « écoles de langues » en Égypte, et il n'est nullement fait mention de leur caractère plurilingue. L'accent est mis sur les langues autres que l'arabe comme élément distinctif.

[63] Selon Coste : « Il y a submersion lorsque l'enfant est entièrement scolarisé dans une langue qui n'est pas sa langue première et lorsque cette dernière n'est pas présente ailleurs dans son environnement que dans le contexte familial (ce peut être le cas d'un enfant de migrant). »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Duverger (2011 : 8) rappelle que c'est dans la planification scolaire qu'on trouve l'origine des DdNL, ces dernières ayant initialement permis de suppléer aux manques d'heures pour l'apprentissage de la L2, et de faire face à un « faible rendement ». En Égypte, l'histoire des DdNL, est à l'inverse. Il ne s'agissait pas de rajouter de la langue dans un programme en utilisant les disciplines, mais plutôt de rajouter de l'arabe dans les curricula, et donc de diminuer le nombre d'heures de français, telle fut l'injonction des autorités éducatives dès les années 60. L'enjeu n'était pas alors une question de rendement ou d'amélioration linguistique mais de survie des établissements scolaires confessionnels francophones. Après négociation avec l'administration éducative égyptienne, la particularité langagière de ces écoles de langues les a préservées. Mais si elles venaient aujourd'hui à perdre cette spécificité, en affichant par exemple un plurilinguisme dans leur dénomination, le *statut quo* administratif actuel pourrait être remis en cause.

2.3.2 Statut de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue

Le contexte a été mobilisé afin de catégoriser la/les langue(s) parlée(s)/enseignée(s)/apprise(s) en didactique des langues : français langue étrangère, français langue seconde, français langue maternelle, etc. Porquier (1994 : 159) évoque en effet ces catégories qui « renvoient […] à l'appropriation et/ou au contexte d'appropriation et de communication », fonctionnant notamment sous le régime des dichotomies : endolingue/exolingue, apprise/acquise, maternelle/étrangère ou maternelle/seconde, etc. Porquier rappelle que la dichotomie langue maternelle/non maternelle est à l'origine des autres[64]. Ces dichotomies servant à qualifier des contextes d'usage des langues ont été pensées d'un point de vue monolingue (Blanchet, 2014), elles sont désormais devenues obsolètes, la notion de continuum les ayant supplantées. On parle effectivement d'appropriation pour l'apprentissage/l'acquisition, de décloisonnement,

[64] Ces dichotomies qui ont servi de base notionnelle à la recherche en acquisition d'une langue étrangère ont été réexaminées, bien souvent pour les nuancer à l'aide de la pensée du continuum (Porquier : 1994) : « Au-delà des questions terminologiques évoquées, inhérentes à la mise en place progressive d'un domaine de recherche, les dichotomies notionnelles servent d'outils heuristiques pour appréhender un ensemble de réalités empiriques. L'épreuve du continuum permet à la fois de relativiser, sans les invalider, les dichotomies, et de dégager les faisceaux de paramètres contextuels à prendre en compte dans la recherche sur l'appropriation des langues et sur la communication exolingue. Elle aide également à mieux cerner, dans leur diversité, les interrelations entre langue(s), apprenant et contexte, dans des situations d'appropriation et de communication. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'« effacement de la frontière » (Blanchet, 2014) en FLM, FLE, FLS, depuis la prise en compte du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel.

Pour mémoire, Klein (1989 : 33) désigne comme « langue étrangère (…) une langue qui est apprise en dehors de son aire d'usage habituelle - en général en classe de langue - et qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle pour les communications quotidiennes » à la différence de la « langue seconde » qui « désigne une langue qui sert, après ou à côté de la langue maternelle, comme second moyen de communication et qui est acquise en général dans un environnement social où on la parle ». La définition proposée par Cuq (1991) rajoute une valorisation sociale ou un aspect juridique (langue co-officielle, etc.). Vigner (2001) rappelle alors que la période post-coloniale correspondait à cette expression, elle renvoie aussi à la situation de francisation en France du début du XXème siècle ou encore aux phénomènes d'immigration.

Ces dénominations FLE/FLS/FLM ne correspondent ni les unes ni les autres à la situation du français en Égypte, tant ce statut peut varier en fonction des milieux sociaux de la société. Les écoles de congrégations reflètent cette hétérogénéité constitutive de la mosaïque sociolinguistique égyptienne, comme nous l'avons vu au chapitre 1.

Néanmoins, selon Gajo (2007), ce n'est pas tant l'espace sociolinguistique de l'usage mais la qualité de la L2 en cours de DdNL qui provoque « un effet de défamiliarisation ». Nous soulignons cette notion de « défamiliarisation » pour qualifier le statut de la L2 dans les établissements scolaires de notre terrain. Nous faisons ainsi part de nos réserves quant à l'usage d'un qualificatif tel que « étrangère » pour la communauté de locuteurs francophones égyptiens. En effet, les entretiens avec les enseignants marquent le rejet de ce terme pour désigner la langue française qu'ils parlent.

Nous avons vu à plusieurs reprises, à propos des variétés, leurs qualités de « voisinage » (Sassier), ou d'« apparenté » (Dichy), s'opposer à celles de « défamiliarisation » (Gajo), encore d'« extranéité » (langue étrangère en didactique du FLE) pour les langues : autant de distance ou de proximité convoquées afin de tenter de caractériser un rapport entre langues, entre glosses, entre registres. Toutefois la familiarité et l'extranéité sont toutes relatives et ne peuvent être cantonnées à un code, à une langue. La défamiliarisation existe aussi au sein même d'une langue à travers par exemple les glosses ou les registres, pourtant dans une relation d'apparenté. Un enjeu qualificatif se joue alors ici compris entre la familiarité et l'extranéité, entre l'intime et l'extérieur, manifestation des dichotomies résiduelles d'une approche monolingue. Les

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

propositions induites par le plurilinguisme et notamment par le répertoire plurilingue consiste précisément à dépasser ces dichotomies, d'instaurer un continuum polarisé. D'où l'importance dans notre contexte en Égypte, de privilégier une dénomination neutre, factuelle, comme celle de « langue deux » (L2) pour désigner le français. Dans l'environnement que nous avons présenté, la dénomination de la langue gagne à être uniquement descriptive.

2.3.3 Fonction de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue

Quelle est donc la fonction de cette L2 dans la transmission des contenus disciplinaires au sein des cours de DdNL ? Est-ce une langue d'enseignement, une langue académique ou une langue de scolarisation ?

Langue d'enseignement versus langue de scolarisation

La langue d'enseignement est la langue utilisée dans le système scolaire comme « moyen d'enseignement de toutes les disciplines » (Byram, 2007). Les différents documents du Conseil de l'Europe (voir bibliographie) utilisent les expressions « langue d'enseignement » ou « langue d'instruction » de manière indistincte. La L2 dans notre corpus est donc une langue d'enseignement aux côtés de l'arabe car elle véhicule du contenu disciplinaire et bénéficie d'un statut privilégié dans la construction des savoirs mathématiques et scientifiques (Gajo, 2009).

Quelles sont les différences entre les notions de « langue de scolarisation » et « langue d'enseignement » ? Selon *Le Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* (désormais le *Guide*), l'expression « langue de scolarisation » est employée pour désigner la principale (et parfois l'unique) langue nationale ou régionale/minoritaire utilisée en classe pour dispenser l'enseignement ». La définition de « langue de scolarisation » proposée par le Conseil de l'Europe souligne quant à elle le caractère général et englobant de l'expression (2014) :

> Language of schooling" denotes the language used for teaching the various school subjects and for the functioning of schools. This language is usually the official language(s) of the State or the region, for example Polish in Poland or Italian in Italy, but may also concern officially recognized regional or minority languages, foreign or migrant languages. Depending on the national or regional context, several languages of schooling are used.[65]

[65] Recommendation CM/Rec(2014)5, of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

La langue de scolarisation est associée au statut officiel d'une langue ou de plusieurs langues. Dans notre cas, le français n'étant pas langue officielle, nous parlerons de langue d'enseignement.

Prise de conscience de la dimension langagière de la discipline

Les recommandations du Conseil des ministres européens (2 avril 2014) incitent à prendre en compte la dimension linguistique des matières scolaires dans un souci d'équité et de qualité de l'éducation et pour la réussite scolaire[66]. Cette dimension est exacerbée quand la langue d'enseignement des matières scolaires est une L2. La question de la maitrise de la langue de scolarisation face aux difficultés d'apprentissage dans les disciplines, notamment les mathématiques, est devenue un enjeu en France au milieu des années 80, comme en témoigne Bessonnat (1998) :

> Dès lors qu'on admet que tout savoir s'énonce, il faut reconnaitre que la langue n'est pas un excipient neutre, elle résiste, c'est elle qui structure les connaissances : il convient du coup de la prendre en compte aussi bien en réception qu'en production, à l'oral qu'à l'écrit. (Bessonnat, 1998 : 42).

Quand il s'agit d'une langue d'enseignement, la L2 tient « un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence du FLE pour lequel le français est une discipline comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale » (Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, 2003), par exemple en Afrique francophone, ou en France pour les élèves allophones.

En effet, face aux problèmes de décrochage scolaire et d'intégration des populations migrantes, la prise de conscience de la dimension linguistique est initiée dans un souci d'assurer un accès égalitaire à l'éducation. Bien que le contexte diffère pour les DdNL des établissements francophones égyptiens, il existe une préoccupation similaire d'assurer l'accès aux savoirs disciplinaires en levant les difficultés langagières. Les constats suivants restent également valides en ce qui concerne les DdNL :

> 4. Every school subject (history, art, mathematics, etc., including the language of schooling as a specific subject) uses its own specific forms of oral and written expression. Students must master these norms in order to appropriate the contents taught and successfully participate in school activities.
>
> 5. Most students arrive at school with the competences in the language of schooling required for ordinary communication. But for the most vulnerable learners, those who use a different language for day-to-day communication and, especially, learners from disadvantaged socio-economic backgrounds, the acquisition of competences in the language of schooling is a major challenge. It is thanks to high quality teaching of all the school subjects, taking their language dimensions into account, that students gradually

[66] Ibidem.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> acquire the competences in the more "academic" language used in teaching[67]. (Recommandations du Conseil des ministres européens, 2014)

Ainsi langue de scolarisation et langue d'enseignement partagent une problématique commune qui se cristallise autour de la notion de « langue académique ». La langue de scolarisation, à des fins plus larges, « sociales et informelles », comprend la langue académique, « autre facette de la langue de scolarisation », que nous associons aux registres discursifs disciplinaires évoqués au paragraphe 2.2.3.1 :

> En effet, si les élèves doivent être en mesure d'utiliser la langue à des fins sociales et informelles, ils doivent également pouvoir l'utiliser pour apprendre **les différents contenus disciplinaires**, pour exprimer leur compréhension et pour interagir avec d'autres sur la signification et les implications de ce qu'ils apprennent. Cela nécessite **un certain niveau de compétence dans ce que l'on a appelé la langue académique** – **autre facette de la langue de scolarisation**, qui ne renvoie pas seulement aux différentes langues régionales ou nationales utilisées à l'école, mais à un type d'utilisation de la langue plus spécialisé, plus formel et nécessaire à la réflexion, ainsi qu'à la conception et à la comparaison d'idées. **Même les élèves dont la première langue est la langue de scolarisation ne satisfont pas tous aux exigences linguistiques du système scolaire – et, plus spécifiquement, aux exigences de l'apprentissage dans les différentes matières**. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 12)

L'expression « langue académique » évoque la notion de CALP de Cummins. Le *Guide* rappelle que la langue (L1 ou L2) accompagne la conceptualisation. En effet, les grandes catégories de fonctions langagières de nature cognitive apparaissent : nommer, définir, décrire, comparer, raconter, rapporter, expliquer, illustrer, supposer, émettre une hypothèse, apprécier, évaluer, argumenter, démontrer, expliquer, donner un avis, (*Le Guide* rajoute : négocier, modéliser).

Les notions de la compétence scolaire et disciplinaire mobilisées pour des élèves allophones scolarisés en France peuvent l'être également pour les élèves égyptiens de notre corpus :

> Pour nous il est urgent de sortir, pour ces publics, d'une conception communicative universaliste de l'enseignement /apprentissage des langues et de viser à rendre l'élève capable d'exercer son « métier » dans l'institution scolaire française. L'élève étranger doit se familiariser avec des activités langagières typiques de l'école (française) et c'est celles-là qu'il importe de travailler en priorité avec lui, afin qu'il puisse le plus rapidement possible retrouver la classe qui correspond à son âge et à son cursus normal. Dans le même esprit il s'agit de lui permettre d'utiliser au mieux tous les savoirs et savoir-faire déjà appris dans son système scolaire d'origine et de ne pas oblitérer ces connaissances « déjà là » sous prétexte d'un manque d'habileté linguistique dans la langue de l'école. (Bouchard, Cortier, 2006 : 7)

[67] « 4. Chaque discipline scolaire (histoire, art, mathématiques, etc., incluant la langue de scolarisation comme discipline) utilise ses propres formes orales et écrites d'expression. Les élèves doivent maitriser ces normes afin de s'approprier le contenu enseigné et de participer activement aux activités scolaires. 5. La plupart des élèves arrivent à l'école avec des compétences en langue de scolarisation requises pour la communication ordinaire. Mais pour les élèves les plus vulnérables, ceux qui utilisent une langue différente dans leur communication quotidienne et ceux, plus particulièrement issus de milieux socioéconomiquement défavorisés, l'acquisition de compétences en langue de scolarisation est un challenge majeur. C'est grâce à un enseignement de haute qualité de toutes les disciplines, prenant en compte les dimensions langagières, que les élèves acquièrent graduellement les compétences en langue plus "académique" utilisée dans l'enseignement. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Dans les deux cas, il s'agit d'« exercer […] le métier [d'élève] dans une institution scolaire » francophone en Égypte (et non française), de se « familiariser avec les activités langagières typiques de l'école », et de faire des liens avec le système d'enseignement arabophone de manière simultanée plutôt que de manière asynchrone. Les contextes sont très différents ici mais la question de la réussite scolaire en L2 et de l'intégration professionnelle avec un répertoire à la fois plurilingue, partiel et parcellisé se pose également pour les élèves égyptiens de notre corpus. Nous verrons au chapitre 3 que les enseignants et les élèves partagent certaines préoccupations, en particulier au sujet du caractère parcellisé de leur répertoire langagier construit sur une répartition fonctionnelle des registres selon les langues. Cela relève alors de la question de la littéracie, voire de plurilittéracie[68] (littéracie en plusieurs langues) (Meyer, 2015). Or, en cloisonnant les langues et les registres discursifs par disciplines, il apparait que les établissements de congrégations francophones ne favorisent pas la plurilittéracie de leurs élèves, mais construiraient plutôt une forme particulière de bilinguisme soustractif (Lambert, 1975).

Curriculum caché

La notion du curriculum caché constitue un autre aspect de la prise en compte de la dimension langagière mentionnée par les auteurs du *Guide* :

> Beaucoup d'élèves n'ont pas les compétences requises pour bien construire leurs connaissances lorsqu'ils entament leur scolarité. Or, faute de rendre ces prérequis suffisamment explicites, il est possible qu'une partie du curriculum demeure « cachée », accroissant ainsi les difficultés linguistiques inhérentes à l'école. C'est un problème pour tous les apprenants, mais tout particulièrement pour ceux issus de milieux socialement défavorisés ou ceux dont la langue familiale n'est pas la langue principale de scolarisation. La reconnaissance de l'importance de la « langue académique » n'est pas élitiste ; c'est au contraire un aspect essentiel de l'action en faveur de l'équité dans les résultats scolaires. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 8)

Prendre en compte la dimension langagière des disciplines a donc deux conséquences. La première est de devoir mettre en exergue les compétences concernant la langue académique à travailler avec les élèves, et donc d'organiser ces dernières au sein de séquence pédagogique, en veillant à bien y faire figurer ce « curriculum caché » (Sembel cité par Vinatier, 2013 :

[68] "A pluriliteracies approach to teaching for learning (PTL) puts subject literacy development in more than one language at the core of learning because we believe subject literacies are the key to deep learning and the development of transferable skills. This approach focuses on helping learners become literate in content subjects or topics and to empower them to successfully and appropriately communicate that knowledge across cultures and languages." (Meyer : 2015) : « Une approche plurilitéracique d'enseignement/apprentissage place la question du développement de la littéracie dans plus d'une discipline au centre de l'apprentissage parce que nous croyons que la littéracie est la clé d'un apprentissage profond et du développement de compétences transférables. Cette approche se concentre sur le fait d'aider les apprenants à s'instruire et à communiquer avec succès et de manière appropriée ces savoirs et connaissances disciplinaires à travers les langues et les cultures ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

246)[69]. Celui-ci désormais visible, dans le programme disciplinaire permettra de lutter contre l'« opacité » de la langue académique. Cette notion d'opacité apparait par exemple dans l'opacité lexicale qui signifie que la « forme d'un mot n'est pas identifiable » et provoque un processus d'inférence chez les élèves. Ainsi, un mot non identifiable aura des répercussions sur le co-texte et produira une zone d'opacité (Lopez Alonso, Sere, : 1998).

La deuxième conséquence est la nécessité de mettre en évidence les compétences professionnelles liées au traitement de la L2 pour les enseignants de DdNL. Si ces compétences ne constituent pas au départ leur cœur de métier, les enseignants de DdNL dont les connaissances et les savoir-faire sont avant tout disciplinaires, mettent toutefois en place de nombreuses pratiques qui traduisent une attention toute particulière à la langue de la discipline. Cette vigilance accrue provoque pour les enseignants, un changement de représentations de leur champ de compétences. Bien que le traitement de la L2 par les enseignants de DdNL n'ait été peu voire pas formulé en termes de compétence, il est pourtant bien présent, de manière implicite et non-institutionnalisé. Ainsi, à l'implicite du curriculum caché, correspond l'implicite de pratiques professionnelles. Notre intuition est que les enseignants de DdNL ayant intégré cette dimension de manière empirique dans leur enseignement, dispensent un enseignement de meilleure qualité à leurs élèves qu'un enseignant l'ayant occultée.

2.4 Approches didactiques des contacts de langues

Les contacts de langues qui se produisent dans un espace-classe favorisent l'émergence d'approches didactiques. Les dispositifs éducatifs d'enseignement bilingue développent des approches méthodologiques, qui se situent entre immersion et intégration, tout en débutant par la problématique de la dénomination de cette discipline enseignée en situation exolingue.

2.4.1 Nommer la discipline enseignée en L2 : DNL, DdNL, CLIL, EMILE

2.4.1.1 Des DNL aux DdNL

Baetens Beardsmore (2000) rappelle que Mackey dès les années 70 avait identifié une typologie de quatre-vingt-dix variétés et donc tout autant de dénominations de l'enseignement bilingue.

[69] Sembel (2003) cité par Isabelle Vinatier (2013) : « le curriculum caché qui serait ce que les élèves doivent faire pour réussir, sans que cela soit explicitement annoncé par l'institution ou les enseignants. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Le minima consensuel est celui-ci : une discipline enseignée en L2, c'est-à-dire le fait d'enseigner une discipline, une matière dans une langue qui n'est pas la L1 de l'élève. Cette définition minimale recouvre alors des pratiques et des contextes très variés où se croisent des aspects sociolinguistiques (rapports entre les langues), des aspects politiques (statuts des langues), des aspects éducatifs (traditions et pratiques pédagogiques), et des aspects économiques (la question de la distinction de ce type d'enseignement). Selon l'aspect privilégié, des typologies et des catégorisations différentes apparaissent.

L'une des appellations parmi les plus courantes dans le monde francophone est « discipline non linguistique », dont l'abréviation « DNL », insiste sur l'entrée « discipline ». Bien que très répandue, cette dénomination a été maintes fois décriée avec l'argument que toute discipline est essentiellement linguistique. Nous le démontrerons au 3ème chapitre. Des expressions telles que « discipline dite non linguistique », DdNL (Gajo : 2009b) ou « discipline notoirement linguistique » (Duverger) ou « discipline enseignée en langue 2 » (DEL2) (Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2011) ont alors été proposées. Nous avons privilégié l'appellation « DdNL », qui reste la plus proche de la dénomination la plus répandue : « DNL ». Dans la recherche francophone, la dimension bilingue étant très forte, de nombreux travaux sur l'alternance codique ont été menés pour les disciplines dispensées en L2.

2.4.1.2 CLIL/EMILE

Définition et principe

Ailleurs en Europe et dans la littérature anglo-saxonne, la recherche a développé une réflexion sur la place de la langue et du contenu dans les disciplines enseignées en L2. Ainsi, la notion de *« content and language integrated learning »* (CLIL) a été formalisée dans les années 90 (Coyle, Hood, Marsh, 2010) en écho aux recommandations du Conseil de l'Europe. La traduction de CLIL proposée par Baetens Beardsmore est « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère », connu sous l'acronyme EMILE (Marsh, 2002).

Construit sur une forte idéologie européenne et adopté dans de nombreux pays, CLIL/EMILE répertorié dans le domaine de l'apprentissage des langues, repose sur les quatre principes identifiés par Coyle (Coyle, 2007, cité par Bernaus et al., 2012 : 14) : contenu, communication, cognition et culture (4C).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> Le premier principe place l'apprentissage du **contenu**, l'acquisition des savoirs, des compétences et de la compréhension inhérents à cette discipline au cœur du processus d'apprentissage. […] La relation symbiotique entre langue et compréhension des matières demande de se focaliser sur le « comment » ; la façon d'enseigner les matières tout en travaillant **avec et à travers** une autre langue plutôt que simplement dans une autre langue. […]
>
> Le deuxième principe définit la langue comme outil de **communication** autant que d'apprentissage. Dans cette perspective, la langue est apprise en l'utilisant dans des **situations authentiques** et nouvelles mais soutenues pour compléter les approches plus structurées typiques des cours de langues étrangères. L'approche CLIL/EMILE sert à renforcer la notion qu'une langue est un outil qui, pour avoir du sens, a besoin d'être activé dans des contextes motivants et ayant du sens pour nos apprenants.
>
> Le troisième principe, (la **cognition**), veut que l'EMILE soit un défi cognitif pour les apprenants – quelles que soient leurs capacités. Il génère un terreau riche pour le développement des capacités de réflexion en combinaison avec les compétences de base de la communication interpersonnelle (BICS – basic interpersonal communication skills) et la maîtrise de la langue cognitivo-académique (CALP – cognitive-academic language proficency).
>
> Le quatrième principe embrasse la pluriculturalité. « Etudier une matière par le biais d'une langue d'une **culture** différente ouvre la voie à une compréhension et une tolérance accrues d'autres perspectives. […], cet élément est fondamental pour favoriser une compréhension européenne et faire de la citoyenneté une réalité. (Glossaire Conbat + en ligne, 2011 : non paginé)

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) promeut depuis une dizaine d'années les approches CLIL/EMILE et a publié de nombreux outils à destination des enseignants (Gravé-Rousseau, 2011), favorisant ainsi la diffusion de ces acronymes en Europe, mais pas en Égypte.

Outre la centration sur le contenu que nous allons aborder au paragraphe suivant, Marsh (2002) propose quelques éléments-clés de l'approche CLIL/EMILE :

> Additional Language : Sometimes used instead of terms such as foreign, second or minority language, referring to any language other than the first language.
> Discourse Type : The type of communication found in the learning environment (for example, classroom). It is used to distinguish between discourse that is largely interactional (for example, with thema in emphasis on social communication achieved through pairwork, group work etc.), and that which is largely transactional (where, for example, one person such as the teacher speaks and the main emphasis is on transmission of knowledge).
> Exposure : The proportion of CLIL/EMILE experienced by a learner through the curriculum in a school year : Low - about 5-15% of teaching time, Medium - about 15-50% of teaching time, High - over 50% of teaching time
> Learning Styles : Individual preferences for approaches to learning
> Learning Strategies : The ways in which individuals learn
> Plurilingual Attitudes : Attitudes that support the value of being able to use, to a greater or lesser extent, three or more languages.
> School Profile : The public image of a school.
> Trans-languaging : Where more than one language is used in the CLIL/EMILE classroom environment. For example, a teacher may speak in one language, and a pupil reply in another. Alternatively, students may work as a pair speaking through one language, whilst analysing materials produced in another.[70] (Marsh, 2002 : 17)

[70] Langue additionnelle : parfois utilisée à la place de termes tels que « étranger », « second » ou « minoritaire », se référant à toute autre langue que la première langue.
Type de discours : le type de communication se trouve dans l'environnement de l'apprentissage (par exemple, la classe). Ce terme est utilisé pour distinguer les discours qui sont largement interactionnels (dans lesquels, par exemple, avec une thématique appuyée sur la communication sociale réalisée à travers des binômes, des groupes de travail, etc.), et ceux qui sont largement transactionnels (où, par exemple, une personne telle qu'un enseignant parle et insiste principalement sur la transmission de savoirs).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Cet extrait montre une approche différente de celle qui est développée dans la recherche francophone. Nous pouvons souligner à la fois des glissements terminologiques : *« additional language »* que nous nommons L2 semble ici minorée, *« translanguaging »* (ex-*code switching* ?) comme forme d'alternance codique sans que cette dimension ne soit véritablement interrogé en termes de levier pédagogique. De plus, l'entrée *« discourse type »* met davantage l'accent sur les activités langagières, l'interaction et la transaction (monologue expositif), que sur les discours disciplinaires. Ensuite, la question des dispositifs est également présente avec les notions d'*« exposure »* et de *« school profile »*. Mais c'est surtout l'approche cognitive qui est mise en avant, ici avec la mention des *« learning style »*, *« learning strategy »* (l'un des 4C). L'approche sociolinguistique se retrouve sous la seule mention de *« plurilingual attitude »* sans être vraiment développée en termes de répertoire plurilingue. CLIL/EMILE peut ainsi se résumer à une approche cognitive et communicative d'enseignement de L2, orientée sur du contenu disciplinaire. D'autre part, il n'y est pas question d'alternance codique didactisée, *« translanguaging »* n'allant pas dans ce sens. CLIL/EMILE appréhende l'intégration sur l'axe langue/contenu mais très peu voire pas du tout sur l'axe L1/L2, axe davantage développé par la recherche francophone.

Héritage méthodologique de CLIL/EMILE

CLIL est lui-même héritier d'une approche de l'enseignement des langues de tradition nord-américaine, appelée « *content-based instruction »* (CBI) ou « *content driven »* d'après Gajo (2013). Selon Met, Genesee et Lyster, CLIL fait partie d'approches réunies sous la bannière d'un enseignement de langue seconde (« *second language teaching »*) mais dans une perspective clairement intégrative du contenu. Coyle, Hood et Marsh (2010 : 1) soulignent que CLIL « is content-driven, and this is where it both extends the experience of learning a language, and where it becomes different to existing language-teaching approaches[71] » et

Exposition : la proportion de CLIL/EMILE à laquelle est exposé un apprenant à travers son parcours scolaire : basse – autour de 5-15% du temps d'enseignement, moyen – autour de 15-50% du temps d'enseignement, haute – au-delà de 50% du temps d'enseignement.
Styles d'apprentissage : préférences individuelles pour l'apprentissage.
Stratégies d'apprentissage : la façon dont les individus apprennent.
Attitudes plurilingues : attitudes qui valorisent le fait d'être en mesure d'utiliser, dans une large ou une moindre mesure, trois langues ou plus.
Profil de l'école : l'image publique de l'école.
« Translanguaging » : Là où plus d'une langue est utilisée dans un environnement scolaire CLIL/EMILE. Par exemple, un enseignant peut parler une langue, et un élève répondre dans une autre. Alternativement, les étudiants peuvent travailler en binôme en parlant une langue, alors qu'ils analysent du matériel produit en une autre.

[71] Est orienté sur le contenu et cette approche se situe à la fois comme expérience d'un apprentissage de langue tout en différant des approches d'enseignement de la langue existante.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

simultanément ces mêmes auteurs concluent que CLIL « is not a new form of language education », « is not a new form of subject education », mais « is an innovative fusion of both[72] ». Genesee identifie *« content driven »* comme un modèle où contenu et langue ont une importance égale. Nous relevons ainsi certains flottements entre spécialistes de la question : fusion d'objectifs langagiers et disciplinaires ou méthode d'enseignement de langue seconde ?

La polarisation proposée par Genesee et Met (1999) permet de clarifier les objectifs du CLIL qui relève donc d'une approche prônant un enseignement des langues orienté sur le contenu :

> […] there currently exist a variety of L2 instructional approaches that integrate language and content instruction and these can be characterized as falling along a continuum from language-driven to content-driven. In language-driven approaches, content is used simply as a vehicle for teaching target language structures and skills. The primary goal of these programs is language learning… At the other end of the continuum are approaches where the content and language are equally important so that mastery of academic objectives is considered as important as the development of proficiency in the target language. Bilingual/immersion education are examples of content-driven approaches[73]. (Genesee cité par Marsh, 2002 : 72)

La polarisation indique deux tendances pédagogiques pour cet « enseignement des langues basé sur le contenu » (« *content based language teaching* ») : centration sur le contenu (« *content-driven instruction* ») et centration sur la langue (« *language-driven instruction* »). Pour le premier pôle, la priorité est donnée au contenu, enseigné en L2 : les objectifs sont disciplinaires, déterminés par un programme de discipline, les élèves sont évalués sur le contenu disciplinaire. Dans ce cas de figure, la question du traitement de la langue 2 est secondaire. À l'inverse, le second pôle donne la priorité à l'enseignement de la langue : les objectifs langagiers sont déterminés par un curriculum ou un programme de L2, les élèves sont évalués sur leurs compétences langagières. Dans ce deuxième cas de figure, l'apprentissage de la langue est prioritaire et le contenu n'est qu'un prétexte utilisé pour enseigner la L2.

Notons que dans la dénomination CLIL, c'est l'entrée « apprentissage » (« *learning* ») qui a été préférée à l'entrée « discipline ». Ainsi, là où la dénomination francophone, DNL, tranche sur l'objet d'intérêt : il s'agit avant tout d'un enseignement disciplinaire auquel est même amputée la dimension linguistique (« *non linguistique* »), la tradition anglo-saxonne dilue la dimension

[72] « N'est pas une nouvelle forme d'enseignement de langue », « n'est pas une nouvelle forme d'enseignement de contenu », « une innovante fusion des deux ».

[73] Il existe actuellement une variété d'approches pédagogiques de L2 qui intègrent un enseignement de langue et contenu. Elles peuvent être positionnées sur un continuum, soit orientées vers la langue, soit orientées vers le contenu. Dans le cas d'une approche centrée sur la langue, le contenu est utilisé comme véhicule à un enseignement ciblant les compétences et la structure de la langue. L'objectif initial de ces programmes est l'apprentissage de la langue… À l'autre bout du continuum se situent les approches au sein desquelles le contenu et la langue ont la même importance de telle sorte que la maitrise des objectifs académiques [disciplinaires] est considérée comme étant aussi important que le développement des compétences en langue cible. Education bilingue/immersion sont des exemples d'approches orientées sur le contenu.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

disciplinaire pour la limiter à la notion de contenu, « *content »,* manifestant par ailleurs un certain décloisonnement disciplinaire, et insiste sur le fait que le CLIL/EMILE se situe dans le giron d'un enseignement de langue. Met (1999 : 50) souligne même que le terme même de « *content »* peut être plus large que strictement disciplinaire[74]. Ceci inscrit clairement CLIL/EMILE dans une méthodologie d'apprentissage de langues, cadre *supra*, qui ne se positionne pas d'après le profil de l'enseignant de discipline ou de langue (les enseignants de notre corpus par exemple, ne considèrent pas mettre en œuvre une méthodologie d'enseignement de langue mais de discipline), mais d'après les objectifs d'enseignement. Nous supposons que cette approche par objectif et non par métier a pour origine l'existence de double-profil dans certains systèmes éducatifs européens (système de bivalence : la possibilité d'enseigner deux disciplines dont une langue, ou encore l'exemple des enseignants pluridisciplinaires pour le cycle primaire).

Objectifs du CLIL/EMILE : double focus

Ainsi, cette polarisation contenu/langue reflète une approche *« dual focus »* (double focus) caractéristique du CLIL/EMILE*,* c'est-à-dire un enseignement orienté à la fois sur la langue et le contenu, *dual focus* pouvant même être mesuré par un « *content-language ratio »* (ratio langue-contenu) :

> Content-Language Ratio: Extent to which the focus is on the non-language content and the target language in any given lesson. This may vary from, for example, **90% content, 10% language in a lesson given by a geography teacher** to, for example, **25% content, 75% language in a lesson, even in the same program, given by a language teacher**. If there is no dual-focus on language and non-language content within a lesson or course then it does not qualify as a form of CLIL/EMILE[75]. (Marsh, 2002 : 17)

Nous soulignons ici que cette approche considère que l'enseignant de discipline peut s'intéresser à la langue de manière très partielle (10 % ?) et que le traitement de la langue revient finalement majoritairement à l'enseignant de langue qui peut à la marge enseigner du contenu

[74] Met, 1999, "*Content-based instruction: Defining terms, making decisions", NFLC Reports*, Washington, DC: The National Foreign Language Center. "There is also a variety of definitions of "content." As can be seen from Crandall and Tucker's definition, content is clearly "academic subject matter" while Genesee (1994) suggests that content "...need not be academic; it can include any topic, theme or non-language issue of interest or importance to the learners" (p. 3). Chaput (1993) defines content as "...any topic of intellectual substance which contributes to the students' understanding of language in general, and the target language in particular" (p. 150). Met (1999 : 150) has proposed that "…'content' in content-based programs represents material that is cognitively engaging and demanding for the learner and is material that extends beyond the target language or target culture."

[75] Ratio langue-contenu : proportion accordée au contenu non linguistique et à la langue-cible dans une leçon donnée. Elle qui peut varier, par exemple, de 90% sur le contenu, 10% sur la langue dans une leçon donnée par un professeur de géographie, à, par exemple, 25% sur le contenu, 75% sur la langue dans une leçon, parfois même au sein du même programme, lorsque le cours est donné par un professeur de langue. S'il n'y a pas de double focus sur la langue et sur le contenu non linguistique au sein d'une leçon ou d'un cours, alors celui-ci ne peut pas être qualifié comme une forme de CLIL/EMILE.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

(25 % ?). Il peut être difficile toutefois de mesurer en pourcentage cette prise en charge pédagogique et sa signification.

Ainsi, CLIL/EMILE se définit par un double focus langue et contenu, mais comment se concrétise pédagogiquement ce focus, cette orientation sur la langue dans un cours de discipline ?

Enseignement de la L2 implicite

D'après Marsh, CLIL/EMILE adopte une approche « communicative », « naturaliste » (« naturelle ») de la langue dans la discipline. L'enseignement de la langue se fait de manière implicite, *incidental* (informel, fortuit) :

> CLIL fosters implicit and incidental learning by focusing on meaning and communication, and providing great amounts of input, while at the same time the FL [foreign language] class can keep a complementary focus-on-form approach in the needed language areas[76]. (Munoz, 2002 : 35)

> In the field of second language acquisition there is a difference between instructed and naturalistic learning situations. In addition, there are two types of knowledge considered. One is explicit in which learning is usually intentional, and the other is implicit where it may be incidental.
> CLIL/EMILE is often delivered through a form of naturalistic situation that allows for largely implicit and incidental learning. Learning out of the corner of one's eye where the language itself is only one part of a form of dual-focused education which takes place through authentic, meaningful and significant communication with others, is widely cited as a success factor in forms of CLIL/EMILE[77]. (Marsh, 2002 : 72)

Nous avons néanmoins pu observer des activités métalinguistiques mises en place dans l'enseignement/apprentissage de contenu disciplinaire, un enseignement donc explicite de contenu langagier, qui se revendique du CLIL (Phil Ball, 2008)[78].

Eléments problématiques liés à CLIL/EMILE

Ainsi, le phénomène CLIL/EMILE n'est pas encore clairement circonscrit. Deux interrogations se posent pour lesquelles les réponses ne sont pas unanimes à ce jour. La première concerne le traitement de la langue en cours de discipline, est-il implicite ou explicite ? Nous avons vu des

[76] CLIL favorise un apprentissage implicite et incidental en se concentrant sur la signification et la communication et en fournissant de nombreux inputs, alors qu'au même moment, la classe de langue étrangère peut conserver de manière complémentaire une approche concentrée sur la forme en fonction des besoins linguistiques.
[77] Dans le champ de l'acquisition de la langue seconde, il existe une différence entre l'enseignement et les situations d'apprentissage « naturalistes » (« naturelle »). En plus, il existe deux types de connaissance à prendre en considération. L'un est explicite, dans lequel étudier est habituellement intentionnel et l'autre est implicite, dans lequel cela peut être incidental.
CLIL/EMILE est souvent donné sous forme de situation naturaliste qui permet largement un apprentissage implicite et incidental. Apprendre du coin de l'œil là où la langue elle-même est seulement une partie d'une forme d'enseignement à double focus qui se produit à travers une communication authentique, signifiante avec d'autres, est largement cité comme un facteur de succès des formes de CLIL/EMILE
[78] Exemples d'activités CLIL données lors de l'atelier de Phil Ball, 15 janvier 2019 au British Council, à Paris.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

définitions tendant vers une réponse « implicite » mais nous avons eu l'occasion d'assister à des mises en œuvre plus formalisées du point de vue des activités pédagogiques orientées sur la L2 (journée de formation CLIL animée par Phil Ball[79]). De même, les pratiques des enseignants de DdNL de notre corpus vont au-delà de cette approche « naturaliste »/ « naturelle » proposée par CLIL/EMILE. Ils ont recours à un traitement explicite de la L2.

La seconde question relève du champ disciplinaire auquel se rattache CLIL/EMILE. Selon Marsh et d'autres chercheurs européens, le CLIL/EMILE se situe dans une méthodologie d'enseignement de langue, ce qui ne reflète pas le vécu professionnel des enseignants de discipline de ce dispositif. CLIL/EMILE relève-t-il alors en premier lieu d'un domaine disciplinaire ou d'un domaine linguistique comme s'interroge Carol ?

> Ainsi le concept d'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique se révèle ambivalent dans la mesure où son identification en tant qu'enseignement de langue authentifié par les objets d'une discipline (content based language teaching) ou d'un enseignement de discipline intégrant des objectifs linguistiques (second language subject matter teaching ou content and language integrated learning) reste confuse. (Carol, 2010 : 8)

La question du profil de l'enseignant prenant en charge cet enseignement n'est pas abordée (dans les cas où il ne s'agit pas d'un enseignant bivalent ou d'un maitre pluridisciplinaire). Dans un dispositif mettant en œuvre une approche CLIL/EMILE, s'agit-il d'un enseignant de langue ou d'un enseignant de discipline qui enseigne en L2 ? Il n'existe pas de cours CLIL/EMILE *per se* dans les établissements, mais des cours de langue ou des cours de discipline qui peuvent être enseignés en L2. Un décalage se crée alors entre la réalité des programmes de notre corpus, des établissements scolaires et les définitions du CLIL/EMILE.

De plus, il existe une certaine confusion autour de l'acronyme EMILE, décliné le plus couramment par « Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » suite à la proposition par Baetens Beardsmore. En effet, une autre déclinaison est apparue « Enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère » pour le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe[80]. Ces deux déclinaisons du même acronyme démontrent encore une certaine difficulté à arrêter la dénomination. Dans la première

[79] Voir la présentation de la formation donnée au British Council à l'adresse suivante : https://www.britishcouncil.fr/en/en/sharing-languages-conference/programme/sessions/phil-ball-language-real-purposes

[80] Centre européen pour les langues vivantes (CELV du Conseil de l'Europe, Graz, « Les objectifs stratégiques du CELV consistent à aider ses Etats membres à mettre en œuvre des politiques efficaces d'enseignement des langues en : valorisant la pratique dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues ; faisant la promotion du dialogue et de l'échange entre les personnes actives dans ce domaine ; formant les agents multiplicateurs ; apportant son soutien aux réseaux et aux projets de recherche liés au programme du Centre », l'un des 9 thèmes est « l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

traduction, la discipline est centrale, dans la seconde, la passivation déplace la discipline au second plan et instaure la langue comme préoccupation première.

Ce flottement, illustrant la polarisation évoquée plus haut, a sans doute ouvert la voie à une formulation mettant nettement l'accent sur l'intégration. Effectivement, on peut voir actuellement cet acronyme, AICLE, apprentissage intégré de contenu et de langue étrangère, acronyme en usage chez les hispanophones : AICLE (« *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera* »).

Du *quoi* au *qui*

Cette question de dénomination et les réponses apportées par la catégorisation n'épuisent pas le sujet et il existe, comme nous l'avons évoqué, une certaine insatisfaction dans la dénomination CLIL/EMILE, à la fois dans sa déclinaison française et dans le flottement qui demeure quant au profil d'enseignant requis pour prendre en charge cet enseignement (enseignant de L2 ou de discipline). Revenons sur cet aspect : CLIL/EMILE étant considéré comme un enseignement de langue seconde pose la question de la didactique sous-jacente d'une part, didactique des langues et non de discipline ? D'autre part, la question « qui enseigne la DdNL ? » se pose : un enseignant de langue ou bien un enseignant de discipline ? Pouvons-nous appeler DdNL un cours de discipline donné en L2 par un enseignant de L2 ?

Selon nous, la légitimité disciplinaire joue en faveur des enseignants de discipline ; seuls les cours qu'ils animent entrent dans la sphère de la DdNL. En effet, il nous semble difficile voire peu recommandé, il s'agit là d'une conviction, qu'un enseignant de langue se lance dans l'enseignement d'un contenu disciplinaire sans avoir été formé d'un point de vue académique à cette discipline. L'enseignement de contenu disciplinaire ne peut se réduire à une approche uniquement portée par la dimension linguistique. Sur ce point, Gajo clarifie la définition d'un enseignement bilingue qui se distingue à la fois de l'approche communicative de l'enseignement des langues et de l'approche d'enseignement de langue basée sur le contenu (*« content driven »*) :

> Alors l'enseignement bilingue se distingue en tout cas à deux niveaux par rapport à l'enseignement de la langue même si l'enseignement bilingue va évidemment favoriser la communication, donner des occasions majeures de communication et d'exposition à la langue étrangère, il ne va pas pour autant se confondre avec une approche communicative surtout parce que s'il porte sur des contenus, il va évidemment traiter les contenus en lien avec des savoirs. On ne parle pas juste de rectangle, de triangle en mathématiques ou de travail en physique pour entraîner la langue, pour enrichir le contenu lexical mais on travaille pour construire des savoirs spécifiques dans la discipline. **Donc il serait faux d'assimiler l'enseignement bilingue à une approche communicative d'une part ou à une approche basée sur les contenus d'autre part**, **on travaille sur des savoirs avec une perspective qui n'est pas que communicative.** (Gajo, 2017 : non paginé)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les enseignants de DdNL de notre corpus sont des enseignants de discipline ayant des compétences en L2, mais la didactique qu'ils utilisent est une didactique disciplinaire en première intention. Nous verrons toutefois qu'ils commettent de nombreuses incursions dans la didactique de la L2, de manière informelle, afin de répondre aux besoins langagiers disciplinaires de leurs élèves.

Ces interrogations sur l'identification et la dénomination de ce phénomène mettent en exergue la nécessité de se concentrer sur deux notions essentielles : celle d'immersion et celle d'intégration, qui au-delà de leur capacité de catégorisation sont au cœur des réflexions didactiques. Nous proposons dans la section suivante d'étudier plus en détail ces notions.

2.4.1 Approche didactique : de l'immersion à l'intégration

Les dispositifs d'enseignement bilingue sont caractérisés par une certaine variété méthodologique. Baker (2011) en recense plus de 10. Mais l'ensemble de ces variétés méthodologiques s'inscrit entre deux pôles que constituent l'immersion (monolingue) et l'intégration (plurilingue).

Ainsi, l'axe monolingue/plurilingue se décline également dans le rapport qu'entretient une société avec l'extranéité. Un parallèle peut être établi avec un mouvement identique dans les politiques d'accueil des populations migrantes, modèle assimilatif ou modèle intégratif dans un pays tel que la France. L'assimilation ou l'immersion s'appuie sur une didactique de cours intensif en L2 alors que l'intégration tente de prendre en considération la L1 et la culture 1 dans une méthodologie d'enseignement de/en L2 (Lüdi, Py, 2013 : 73). Cette tendance assimilative, immersive ou intégrative utilisée pour décrire un rapport entre communautés, groupes sociaux (majorité/minorité) semble également opérationnelle pour décrire les rapports entre les langues dans une éducation plurilingue (langue majoritaire, langue 1 de scolarisation et une langue minoritaire, langue 2 de scolarisation). En d'autres termes, et sans surprise, les modèles didactiques reflètent des représentations et des attitudes sociétales et politiques.

2.4.2.1 Approche immersive

L'immersion façonne un type d'enseignement, fondateur de ces aménagements pédagogiques au sein desquels le disciplinaire et la langue constituent un double objectif d'enseignement/apprentissage. Dans l'immersion, ce double objectif est asynchrone, dans la

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

mesure où les objectifs disciplinaires représentent les objectifs premiers des enseignements, déterminés par un programme, alors que l'acquisition de la langue est bel et bien la finalité de cet enseignement, selon une modalité de bain linguistique. D'après Met (1999) et Gajo (2013), l'immersion représente le modèle extrême de l'enseignement d'une langue basé sur le contenu (« *content based language teaching* ») sur le continuum entre « *content-driven instruction* » et « *language-driven instruction* ». L'immersion illustre le pôle « *content driven* » et le cours de FLE ou de FOS, version communicative et actionnelle illustre le pôle « *language driven* ».

L'immersion fonctionne sur un modèle monolingue calqué sur un apprentissage en L1, la L2 s'y substituant. Selon Gajo (2009) « le terme immersion évoque trop l'idée de séparation des langues […] » conformément aux débuts militants de cette méthode et du statut minoritaire de la L2. Steffen (2013 : 101) souligne que l'immersion produit « un double monolinguisme, marqué par la tentative de séparer les langues dans le cadre scolaire. L'enseignement immersif est conçu comme une méthode communicative où l'apprentissage de la L2 est incident (implicite, non intentionnel et non institué) dans un enseignement de DNL analogue à celui en L1 ». De même, Coste (2003a : non paginé) distingue l'immersion de l'éducation bilingue, en précisant que les types immersifs ont « eu plus tendance à encourager le cloisonnement entre les langues dans le travail des disciplines non linguistiques (comme si l'idéal de l'enseignement bilingue revenait à la juxtaposition de deux enseignements monolingues) qu'à les mettre en contact et ensemble au service de la construction de connaissances ». Ainsi, l'immersion se caractérise par un enseignement monolingue en L2, orienté sur le contenu, qui n'est pas à proprement parlé bilingue.

Bilan de l'immersion

Plus de 60 ans après ces premières expériences, de nombreux chercheurs ont pu réaliser un bilan de cette approche méthodologique. L'un des constats les plus problématiques concerne la qualité de la langue parlée par les élèves à l'issue de leur scolarité. Des phénomènes de plafonnement linguistique et de fossilisation des erreurs ont en effet été repérés. Germain recense ainsi les principales difficultés :

> De plus, même si l'immersion parait aboutir à des résultats assez spectaculaires, il ne faudrait pas négliger le fait que sur le plan de l'expression, la qualité de la langue laisse un peu à désirer, tant au niveau de la prononciation que de la grammaire. C'est ainsi que les élèves des classes d'immersion en viennent selon les chercheurs à développer une sorte d'interlangue appelée « classolecte », ou dialecte propre à la classe de langue en contexte d'immersion en français : par exemple, ces élèves sont incapables de recourir aux formes de conditionnel en français (Lapkin, 1984). Comme le fait observer Bibeau : ces élèves « hésitent, ils ne finissent pas leurs phrases, ils utilisent des phrases stéréotypées ou contournent les structures

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> difficiles dans des phrases alambiquées, ils gardent un fort accent étranger et commettent un grand nombre d'erreurs dans tous les secteurs de la grammaire et du vocabulaire. […] A cet égard, alors qu'on croyait, dans les débuts de l'immersion, qu'à mesure que les élèves avançaient dans leur programme, ils finiraient par corriger leurs erreurs, à l'expérience, il est apparu que non seulement ces erreurs ne disparaissaient pas, mais qu'elles finissaient au contraire par se fossiliser, c'est-à-dire que les élèves n'arrivaient plus à s'en défaire dans le temps. Pareil plafonnement linguistique concerne surtout la morphologie verbale, l'emploi des pronoms, des prépositions, le genre des mots, les transferts linguistiques, les créations spontanées et la prononciation (Calvé, p. 15). […] Le français des élèves d'immersion est radicalement différent de celui de leurs pairs francophones : il s'agit d'une langue artificielle, vidée de toute sa pertinence culturelle (Lalonde, 1990) (Germain, 1993 : 318)

Germain en s'appuyant sur les propositions de Hullen et Lentz (1991), s'interroge :

> […] ne devrait-on pas songer, […] à réconcilier, dans le cadre d'une approche intégrée et globale, les deux pôles complémentaires que constituent à la fois la L2 et la matière enseignée au moyen de cette langue ? Autrement dit, ne conviendrait-il pas de développer une véritable « pédagogie de l'immersion», dotée de caractéristiques propres ? Un premier pas en ce sens pourrait vraisemblablement consister à mettre sur pied des programmes d'immersion dans lesquels une importante place serait accordée à la qualité même de la langue enseignée. (Germain, 1993 : 319)

Un peu plus loin, on peut lire ses conclusions : « […] l'immersion aura permis de montrer qu'il ne suffit pas d'enseigner une matière dans une langue pour assurer la maitrise de cette langue. Il semble de plus en plus acquis que tout enseignement axé sur les contenus se doit de ne pas négliger la correction formelle. L'intégration de l'enseignement des matières à celui de la langue apparait comme une voie d'avenir prometteuse ». Citant Boiziau-Waverman (1991) que nous reprenons à notre tour, l'auteur dresse le constat suivant :

> Une première génération d'évaluation de compétence des apprenants extrêmement enthousiaste a conforté et maintenu l'illusion de réussite presque parfaite, d'éducation bilingue idéale, soutenue par des théories linguistiques nouvelles telles que celle de l'« input comprehensible » de Krashen. Le tableau idyllique s'est peu à peu noirci au fur et à mesure que les praticiens de l'immersion faisaient part de leur expérience pratique, et qu'ils décrivaient le français des élèves comme une interlangue fossilisée bien éloignée de l'objectif visé d'un bilinguisme équilibré. (Germain, 1993 : 319)

Genesee (2013) dresse également un bilan mitigé que nous résumons ici. En ce qui concerne les compétences disciplinaires pour les élèves en immersion en L2, les études recensées par le chercheur indiquent que le niveau de compétences est équivalent à celui des élèves testés en L1. Les compétences langagières en L2 des élèves en immersion sont en revanche supérieures à celles d'élèves en LV2, mais inférieures à celles dites des « natifs ». Par ailleurs, si les élèves en immersion sont particulièrement compétents en communication académique et en compréhension, ils laissent apparaitre des faiblesses dans la maitrise de certains aspects de la langue cible (en particulier concentrés sur la dimension morphosyntaxique : maitrise des temps verbaux, pronoms, prépositions, etc.). Ainsi, le temps d'exposition à une langue L2 fonctionnelle, circonscrite à certains registres, ne suffit pas à assurer des compétences linguistiques étendues. Les programmes immersifs ont donc été mis en place à partir du postulat que seul un temps d'exposition maximal (nombreux inputs) et un âge précoce permettaient

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'atteindre une réelle efficacité communicative et académique en L2. Une approche pédagogique plus équilibrée entre langue et contenu étaient donc recherchée.

Or il apparait que la méthodologie de l'immersion engendre non pas un contact mais un conflit de langue (Boyer, 1997 : 14), puisqu'il s'agit d'utiliser « une langue à la place de l'autre ». Afin de tenter de dépasser cette opposition, la didactique intégrée va suggérer l'emploi d'« une langue avec l'autre ».

2.4.2.2 Approches intégrées

Lorsque la L2 se trouve être simultanément langue en cours d'acquisition/apprentissage et langue d'enseignement, tout un ensemble de questions se pose. La première pourrait être la suivante : comment une langue, elle-même objet d'étude, peut-elle être mobilisée dans le but de transmettre du contenu ?

Nous verrons que l'enseignement de la DdNL se situe à la croisée d'un double enjeu didactique : contenu/forme et L1/L2. Ainsi, la notion d'intégration se développe à deux titres, à la fois comme intégration entre contenu et forme et comme intégration entre L1 et L2 (voire L3, etc.). Nous constaterons au fur et à mesure de la réflexion qu'il s'agit de pratiques précises. En effet, l'intégration propose d'aller au-delà d'une approche « naturelle » (apprentissage implicite) de l'apprentissage de la langue en DdNL.

a. Intégration langue et contenu

Les impasses de l'immersion (fossilisation des erreurs, manque de compétences en L2 dans certains registres et sur certains aspects morphosyntaxiques, plafonnement des compétences, etc.) ont favorisé la recherche d'un équilibre entre contenu disciplinaire et dimension langagière. La langue, ici au singulier, est une L2.

Catégorisation

Gajo (2001), Schlemminger (2011) et Steffen (2013) ont positionné chronologiquement les modèles éducatifs bi-plurilingues en assimilant les approches à trois « générations » : modèle immersif, CLIL et EMILE. Ces chercheurs établissent quant à eux une distinction entre CLIL et EMILE. L'immersion et CLIL représentent des modèles centrés sur le contenu dont l'objectif

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

final est l'enseignement/apprentissage de la L2. CLIL ajoute un travail intégré sur la langue et cette « intégration profite à la langue » selon Gajo (2001 : 10-11). EMILE constitue la 3ème et dernière génération, qui selon Gajo diffère des deux précédentes par son « orientation didactique » vers la discipline dans le sens où l'intégration profite principalement à la discipline, tout en prêtant attention aux « traits de l'organisation discursive ». Le « I » de CLIL/EMILE signifie, rappelons-le « intégré », renvoyant ainsi précisément à l'intégration. Nous constatons en outre que cette distinction entre CLIL et EMILE qu'a réalisée Gajo (2001) n'est pas systématique. Par exemple Marsh ou encore Steffen et Serra (2010) ne la reprennent pas de manière systématique :

> A la différence d'autres modèles immersifs, où la discipline enseignée en L2 est souvent sous-exploitée au profit du seul développement de la L2, CLIL/EMILE propose un modèle plus équilibré qui donne une importance égale à l'enseignement de la discipline et de la langue étrangère […]. (Serra, Steffen, 2010 : 130).

Méthode intégrée : techniques d'enseignement des langues appliquées au contenu disciplinaire en L2

Hanse résume l'intégration en soulignant deux fonctions réciproques du contenu et de la L2 : l'instrumentalisation et la légitimation :

> L2 et DNL doivent devenir l'un pour l'autre outil et vecteur. L2 en DNL devient outil de communication, dans un usage spécifique, de transmission de connaissances. La DNL est aussi un « outil » pour la L2 : elle l'authentifie en situation. Il y a donc un mouvement réciproque d'instrumentalisation/légitimation ». (cité par Steffen, 2013 : 119)

Gajo (2007), repris dans Gajo et Berthoud (2008), réinterprète cette problématique de l'intégration langue et contenu à travers une double médiation opérée par l'enseignant de DdNL. Ce dernier dédensifie et fait conceptualiser des savoirs disciplinaires tout en clarifiant simultanément les savoirs linguistiques, en levant l'opacité de la L2 :

> En classe bilingue, on assiste à une mise en continuité entre les problèmes d'opacité et de densité […] cette clarification relèverait d'un travail prioritaire sur la langue, l'explication d'un travail prioritaire sur la discipline, conduisant à la conceptualisation. (Gajo, Berthoud, 2008 : 7)

Au-delà de l'outil de communication et de clarification, certains chercheurs proposent de considérer la L2 en DdNL comme un objet véritable d'enseignement. Dans cette quête d'un modèle didactique équilibré entre langue et contenu, Lyster propose des activités pédagogiques favorisant un « contrepoids entre forme et contenu » :

> Une pédagogie qui fait contrepoids **intègre** les options centrées sur le contenu et la forme […]. Cette **intégration** se fait en entrelaçant des occasions équilibrées pour de l'input, de la production et de la négociation. En ce qui a trait à l'input lié au contenu-matière, les enseignants doivent recourir à une **gamme étendue d'options pédagogiques allant d'un enseignement conçu pour rendre compréhensible au moyen de diverses techniques à un enseignement visant à faire ressortir davantage les traits linguistiques**. Quant à la production dans la langue cible, ici encore les enseignants

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> doivent créer un éventail d'occasions, pouvant varier entre tâches centrées sur le contenu en vue de promouvoir l'utilisation de la langue cible à des fins scolaires et **des activités de pratique conçues pour favoriser la procéduralisation de formes de la langue cible que les apprenants auraient autrement tendance à éviter**, **mal utiliser ou ignorer**. En matière d'interaction en classe, enseignants et élèves doivent négocier sur le plan linguistique dans l'ensemble du contenu-matière alors que les enseignants recourent à une diversité de techniques interactionnelles qui vont de la rétroaction implicite sous la forme de reformulations qui échafaudent l'interaction de manières qui facilitent la participation des élèves à une rétroaction sous la forme d'incitations et d'autres signaux **qui poussent les apprenants au-delà de leur utilisation de formes d'interlangues récalcitrantes**. (Lyster, 2010 : 120)

Lyster identifie différentes pratiques pédagogiques centrées sur la forme de la L2 au service du contenu : faire ressortir les traits linguistiques, favoriser la procéduralisation de formes en langue cible, reformuler, dépasser l'interlangue, etc. Nous trouverons d'autres illustrations de ces suggestions dans notre 3ème chapitre. De la même manière, l'une des publications du CELV invite au développement des activités langagières à travers des « stratégies d'apprentissage des langues » pour l'enseignement/apprentissage du contenu :

> […] un facteur-clé de l'enseignement d'une discipline non linguistique est l'adoption **d'une approche du contenu qui soit orientée sur les langues.** Cela implique que toutes les compétences linguistiques soient prises en compte et exploitées pour permettre à l'apprenant d'assimiler un contenu et en même temps d'utiliser la langue de façon significative. **Pour ce faire, il faut activer les stratégies d'apprentissage des langues : stratégies de lecture, d'écriture, de parole et d'écoute.** (Bernaus Furlong, Jonckheere, Kervan, 2012 : 21).

De leur côté, Geiger-Jaillet, Le Pape Racine et Schlemminger, (2016), définissent ainsi le modèle intégratif :

> […] la transmission de contenus disciplinaires en langue cible est au centre de la démarche didactique. Les apprenants disposant d'un **bon niveau en L2**, il s'agit d'élargir la compétence discursive dans les différents types de discours liés aux DdNL et d'apprendre à conceptualiser de nouvelles notions disciplinaires. **Au niveau méthodologique, l'enseignement expérimental vise plus particulièrement le développement de stratégies discursives, propres à la DdNL, et de la langue cognitivo-académique**. (Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2016 : 26)

Ils distinguent également un modèle centré sur le contenu, dans la lignée du modèle « *content driven »* anglo-saxon. Les auteurs y rajoutent la mention des procédés issus de la didactique des langues :

> […] l'orientation didactique est disciplinaire car les contenus et la méthodologie proviennent de la discipline (scientifique). Ce modèle est également centré sur le développement de la compétence langagière ; les procédés d'enseignement sont, en partie, **empruntés à la didactique des langues**, en l'occurrence les stratégies de présentation (les modes de visualisation, d'abstraction) et d'étayage. La langue cible demeure **en partie objet d'étude** (développement de compétences de communication de base interpersonnelle […]), mais elle est également outil d'appropriation de savoirs disciplinaires. L'apprentissage de notions propres au domaine scientifique de la DEL2 prend son essor (développement de la langue cognitivo-académique). (Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2016 : 26)

Selon nous, le modèle centré sur le contenu est également intégratif et précède ce que Geiger-Jaillet, Le Pape Racine et Schlemminger nomment modèle « intégratif ». En effet, le premier modèle s'adresse à des classes de DdNL ayant un niveau de langue inférieur à ceux du modèle

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

intégratif (disposant eux d'un « bon niveau en L2 »). Cette prise en compte d'un niveau de langue plus fragile oriente les pratiques pédagogiques de l'enseignant vers un enseignement de la L2 relevant du BICS (procédés d'enseignement de la didactique des langues). L'enseignant adopte ainsi ponctuellement un registre de communication courante pour amener les élèves à la maitrise d'un registre discursif disciplinaire (mentionné ici par CALP). Selon nous, ces deux modèles relèvent de l'intégration entre langue et contenu et ils se situent dans une progression pédagogique.

Ainsi l'intégration entre la langue et le contenu est bien au centre des préoccupations didactiques, dépassant en cela l'approche immersive, concentrée quant à elle uniquement sur la transmission du contenu. La méthode intégrée entre langue et contenu s'appuie sur des techniques d'enseignement/apprentissage d'une L2 (à l'instar du français sur objectifs spécifiques, FOS), relevant de la compétence discursive et de la médiation que nous étudierons plus en détail ultérieurement.

b. Intégration des langues L1/L2 et didactique intégrée

Un second axe d'intégration est celui des langues. On le sait, la notion d'intégration en didactique des langues n'est pas nouvelle. Comme le rapporte Germain (1993), l'approche intégrée telle que proposée par Nemni dès 1976, vise à développer l'apprentissage de la dimension communicative et du code linguistique, en d'autres termes la forme et le sens. De même, en didactique des langues, la notion de bifocalisation mettait déjà en exergue cette double dimension propre à toute interaction dès lors qu'elle était qualifiée d'exolingue. C'est Bange qui propose la notion de bifocalisation désignant l'attention portée tout à la fois sur la forme et le contenu, dans le cadre d'un échange exolingue :

> Dans la communication exolingue, la vigilance nécessaire s'exerce par le fait que le contrôle est plus prompt à se focaliser. On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d'une bifocalisation : focalisation centrale de l'attention sur l'objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l'éventuelle apparition de problèmes dans la réalisation de la coordination des activités de communication. (Bange, 1992 : 3)

Effectivement, ce principe de focalisation (qui n'est pas sans rappeler le *dual focus* du CLIL) parait utile pour penser les interactions en classe de DdNL. Ceci nous amène à poser comme évidence le fait que l'enseignement d'une DdNL à l'instar de toute communication exolingue, porte de manière intrinsèque un enseignement de la langue comme objet. L'enseignant de DdNL est aussi un enseignant de langue, car il modifie l'interlangue des apprenants à l'instar d'un enseignant de L2, en s'appuyant parfois sur la L1 :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Si la L2 reste ici la langue d'enseignement, elle est considérée comme une véritable L2, qui posera un certain nombre de problèmes aux étudiants ; ces problèmes pourront être anticipés ou traités à mesure qu'ils apparaissent ; l'enseignant aménagera son discours, procédera à des reformulations, voire même à des changements de langue ou à des traductions ; il est donc possible que la L1 intervienne, ponctuellement, pour assurer des formes de dépannage, la L2 demeurant la langue de communication dominante. (Coste, 2013 : 103)

Ainsi le mode bilingue, à travers des pratiques d'alternance codique, offre un traitement explicite de la langue, c'est-à-dire une didactisation, qui est perçue comme une opportunité de conceptualisation du contenu :

> Les cours appliquant un mode bilingue d'enseignement/apprentissage correspondent à une situation exolingue-bilingue, et, par conséquent, en plus des procédés exolingues, **ils exploitent les possibilités didactiques (et non seulement les nécessités communicatives) qu'offre cette situation exolingue**, tout comme la **coprésence des deux langues** et de leur tradition et culture d'enseignement respectives dans un but d'apprentissage des savoirs disciplinaires. […] **il s'agit principalement du travail explicite des discours et des savoirs linguistiques spécifiques mobilisés par les DNL, de la confrontation de ces savoirs, et de l'élaboration conceptuelle dans les deux langues, qui rendent disponibles un plus grand nombre d'outils de communication et d'apprentissage, permettant d'appréhender les savoirs disciplinaires de manière diversifiée et nuancée.** En outre, dans un mode bilingue, l'opacité inhérente à la langue est souvent prise en compte, et le travail de « désopacification » en vue de la clarification conceptuelle joue alors un rôle décisif. (Steffen, 2013 : 158)

Définition de la didactique intégrée des langues

Dans une perspective plurilingue, la notion d'intégration est également plébiscitée en vue d'articuler les langues enseignées en milieu scolaire. Dès 1980, Roulet plaide pour un apprentissage intégré des langues au niveau curriculaire. Le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (désormais CARAP) inclut la didactique intégrée des langues dans l'une des quatre approches plurielles, aux côtés de l'éveil aux langues, de l'intercompréhension entre les langues et de l'approche interculturelle. Il en donne la définition suivante :

> La didactique intégrée des langues, qui est vraisemblablement la plus connue des trois [approches plurielles], vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre limité de langues, celles dont on vise l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon « classique » les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoie des « compétences partielles » pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). (CARAP, 2007 : 3)

Wokush (2008) affirme que la didactique intégrée des langues est une réponse, sous forme d'économie didactique, au défi que représente l'enseignement des langues à l'école. Elle rappelle d'abord à juste titre que l'injonction d'accorder un plus grand nombre d'heures à l'enseignement des langues à l'école se heurte à la réalité logistique du volume horaire. Elle identifie aussi enfin six principes de la didactique intégrée des langues :

- « Curriculum diversifié et coordonné (cohérence verticale) » manifestant une réflexion sur la diversification des compétences en fonction des langues ;
- « Développement de compétences fonctionnelles efficaces dans chaque langue enseignée » par la mise en place d'une approche par les tâches et de cours de DdNL ;
- « Cohérence et continuité des démarches proposées aux élèves », compatibles avec toutes les langues, telles que la terminologie, l'évaluation, l'approche (inductive/actionnelle, etc.)
- « Eveil au langage et ouverture aux langues (EOLE) ; diversité linguistique et culturelle ; questions d'identité culturelle », via une posture d'observation et de comparaison des langues ;
- « Exploitation du potentiel de transfert des savoir-faire langagiers généraux et des processus de haut niveau », impliquant une approche comparatiste des langues en s'attachant aux idiomatismes et en s'appuyant sur les compétences déjà acquises en L1 ;
- « Développement de stratégies de communication et d'apprentissage efficaces chez les élèves », avec l'usage de documents authentiques et le recours à l'intercompréhension.

Rappelant ainsi que l'intégration est avant une réponse à des prescriptions de politique éducative, Di Meglio constate et s'interroge :

> Dépasser une vision cloisonnée des langues pour aller vers un enseignement intégré semble la seule voie aujourd'hui. En effet, comment organiser et planifier son enseignement face à ces nouvelles demandes ou injonctions vers l'école ? Comment ne pas utiliser le caractère instrumental et transversal des langues dans l'enseignement afin d'éviter un effet cumulatif problématique ? (Di Meglio, 2014 : 1)

Le système scolaire suisse a largement adopté ce fonctionnement (comme l'illustre le dossier, *Didactique intégrée et plurilinguisme*, de la revue suisse Babylonia, 2009) alors qu'il reste plus discret en France et est totalement ignorée en Égypte. Miled (2007) en Tunisie mobilise également la notion de didactique intégrée en utilisant l'expression « didactique convergente/intégrée » qui se fonde sur une approche comparatiste de la L1 et de la L2 et sur une convergence de leur didactique respective. Elle rappelle en cela la définition première que Roulet propose de l'intégration. Toutefois, de l'avis de certains chercheurs, le périmètre de l'intégration reste finalement assez flou (De Pietro : 2009).

Ainsi, c'est dans le domaine de l'acquisition des langues, et plus spécifiquement dans une perspective plurilingue, que la notion d'intégration s'amplifie de manière conséquente, au point de rendre caduque le terme « bilingue ». Tandis que le plurilinguisme se tourne vers une vision holistique et intégrée des langues, le bilinguisme reste en effet ancré dans une vision

« monolingue », favorisant essentiellement deux monolinguismes « juxtaposés ». L'idée principale du plurilinguisme est de mettre en exergue une certaine capacité de transposition, de transversalité, d'approche métalangagière des locuteurs et ce, entre les différentes langues de leur répertoire et quel que soit leur degrés de maitrise (Blanchet, 2004). Cette conception de l'intégration plurilingue s'inspire notamment de la sociolinguistique qui étudie les pratiques langagières des populations plurilingues (Coste, 2000).

La première définition de la didactique intégrée prônait l'articulation des langues dans les curricula. Puis, la dimension « langue et contenu » vient compléter cette définition. Nous pouvons désormais parler d'intégration des langue(s) au pluriel et du contenu disciplinaire.

c. Intégration langue(s)/contenu

La notion d'intégration dans le cadre d'un enseignement plurilingue se situe à la croisée de deux types de continuum que nous venons de décrire : le premier sur la question des langues d'enseignement selon l'axe monolingue/plurilingue et le seconde sur la question des objectifs selon l'axe langue(s) et contenu. La didactique intégrée recherche ainsi l'équilibre entre enseignement des langues (ici au pluriel) et du contenu disciplinaire.

Serra et Steffen (2010 : 151-152) proposent de graduer l'intégration langue(s) et contenu. Un faible degré d'intégration est focalisé sur le contenu et le travail sur la langue est minimal. Il se résume à « quelques hétéro-corrections d'items linguistiques isolés » et « reformulations de la part de l'enseignant d'éléments qui font pour la plupart partie de la terminologie spécifique de la discipline, une stratégie didactique, que l'on retrouve utilisée dans tout enseignement, soit-il bilingue ou monolingue ».

Un degré intermédiaire d'intégration « montre une prise en compte ponctuelle et restreinte de la dimension linguistique […] pas réinvesti dans l'élaboration conceptuelle. [les savoirs linguistiques] sont […] traités pour eux-mêmes ». Les procédés qui y renvoient sont : des reformulations en L1 pour vérifier la compréhension ou faire des liens, hétéro-corrections « implicites non immédiatement pertinents pour la DNL ». (Steffen, 2013 : 240).

Un degré fort d'intégration se manifeste par le recours très fréquent à une certaine variété de procédés : la répétition d'items, la reformulation, les sollicitations de l'enseignant (sur la compréhension par exemple), la dérivation et le découpage morphologique, « l'adoption d'un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

mode bilingue », par un travail sur la L2 via la L1 ou directement en L2. Tout ceci « mène à une décontextualisation et à un regard métalinguistique, qui permettent *in fine* une compréhension plus détaillée de la notion », en abordant par exemple les dimensions « symbolique[s] et les connotations ». Un fort degré d'intégration se définit comme « un mouvement de retour au cœur de la DNL qui (ré)-investit la négociation des divers types de savoirs linguistiques dans l'élaboration conceptuelle des DNL » (Steffen, 2013 : 240). Il s'agit ainsi d'un « contenu problématisé, (re)-construit et l'apport des deux langues […] vise la précision de la formulation et une prise de conscience du rôle du langage dans le traitement de l'objet d'étude » (Serra, Steffen, 2010 : 169).

d. Didactique intégrée et didactique du plurilinguisme

Il convient d'examiner ici les liens entre didactique intégrée et didactique du plurilinguisme. Gajo et Steffen (2015) rappellent que le paradigme « didactique du plurilinguisme » est né en Europe, dans la recherche francophone et germanophone, en écho à l'introduction des notions de compétences plurilingue et pluriculturelle à la fin des années 90, début 2000. La didactique du plurilinguisme est une didactique des langues qui s'appuie à la fois sur la didactique intégrée des langues (didactisation du contact de langues) et sur une didactisation des besoins langagiers en L2 des élèves en DdNL, le tout en fonction de leur répertoire langagier.

Castellotti et Candelier (2013) caractérisent la didactique du plurilinguisme comme l'appréhension des langues de manière décloisonnée et comme une démarche d'ordre métalinguistique orientée vers la communication. Les auteurs s'appuient sur Gajo et Moore qu'ils citent afin de définir ce phénomène :

> Pour Gajo (2006a, p. 63), « la didactique du plurilinguisme au sens fort recouvre plutôt les méthodologies relevant d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue. » Il ajoute que ce dernier « peut se définir de la manière suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde. » Lorsque de son côté, D. Moore entreprend d'introduire le chapitre 8 qui, dans son ouvrage, marque le passage à la didactique de l'intervention, elle annonce que "*l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues*" (2006, p. 209). (Castellotti, Candelier, 2013 : 2-3)

Gajo admet la didactique du plurilinguisme comme un hyperonyme englobant différentes approches et notions antérieures et/ou encore contemporaines, comparatistes et intégratives : la didactique intégrée (CLIL/EMILE), l'intégration des langues, la didactique convergente, l'alternance codique, le recours à la L1 comme langue pivot, les notions de transfert de connaissance, l'analyse contrastive, etc. S'y rajoute le projet du CARAP qui rassemble quant à

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

lui un ensemble d'« approches plurielles » et de pratiques autour de l'éveil aux langues. Ainsi, il apparait que l'origine des différentes dénominations est davantage liée aux habitudes dénominatives des contextes qu'à de véritables différences méthodologiques voire théoriques.

Des réserves

D'après certains auteurs, la didactique du plurilinguisme trouve quelques difficultés à se définir de manière homogène (Véronique, 2005 ; Maurer, 2014) et apparait plutôt comme un arrière-plan conceptuel fondé sur des convictions, et rassemblant un ensemble de pratiques et d'approches méthodologiques finalement hétérogènes.

Tout d'abord, la notion de plurilinguisme reste largement liée à une politique éducative européenne[81]. Quant à la didactique du plurilinguisme, elle se présente comme un présupposé méthodologique, qui reste à être décrite et systématisée. C'est, en ce sens, que d'après Maurer (2014 : 7), la didactique intégrée semblerait plus aboutie : « […] l'approche qui pourtant placerait le plus au cœur les savoirs et savoir-faire linguistiques, non les savoirs-être ».

Didactique intégrée plurilingue

Nous estimons intéressant de conserver le terme « didactique intégrée », en faisant l'hypothèse qu'une didactique reste un processus à la fois global et dynamique et donc évolutif. Par ailleurs, une didactique plurilingue nous semble que jamais nécessaire afin de comprendre et d'accepter la pluralité des langues, des variétés et des cultures (Blanchet, 2009). En guise de synthèse de la didactique du plurilinguisme et de la didactique intégrée, nous proposons donc l'expression de « didactique intégrée plurilingue ». Cette appellation explicite le fait qu'une telle didactique se situe à différents niveaux, celui des langues d'abord, mais aussi de la relation contenu/langue, et enfin des langages. Afin d'étayer notre proposition, nous nous appuyons non seulement sur différentes définitions mais aussi sur nos observations des pratiques des enseignants de DdNL.

[81] Vollmer (2006 : 6) : « Une deuxième forme de plurilinguisme se développe au fur et à mesure que l'apprenant acquiert d'autres langues, enrichissant son répertoire personnel par le biais de l'enseignement des langues étrangères, qui viennent s'ajouter aux nouvelles variétés de la langue de scolarisation et de la langue de la maison, si celle-ci est différente. Les apprenants doivent obligatoirement posséder les deux types de plurilinguisme (le plurilinguisme interne, basé sur le discours, et le plurilinguisme externe, reposant sur l'ajout de nouveaux répertoires de langues) pour développer une sensibilité, des connaissances et des compétences dans les domaines intra et interculturels, et donc pour tendre vers la citoyenneté démocratique et la participation à la construction européenne. Dans ce contexte, il convient d'accorder une attention particulière à l'intégration du contenu et de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère dans l'EMILE (ou éducation multilingue), ce qui permettrait, idéalement, de soutenir les deux types de plurilinguisme. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Nous présentons ci-dessous les différentes définitions qui nous ont permis de construire cette expression. Le premier élément définitoire que nous retenons est le terme « intégré » en référence à « l'approche intégrée » que résument ici Steffen et Serra, soulignant le double objectif à la fois « d'enseignement des langues et des disciplines » :

> A la différence d'autres modèles immersifs, où la discipline enseignée en L2 est souvent sous-exploitée au profit du seul développement de la L2, CLIL/EMILE propose **un modèle plus équilibré qui donne une importance égale à l'enseignement de la discipline et de la langue étrangère** […] Cela implique l'élaboration d'un « concept didactique global », ou **d'une didactique intégrée, qui traite dans un même objectif pédagogique l'enseignement des langues et des disciplines.** (Serra, Steffen, 2010 : 130)

Par ailleurs, les principes de la didactique intégrée de Maurer, contextualisée au terrain africain francophone, apportent explicitement une dimension métalinguistique en rejetant une approche implicite du traitement de la L2 :

> - reconnaitre l'importance de la L1 comme système linguistique source, déterminant des stratégies d'apprentissage particulières, dans des modes de communication socialement déterminés ;
> - reconnaitre l'importance de la L2, comme système linguistique cible, répondant à des besoins langagiers liés aux usages sociaux du français (parmi lesquels les usages du français), langue marquée par une forte tradition d'enseignement grammatical ayant développé un métalangage ;
> - **articuler les compétences acquises en L1 et celles visées en L2 pour y parvenir, sortir de l'illusion naturaliste communicative supposant que l'emploi suffit à l'apprentissage et faire une large place à des activités de types métalinguistiques qui pensent « l'entre-langues » :**
> - **articuler dans les deux langues les compétences linguistiques de niveau 1 (pour faire vite : grammaire de phrase, phonétique, développement du lexique) et les compétences de niveau 2, plus communicatives et textuelles**. (Maurer, 2007 : 142-143)

Le second trait définitoire, « plurilingue », provient des définitions suivantes qui soulignent toutes les deux dimensions, à la fois celle des langues mais aussi celle des langages, des autres systèmes sémiotiques. De Pietro (2009 : 57) formule ainsi cette conclusion à propos de la didactique mobilisée dans le dispositif scolaire bilingue suisse : « Autrement dit, on est ici dans une didactique du français, mais aussi dans **une didactique du sens, du langage – ou, plutôt, DES langages et DES langues** ».

De même Zarate, Levy et Kramsch, (2008) concluent un ouvrage collectif sur le plurilinguisme en soulignant la « plurimodalité », autrement dit les langages :

> Car le plurilinguisme veut aussi dire **plurimodalité** des moyens d'expression et de communication. Non **seulement le verbal, mais aussi le paraverbal, le non-verbal, le visuel**… sont pris en considération par l'éducateur, dans ses multiples configurations. (Zarate, Levy, Kramsh, 2008 : 438)

Dans le *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Zarate, Lévy et Kramsh définissent la didactique du plurilinguisme comme « l'exploitation systématique de la variation codique, grammaticale, lexicale, stylistique, pragmatique, modale » :

> Une didactique plurilingue serait une didactique qui aurait pour **principe** l'exploitation systématique de la **variation codique, grammaticale, lexicale, stylistique, pragmatique, modale dans l'usage de la langue cible et dans ses contacts avec les autres langues parlées par les élèves**. L'approche

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> notionnelle-fonctionnelle était une didactique bilingue contrastive, mais surtout en L1/L2 en tant que langues écrites ; l'approche communicative est plutôt une didactique monolingue en L2, en tant que langue parlée. […] (Zarate, Levy, Kramsh, 2008 : 440)

De même, Blanchet évoque une didactique globale :

> […] une didactique de l'utilisation consciente de ressources linguistiques et culturelles diverses, par le développement de compétences **métalinguistiques**, **sociolinguistiques** et **interculturelles** fondées sur des **modèles plurilingues, plurinormalistes et interculturels** […]. (Blanchet, 2014 : 40)

La didactique intégrée plurilingue est donc un modèle didactique holistique qui s'appuie sur les pratiques des enseignants de DdNL, considérant la L2 et les langages comme outils et objets d'enseignement/apprentissage en lien avec le contenu disciplinaire.

Par ailleurs, un élève égyptien des établissements de notre étude peut suivre 6 à 7 enseignements de matières différentes dans une journée, soit autant de registres discursifs disciplinaires selon le niveau de sa classe et ce, en plusieurs langues. Les didactiques des disciplines s'intéressent aux disciplines, la didactique des langues s'intéresse aux langues, mais quelle didactique s'intéresse au passage entre ces disciplines ? Quelle didactique s'intéresse globalement aux alternances (disciplinaire, glossique, discursive et codique) ? Ce rôle pourrait être attribué à la didactique intégrée plurilingue.

e. La question de l'immersion et de l'intégration pour les établissements du corpus

Dans le cas de notre corpus, les enseignements des mathématiques et des sciences en L2 se sont construits au fur et à mesure d'événements politiques et sociétaux. Résidus de l'enseignement immersif français (anciennes écoles de congrégations françaises où le corps enseignant était français de France), ayant échappés à la politique d'arabisation nationale (à la différence des matières dites « nationales »), les sciences et les mathématiques sont considérées comme non-idéologiques, non-nationales. Les établissements que nous évoquons ici se perpétuent et se reproduisent (les enseignants sont d'anciens élèves), accueillant des élèves issus de familles de classe moyenne (très peu de frais d'écolage, nombreuses bourses, etc.) (pour le détail, voir chapitre 1). Ce dispositif d'enseignement plurilingue est tout à fait inédit, et semble ancré dans une logique appartenant à une autre temporalité (les directions comme agents immuable) tout en étant capable de s'adapter aux enjeux contemporains de la société égyptienne grâce à la flexibilité de sa base (les enseignants comme agents d'adaptation).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Quel(s) modèle(s) dans les établissements de notre corpus ?

Concrètement, le modèle éducatif adopté par les établissements de notre corpus, du point de vue macro (à l'échelle de l'établissement) passe d'un modèle immersif total en français pendant les deux années de maternelle à un modèle immersif partiel avec l'introduction de matières nationales en arabe dès le primaire.

Au niveau méso, c'est-à-dire en ce qui concerne les cours de DdNL (mathématiques et sciences), le modèle éducatif, s'il tolère le recours à la L1 dans les premières années, tend officiellement vers un monolinguisme et donc vers une immersion en L2 assumée à la fin de la scolarité.

Au niveau micro, celui des expériences individuelles, des divergences existent en fonction des classes et des enseignants. La diversité des pratiques, tantôt immersives, tantôt intégratives, rendent tout classement définitif impossible (voir chapitre 3, paragraphe 2.3 pour le détail de ces pratiques). Néanmoins, *a minima*, la terminologie disciplinaire est mobilisée en L2, mais l'acte de parole peut en revanche se réaliser en L1 pour certains locuteurs.

Du point de vue des pratiques des enseignants de DdNL, cela signifie qu'il existe une pluralité de modèles, inscrits dans un continuum pédagogique. L'un des deux extrémités serait le modèle immersif, monolingue en L2. L'autre extrémité serait un modèle plurilingue, marqué par l'alternance codique, avec pour modalité minimale la L1 incluant le vocabulaire disciplinaire en L2, relevant en ce sens davantage de l'emprunt. Le traitement métalangagier et métalinguistique de la langue par les enseignants est bien présent : parfois assumé, parfois éludé.

En termes de modèle didactique bi-plurilingue, l'approche méthodologique de notre terrain est déclarée par ses acteurs comme relevant de - ou tout au moins tendant vers - l'immersion. Nous pourrions éventuellement opérer un rapprochement avec le « modèle centré sur le contenu » (Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2016) qui relève de l'intégration. Nous étayerons ce constat au chapitre 3 à l'aide de l'analyse des pratiques des enseignants de DdNL. Car ceux-ci, tout en enseignant du contenu disciplinaire, s'attachent également à l'enseignement/apprentissage de la L2 comme objet, en raison des besoins langagiers des élèves face au contenu disciplinaire en L2. Ainsi, alors même que l'enseignement du contenu prime, enseignants et élèves sont unanimes sur ce point, et la focalisation sur le code de la L2 a effectivement pu être observée à de nombreuses reprises ; les pratiques se situent parfois à rebours ou en creux des représentations.

Évidence et tabou de la L1 en classe de DdNL

L'alternance codique est une pratique langagière à fort enjeu politique et stratégique au sein des établissements de congrégations francophones. L'école, en tant qu'organisation sociale à l'image des besoins de la société auxquels elle entend répondre, est à la fois reflet et creuset d'une société. Les établissements de notre corpus se définissent, nous l'avons vu, comme un espace plurilingue, d'alternance codique, que ce soit dans les discours de la classe - celui du maitre comme celui des élèves - ou dans les discours hors de la classe. La L2 représente à la fois la plus-value de ces établissements et leur maintien dans un système éducatif arabophone. Une responsable formule ci-dessous des injonctions précises, en L. 120 :

> *117. MPK: /…/ mais vous quelle est votre idée là-dessus, ils peuvent parler arabe ? Qu'est-ce que vous,*
> *118. en tant que directrice, vous dites ?*
> *119. S : non normalement, on a demandé tout au début de l'année, il y a deux ou trois ans, même, on a*
> *120. commandé les profs de maths et de sciences de* ***parler français tout le temps****, parce que ça aide*
> *121. pour la langue aussi. Il y a certaine qui suit vraiment, il y a d'autres qui font pas , ils font le plus*
> *122. facile bien sûr/ mais on essaye maintenant de choisir le prof de maths ou de science qui parlent*
> *123. français. (Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 117-123).*

Ainsi, les responsables pédagogiques qui promeuvent le monolinguisme dans les cours ne peuvent s'abstraire des usages langagiers plurilingues de la société égyptienne, comme en témoigne ici la prise de parole d'un responsable de science en L. 29 :

> *26. RS : oui ils doivent écrire ces mots/ ils doivent écrire, écrire, écrire parce que ce sont les termes*
> *27. scientifiques/ ce que je leur dis/ la correction des termes scientifiques/ ou vous savez, ou vous savez*
> *28. pas/ c'est zéro/ mais je le fais pas/ ce sont des enfants/ ce sont des enfants/ mais durant les devoirs de*
> *29. classe/ zéro/ zéro/ s'il y a un contrôle* ***mid-term****, je dis c'est zéro. (Entretien avec le responsable de sciences du, Collège St Marc, Alexandrie, lignes 26-30)*

Ici la dénomination de l'examen de mi-semestre se fait à l'aide de l'expression équivalente en anglais en L. 29 « mid-term », tant la terminologie scolaire anglaise est au cœur du système éducatif égyptien. Néanmoins, lors de l'entretien, ce même locuteur utilise l'expression en français quelques minutes plus tard en L. 38-39, lors de l'entretien pour critiquer le recours à la L1 en L. 41 :

> *36. RS : œsophage, s'ils m'ont mis le e et ils ont pas mis le o, bon va, je laisse passer /…/ parce que la*
> *37. plupart des élèves ici ils étudient, mais comme ils pensent en arabe /…/ donc ils vont répondre dans*
> *38. le contexte en utilisant des verbes dans le sens de l'arabe/…/ en 5ème primaire, à* ***l'examen de demi-***
> *39.* ***année,*** *j'ai dit la différence, l'huile et l'eau ne se mélangent pas, bon/c'est terrible, ils ont étudié mais*
> *40. ils n'arrivent pas à dire cela, donc en arabe signifie faux / dessus, donc ils traduisent le mot faux,*
> *41. faux/* ***zeit o mayya*** *». (Entretien avec le responsable de sciences du Collège St Marc, Alexandrie, lignes 36-41)*

Un responsable admet que la question reste floue, non « tranché[e] » en L. 196 :

> *194. RP : il y a deux écoles, il y a deux écoles […] il y a des 1ers maitres qui disent officiellement pas un*
> *195. mot en arabe dans les classes et d'autres fois, il ne voit pas l'inconvénient, même, déjà entre les 1ers*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> *196. maitres/ dans la politique de l'école/**on n'a pas tranché.** (Entretien avec le responsable de sciences du Collège St Marc, Alexandrie, lignes 194-196)*

On le voit, d'un point de vue pédagogique, l'alternance codique est dévalorisée à la fois par les enseignants, par l'encadrement et par les parents d'élèves. Ehrhart distingue à ce sujet trois types de comportements des enseignants face à l'alternance codique :

> […] le puriste qui refuse tout emploi de la L1 des élèves, le modéré qui tolère la L1 avec ou sans intégration de celle-ci dans la conversation et l'utilisateur actif. L'emploi actif peut être provoqué par l'utilisation de la L1 par les élèves, mais ce n'est pas toujours le cas. (Ehrhart, 2002 : 6)

A l'issue des entretiens avec les enseignants et les élèves, un paradoxe se fait jour : la L1 en cours de DdNL est la fois une évidence et un tabou. Or, ce paradoxe est aussi une forme de violence sociale et éducative (Blanchet, 2009), illustrant des rapports de langues instrumentalisés par des politiques linguistiques que l'on retrouve dans d'autres contextes (par exemple le contexte réunionnais, Souprayen-Cavery, 2014).

Insécurité linguistique et pression scolaire et familiale

La violence du modèle immersif n'a sans doute pas été suffisamment soulignée, car celui-ci génère des pressions scolaires et familiales subies par les élèves. Nous proposons ici quelques témoignages d'enseignants de DdNL au sujet des conséquences du modèle immersif : insécurité linguistique, rejet de la L2, privation d'aide des parents non locuteurs de la L2, inadéquation de l'approche méthodologique. Le témoignage suivant souligne le besoin de sécurité et d'écoute exacerbé en situation de communication exolingue :

> *C : mais je ne suis pas le professeur, je suis de passage. Et donc dans ce cours là et plusieurs puisque je tournais assez régulièrement, elles avaient pris le truc, donc je le disais en français et je les sentais pas coincées, pas stressées, **y'avait ce regard, elles savaient que j'allais les sécuriser en arabe** et reprendre en fran is et elles allaient reprendre en fran is. Qu'est-ce que vous avez compris ? Tu me le dis en français/ tab dis le mot en arabe, elle me le dit en arabe et je le dis en français, répète-le en français. Il fait avoir beaucoup, **d'être à l'écoute et puis d'avoir à la fin un regard pas effrayé, pas stressé, pas handicapé**. Y'a un moment donné où tu dois passer. (Entretien avec une coordinatrice pour les DNL, IFE, Paris, lignes 16-23)*

Le témoignage ci-dessous relate un échec scolaire imputé à la L2 ressentie par les élèves comme imposée :

> *P1 : **bon n'oublions pas que c'est pas elles qui ont choisi la langue**, c'est important. En général **c'est les parents**/ moi je trouve personnellement, en général pas seulement ici qu'il y a **des filles qu'on accuse d'être contre, mais elles ne le sont pas, c'est qu'elles rencontrent des obstacles linguistiques, c'est pour cela qu'elles n'arrivent pas à être bien en maths ou en sciences, ou logiquement aussi en français /** question de langue/ […]*
> *MPK : et alors pourquoi ils mettent leurs enfants ici ?*
> *P1 : parce qu'ils ont un rêve que leur fille/leur enfant apprenne une autre langue. Si elles ont choisi le fran is c'est parce qu'ils préfèrent que leur fille soit admise dans des écoles confessionnelles/ ils trouvent que les religieuses sont plus tenaces que d'autres écoles d'investissement. Il y a toujours cette*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

tendance religieuse, elles trouvent que les sœurs peuvent élever les enfants dans la morale/ Si ils veulent que les enfants soient acceptés non seulement dans des écoles bilingues, ***que ce soit en français en particulier/ elles veulent une autre langue/ parce qu'ils ont toujours cette idée qu'une école bilingue, c'est toujours le top/ c'est le mieux****. Tandis qu'une école du gouvernement en arabe/ c'est pour cela qu'on trouve pas seulement en fran is / là c'est surtout un obstacle que/ moi si je me mets à leur place/ mes parents ne causent pas le français alors où il essaye de forger/ d'améliorer et ils doivent aussi l'aider en leur donnant/ ils l'inscrivent dans des cours de fran is à l'Institut fran is […]* ***à part cela ils ne peuvent pas aider parce qu'ils ne sont pas francophones.*** *[…]* ***la plupart des dames en Égypte, elles ne sont pas, pas analphabètes mais elles en sont pas trop éduquées*** *[…] il y a un manque. (Entretien n°1 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 89-116)*

De plus, le français est perçu comme un capital, un patrimoine linguistique favorisant la réussite sociale, excluant les enfants issus de familles non-francophones :

P : Comme vous avez vu dans ma classe ***il y a des élèves qui sont très braves parce que leurs parents savent le français, les élèves sont bien en français,*** *ils comprennent bien.* ***D'autres, ils ne peuvent pas suivre****, qu'est-ce que tu as dit, ils ne peuvent pas suivre, je dois répéter plusieurs fois et doucement pour qu'ils puissent comprendre bien le fran is. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 61-64)*

L'approche immersive s'appuie sur des ressources conçues pour le français comme L1, ce qui provoque certaines difficultés de registre notamment :

RS : parce que pour une longue durée, ***on prenait le français langue maternelle****, du coup ces mots élémentaires [les ustensiles de la cuisine] ne se trouvaient pas dans le/ dans les manuels /parce que les élèves ils sont censés savoir à la maison /…/ donc quand on /quand on prenait ces programmes ici, les choses tombaient. (Entretien avec les responsables de disciplines du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 94-97)*

L'injonction de monolinguisme des directions d'établissement est évidemment contraire aux pratiques de classe. Afin d'ouvrir le débat, n'y aurait-il pas un certain archaïsme à souhaiter imposer l'immersion dans ce contexte-là ? Sur quelle idéologie s'appuie-t-elle ? Ces enseignants à qui l'on assigne un monolinguisme en français ne font-ils pas perdurer une tradition dont les enjeux politiques et économiques sont désormais dépassés ou redistribués (voir chapitre 1) ? En ce sens, un plurilinguisme autorisé en classe (arabe dit « dialectal », arabe dit « standard moderne », anglais et français) permettrait-t-il de redonner un sens politique, symbolique (et non uniquement fonctionnel) à cet enseignement en L2 de mathématiques et de sciences ?

En allant plus loin dans la réflexion, ne serait-il pas temps de « [construire] des attitudes hospitalières envers les langues et cultures [sont] particulièrement importante[s] pour l'épanouissement des enfants [de migrants] qui voient fréquemment leurs compétences linguistiques et culturelles disqualifiées à l'école. » (Clerc Conan, 2018 : 81). Ce constat dressé dans un contexte particulier, ici les « enfants de migrants », vaut, à notre avis, pour la situation

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

examinée dans notre étude, car la L1, notamment la variété dite « dialectale » se trouve également disqualifiée.

Institutionnalisation des pratiques

Ce paradoxe entre les injonctions institutionnelles et les pratiques en cours de DdNL concourent non seulement à créer des pratiques non formalisées, mais aussi à générer une incertitude professionnelle des enseignants sur leur périmètre d'intervention pédagogique. De manière pragmatique, les enseignants de notre corpus adoptent de manière contextualisée des pratiques tour à tour immersives ou intégratives, en se positionnant alternativement sur les axes monolingue L2 / bilingue L1-L2 ou forme-langue/contenu.

Les notions d'immersion et d'intégration offrent aux enseignants un cadre méthodologique flexible, c'est-à-dire soit immersif, soit intégratif, soit orienté contenu, soit orienté langue, dans lequel ils peuvent évoluer en fonction des contextes et des besoins des élèves. Cette approche flexible et opportuniste d'un choix méthodologique pourrait prolonger les réflexions de Brohy :

> Toute discussion autour d'un concept novateur devrait en principe aussi poser des questions critiques par rapport à sa pertinence, sa portée, et, le cas échéant, ses limites. Peut-on trop intégrer, comme on peut faire trop d'interdisciplinaire, selon des voix qui regrettent la dilution de certaines matières scientifiques? Des réticences demeurent, comme en témoignent des enseignant-e-s des langues, qui craignent des interférences entre les langues et qui optent de ce fait pour un apprentissage relativement cloisonné, et qui ne veulent pas assumer des fonctions ancillaires pour d'autres disciplines. A cela s'ajoutent des peurs liées à une réduction d'heures de cours, « si on peut faire mieux ou plus avec moins … […] Mais l'avenir est certainement à un enseignement / apprentissage beaucoup plus intégré des langues (et des disciplines). Si l'on veut enseigner plus tôt plus de langues, on devra assurément les enseigner différemment. A nous donc de communiquer le bien-fondé de cette évolution, et d'en assurer la qualité, à commencer par la formation du corps enseignant et le développement de nouveaux supports didactiques. (Brohy, 2008 : 11)

Le fait de formaliser les pratiques traitant de la dimension langagière du discours disciplinaire et d'établir la dimension langagière comme objet susceptible d'être enseigné correspond à une étape « technique [82]» selon le sens donné par E. T. Hall et que résume G-D de Salins dans son ouvrage sur l'ethnographie de la communication :

> E.T. Hall, dans le langage silencieux, faisait remarquer l'existence de cette grande triade qui gouverne toutes nos actions pratiques : le formel, l'informel et le technique. Il expliquait également la mouvance interne à cette grande triade, mouvance qui participe aux changements dans la vie d'une communauté et qui fait que les manières d'être, de sentir, et d'agir varient d'un siècle à l'autre et d'une génération à l'autre. […] **les comportements formels côtoient le plus souvent les comportements informels**.

[82] Pour compléter les propos de G.D. Des Salins, rappelons que Hall initie sa réflexion par la temporalité : « nous avons découvert qu'il existe trois sortes de temps : le temps formel, connu, reconnu et expérimenté par chacun dans sa vie quotidienne, ; le temp informel, lié à des références situationnelles et imprécises du genre « dans un moment », « plus tard », « dans une minute », etc. et le temps technique », système totalement différente utilisé par les scientifiques et les techniciens et dont la terminologie déroute le profane. […] nous nous sommes aperçus que dans , d'autres domaines, l'homme concevait également ses activités en tant que formelles, informelles et techniques. » (Hall, 1984 : 83)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> **L'intervention de la technicité peut faire passer au rang de « formel » (et ainsi institutionnaliser) des actes qui précédemment étaient officiellement « tabou ».** (De Salins, 1992 : 17-18).

Afin de poursuivre dans l'élaboration d'un cadre méthodologique, nous proposons de dresser une liste (sans doute non exhaustive) des compétences langagières des élèves développées dans les disciplines enseignées en L2.

2.5 Compétences langagières en DdNL

Les paragraphes suivants présentent des compétences langagières en jeux dans un cours de DdNL. Nous verrons ainsi de quelle manière se déclinent la compétence plurilingue, la médiation sous forme de compétence et la compétence discursive dans le cadre d'un enseignement/apprentissage d'une DdNL.

2.5.1 Compétence plurilingue

Le répertoire plurilingue est mis en œuvre grâce à la compétence plurilingue des locuteurs. Héritière de la compétence de communication que nous avons précédemment abordée, la compétence plurilingue a été largement diffusée grâce au CECRL, à partir de la définition proposée par Coste, Moore, Zarate :

> On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, **la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers**, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une **compétence plurielle**, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire **partielles**, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore, Zarate, 2009 : 12)

Toutefois, à travers la définition qui lui est donnée, cette compétence plurilingue pose la question de son opérationnalité d'un point de vue didactique. En effet, cette notion apparait plutôt comme un « potentiel de gestion d'un répertoire plurilingue » (Coste, 2002 : 118), c'est-à-dire une habileté nécessaire, en arrière-plan. Coste caractérise la compétence plurilingue comme globale, non cloisonnée, individuelle, dynamique et forcément déséquilibrée car se nourrissant d'expériences individuelles. Cette compétence serait alors plutôt une capacité à apprendre : apprendre à être acteur de sa propre « éducation plurilingue ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Les modalités variables que peut présenter le fait d'utiliser - à des degrés très divers - **deux langues** (ou plus) pour travailler, apprendre, jouer, se prêtent à une **expérience féconde de l'altérité linguistique, du caractère arbitraire du signe, de la relativité des lexiques, mais aussi de celle des grammaires, comme des relations entre langues et cultures**… Le fait de vivre au quotidien les problèmes de **traduction, d'interprétation, le fait de chercher des relations entre les langues, des transparences, des dissemblances, des étymologies**, toutes ces activités **métalinguistiques** permanentes ne peuvent naturellement que favoriser l'éducation au plurilinguisme. Concrètement, c'est l'apprentissage et l'utilisation dans tous les domaines de la première langue « différente », c'est-à-dire de cette deuxième langue de travail, qui va opérer la décentration nécessaire par rapport à la première, qui va introduire **l'étrangeté**, qui va ouvrir vers le grand large de la diversité linguistique. (Castellotti, Coste, Duverger, 2008 : 28)

On retrouve ici l'effet de « défamiliarisation » (Gajo) associé à celui d'« altérité » ci-dessus évoqué. La compétence plurilingue semble être avant tout le résultat d'expériences plurilingues formelles et informelles, à partir desquelles le locuteur renforce sa capacité à articuler les langues, les registres et les langages de son répertoire. L'un des objectifs de l'enseignement plurilingue est ainsi précisément de construire et de développer ce répertoire linguistique et discursif (Causa, 2014, Vollmer, 2010). Pour ce faire, l'enseignement doit mettre en place des situations favorisant les expériences plurilingues pour développer la compétence plurilingue.

Comment se décline une compétence plurilingue dans le terrain égyptien ?

Dans les établissements de notre étude, la compétence plurilingue est bien mise en œuvre : les élèves maitrisent à des degrés divers plusieurs langues (arabes dits « dialectal » et « standard moderne », français, anglais) qu'ils utilisent dans des situations communicatives distinctes (cours de disciplines en L1, en L2, cours de L1, de L2, de L3, etc.). Leur compétence en langues peut donc être qualifiée de « plurielle, complexe, voire composite et hétérogène », « voire partielles » à l'image de leur répertoire plurilingue précédemment décrit.

Parmi les manifestations les plus évidentes de la compétence plurilingue apparait le phénomène d'alternance codique lors des interactions enseignants/élèves. On observe notamment une répartition fonctionnelle des langues selon les registres discursifs en DdNL : terminologie et expressions scientifiques en français, communication courante dans la classe, structure syntaxique et grammaticale en arabe dit « dialectal ». C'est ce que Bouchez (2007) nomme une « compétence bilingue disciplinaire ». Remarquons ici que, dans ce cas de figure, compétence bilingue et plurilingue sont synonymes. Grosjean et Py établissent la compétence bilingue par l'usage de l'alternance codique :

> […] les alternances codiques obéissent à des contraintes syntaxiques, […] remplissent des fonctions structurales et pragmatiques […] sont corrélées à des facteurs sociolinguistiques. La notion de compétence bilingue désigne ces régularités entre autres. C'est ainsi elle qui permet au bilingue d'insérer un constituant syntaxique L2 dans un énoncé L1, d'intégrer un lexème L2 en lui donnant une forme compatible avec les contraintes phonologiques de la L1, de recourir à une alternance pour baliser un

> changement de voix dans un énoncé polyphonique, ou encore se positionner socialement comme bilingue. **Il est donc clair qu'il s'agit d'une compétence de communication qui inclut évidement une compétence linguistique : elle intervient non seulement dans la détermination ou l'interprétation de la forme linguistique des énoncés, mais aussi dans l'établissement de leur valeur pragmatique**. (Grosjean, Py, 2002 : 19-20)

Dans les pratiques des classes de DdNL de notre corpus, l'alternance des langues apparait. Certes, dans des proportions différentes selon les niveaux de classes et les professeurs, mais en tout cas, pour l'ensemble des disciplines réputées officiellement monolingues (langue nationale/français/anglais). Ainsi donc, à l'épreuve du terrain égyptien, nous proposons une extension de la notion de « compétence plurilingue » en y intégrant la dimension métalangagière et métalinguistique. Outre les alternances de langues, les alternances de registres, mais aussi de modes sémiotiques (numérique, graphique, symbolique, schématique) ou encore de canaux (oral, écrit), ainsi que le fonctionnement des codes peuvent s'inscrire dans le spectre de la compétence plurilingue. Pour expliciter cette extension, nous adopterons le terme de « compétence de médiation », sur lequel nous reviendrons, mais qui se trouve en filiation directe avec la compétence plurilingue.

Néanmoins, cette compétence plurilingue n'est pas enseignée, elle ne fait pas l'objet d'une programmation ni d'objectifs d'enseignement, elle n'est donc pas non plus évaluée. Ainsi, chez les élèves se construit une compétence plurilingue en creux, informelle. Nous gageons cependant qu'elle n'est pas suffisamment didactisée simplement parce qu'elle n'est pas suffisamment définie. Or, il semble que les notions de médiation et de compétence discursive permettraient d'approfondir la compétence plurilingue en lui attribuant une certaine opérationnalité. C'est ce que nous allons examiner dans le paragraphe suivant.

Une autre proposition de complément à la compétence plurilingue est formulée par Blanchet qui introduit la notion de compétence « interlinguistique », en se situant d'un point de vue interculturel :

> […] parce que la compétence plurilingue, ça peut laisser penser qu'on reste dans une vision de juxtaposition de monolinguisme, donc une vision où on voudrait que les langues restent étanches les unes aux autres, donc que les bi-plurilingues soient uniquement des bi-pluri-monolingues, […] alors qu'en disant « interlinguistique » on insisterait bien sur la question de l'interaction, la question de l'altérité, la question du changement, exactement comme elle est envisagée dans une approche interculturelle. (Blanchet, 2014 : non paginée)

Selon Blanchet, cette approche implique que les apprenants soient dotés de ressources d'ordre *méta* (métalangagier, métalinguistique, métacommunicatif) pour permettre aux élèves d'être en relation (se faire comprendre, vérifier sa compréhension, lever les malentendus, les

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

incompréhensions) et de se doter de « quelques bases d'outils linguistiques ». Blanchet évoque donc une compétence intégrée, interlinguistique et interculturelle :

> […] dans la construction effective d'une compétence intégrée, d'une compétence interlinguistique et interculturelle intégrée où ce qui compte, c'est que dans la relation, les significations qu'on a à produire, et le type de relation, y compris dans ses connotations sociales, etc. évidemment, j'oublie pas ces aspects-là, ce qui compte c'est que ça marche. Le principal, c'est que l'interaction fonctionne et qu'on arrive à produire ensemble des significations partagées et qu'on arrive à poser les actes de langage et d'autres actions sociales qu'on avait pour intention de poser ensemble […]. (Blanchet, 2014 : non paginée)

2.5.2 Compétence pluriculturelle

Enfin, autre dimension associée à la compétence plurilingue, nous venons de l'évoquer, la compétence interculturelle, dite aussi « pluriculturelle » dans la lignée du *plur*ilinguisme (pour une synthèse, Lemaire, 2012 : 201-212[83]) : « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maitrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures » (Coste, Moore et Zarate, 2009). L'enseignement bilingue, à travers les DdNL, peut concourir de fait à développer les compétences pluriculturelles des apprenants, car les disciplines, leur didactique notamment, sont marquées culturellement. Ainsi, la dénomination de certains événements en histoire varie selon la langue, de même que la façon de présenter des calculs, ou encore l'organisation des manuels disciplinaires en particulier, etc. Chaque discipline est sujette à des variations culturelles. Néanmoins, cette dimension culturelle est loin d'être exploitée par les acteurs de notre corpus, et cela pour deux raisons.

Premièrement en Égypte, le programme et les manuels de classe sont imposés, à l'instar de toutes les écoles du pays, par la tutelle. Les manuels officiels de discipline (mathématiques, sciences) en langue arabe sont traduits de l'arabe vers le français. Par conséquent, aucune comparaison entre les méthodologies n'y figure. Pourtant, le fait de confronter deux méthodologies est un principe plébiscité par les promoteurs de l'enseignement plurilingue et pluriculturel (par exemple parmi les travaux du Centre Européen pour les Langues Vivantes, Steffen, 2013, Steffen, Serra, 2010, Geiger-Jaillet, Schlemminger, Le Pape Racine, 2016, etc.). Selon eux, il s'agit d'enseigner une discipline en langue étrangère avec une méthodologie différente, en ayant recours à des transpositions didactiques différentes, afin d'ouvrir les élèves à des modes de conceptualisation autres. Cependant, les enseignants de DdNL possède rarement

[83] L'auteur explique que l'usage actuel des deux termes en didactique est synonyme. Une distinction entre les deux termes ne s'avèrent pas nécessaire pour les besoins de notre étude.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

une double formation académique et donc une double culture didactique : rares sont ceux qui ont pu étudier et enseigner dans deux systèmes éducatifs différents. Néanmoins, des influences de traditions disciplinaires autres peuvent exister, les enseignants de DdNL ayant notamment été formés en anglais à l'université en Égypte, avec une méthodologie certainement spécifique. La compétence plurilingue n'est ainsi pas toujours pluriculturelle et quand elle l'est, il est difficile d'en prendre la mesure.

Ainsi, à l'instar de l'interdisciplinarité, la didactique intégrée plurilingue n'est pas uniquement une nouvelle organisation des savoirs mais plutôt une proposition d'un nouveau découpage de la notion de « compétence plurilingue » qui permet précisément d'intégrer les alternances de langues, de registres et de langages. Nous recensons ainsi deux types de « sous-compétences » à l'œuvre dans l'enseignement d'une DdNL que nous nous proposons de rassembler sous l'hyperonyme de « compétence plurilingue » (outre les compétences disciplinaires) :

- Compétence de médiation, permettant d'opérer les alternances de langues, les changements de codes, les variations de registres (reformulations), les changements de canaux (oral/écrit), les changements de systèmes sémiotiques (symbolique, numérique, schématique, gestuel, objets matériels/verbal) ;
- Compétence discursive, permettant de s'approprier le fonctionnement du discours disciplinaire et de la langue en tant que code et un registre disciplinaire.

Il ne s'agit pas ici d'atomiser la notion de compétence plurilingue mais plutôt de lui donner une dimension un peu plus opérationnelle.

2.5.3 Compétence de médiation en DdNL

La médiation est une activité très présente dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une DdNL. « Apprendre des disciplines, c'est donc, au moins en partie, acquérir d'autres langues, d'autres langages, d'autres moyens sémiotiques et savoir passer des unes aux autres » concluait Chiss (2012 : 317). Le passage métaphorise la médiation, car l'activité langagière qui se déroule dans ce « passage » relève bien de la médiation. Nous verrons que la notion de médiation est un outil didactique précieux en DdNL.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.5.3.1 Médiation comme compétence du passage

En tant que notion très en vogue actuellement dans de nombreux domaines, les définitions actuelles de la médiation sont variables. Par exemple, Gajo et Berthoud (2008) utilisent les termes de « médiation » et « re-médiation » afin de mettre en exergue la double nature, langagière et disciplinaire, des objectifs d'enseignement. D'un côté, le traitement des savoirs linguistiques qui tend vers la clarification de l'opacité, est appelée la re-médiation. De l'autre, le traitement des savoirs disciplinaires est nommé « médiation » et tend plutôt vers la conceptualisation, la dé-densification du contenu.

En ce qui nous concerne, la médiation est avant tout l'activité cognitivo-langagière du passage. Notre point de départ vient de Els Oksaar qui posait la capacité de passage comme définitoire du bilinguisme :

> Je propose de définir le bilinguisme en termes fonctionnels, en ce sens, que l'individu bilingue est en mesure – dans la plupart des situations – de **passer** sans difficultés majeure d'une langue à l'autre en cas de nécessité. (Oksaar, 1980, p. 43. traduction des auteurs). (Lüdi, Py, 2013 : 10)

Le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants, les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* mentionne que la médiation assure une des fonctions de la langue et participe à la construction et à l'utilisation des connaissances en milieu scolaire :

- une fonction de représentation : exposition et diffusion de connaissances établies indépendamment de la langue ;
- **une fonction de médiation : transposition, verbalisation, permettant de passer d'un système sémiotique à un autre ;**
- une fonction d'interaction : transformer et permettre les échanges (discussion, débat, controverse) entre les producteurs de connaissances et entre les producteurs et les utilisateurs de connaissances, échanges qui peuvent faire progresser ces dernières ;
- une fonction créatrice : créer des connaissances, la création et l'enregistrement des connaissances par l'écriture étant les deux faces d'un seul et même processus. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 19)

Coste souligne également les pratiques de médiation, spécifiques à la situation exolingue en cours de DdNL : ces différents éléments se conforment à notre relevé de pratiques présenté au chapitre 3 :

> Fondamentalement, sauf à pérenniser le modèle transmissif impositif et frontal d'un discours magistral monolithique, tout le véritable travail de transmission/construction des connaissances passe par des opérations de **reformulation, des paraphrases, des traductions intralinguistiques, des passages intersémiotiques, des changements de genres, de supports, de formats, des jeux de séquence ou de combinaison entre écrit et oral**. Ces reformulations orientées, finalisées visent à une (re)conceptualisation et à des mises en réseau de connaissances qui, selon les cas et les domaines, seront normées, stabilisées, standardisées ou bien complexifiées, enrichies, « épaissies ». C'est dire que, dans ces démarches de transmission/construction, un travail de **médiation** est constamment sollicité :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> **médiation langagière/linguistique, médiation sémiotique, médiation communicationnelle, médiation interactionnelle, voire médiation culturelle.** (Coste, 2013 : 77)

De même, Dichy, bien que n'utilisant pas le terme de « médiation », décrit toutefois des activités de médiation en contexte pluriglossique :

> Un système de connaissances relatif au transfert inter-glossique rend compte de la possibilité qu'a le locuteur de « **passer** », en production ou en reconnaissance, des structures linguistiques d'une glosse donnée aux structures correspondantes d'un autre. Sur l'« axe vertical » de la stratification des différentes glosses en usage dans une zone dialectale donnée, ce transfert s'observe directement en arabe dans des activités langagières de reformulation faisant intervenir deux glosses différentes. (Dichy, 1994 : 8)

Les reformulations dont il est question ici sont autant d'activités de médiation entre l'oral et l'écrit (changement de canal), ou entre deux énoncés oraux, entre deux glosses, identiques à celles observées en cours de DdNL entre L1/L2 ou entre deux registres (BICS/CALP):

> Ainsi, des compétences complexes telles que <lire, parler>, correspondant à la **reformulation** orale de texte écrit ou <écouter, parler>, correspondant à la reformulation orale de texte oral sont souvent mises en jeu dans des situations où l'on constate un **passage** d'une glosse à un autre : **le premier cas est communément observable, par exemple, dans l'enseignement** (l'enseignant peut commenter ou expliquer dans un parler donné un texte en arabe littéraire classique ou moderne, qu'il rend ainsi plus accessible à ses élèves); un exemple du second est celui de la reformulation orale en arabe littéraire moderne, par le juge, de la déclaration d'un témoin (effectuée le plus souvent dans son parler), de telle manière que le greffier puisse la consigner par écrit. (Dichy, 1994 : 8-9)

La compétence de médiation tente d'expliciter ce que Coste (2002 : 118) appelle les « latitudes de passage et de mixte entre les différentes variétés ». Nous pouvons supposer que ces pratiques du passage d'une glosse à l'autre (alternance glossique), d'un registre discursif à un autre, (alternance discursive) et d'une langue à l'autre (alternance codique) renvoient à une seule et même agilité cognitive, dont la compétence de médiation rend compte.

2.5.3.2 Définition de la médiation selon le CECRL

Le CECRL définissait la médiation comme activité langagière, c'est-à-dire se manifestant dans la traduction, la reformulation, le changement de langues ; autant de pratiques langagières qui jusqu'alors étaient peu identifiées, formalisées en termes de compétences de communication et bien souvent cantonnées à ce qui relevaient de stratégies individuelles. En 2001, on pouvait lire :

> Dans les activités de **médiation**, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. Il s'agit habituellement (mais non exclusivement) de locuteurs de langues différentes. Parmi les activités de médiation, on trouve l'interprétation (oral) et la traduction (écrite) ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible. (CECRL, 2001 : 71)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Notons que le CECRL, en 2001, donne une définition plus restreinte de l'activité langagière de médiation, en comparaison avec l'acception plus large de Gajo (2007 : 6-7) pour qui « cette dernière relève de l'existence même de la langue ou de tout système de médiation symbolique (Grossen et Py, 1996), par lequel s'organisent les savoirs ». Gajo entend ainsi le terme « médiation » comme activité « symbolique » alors que le CECRL la définit comme une activité langagière.

La version de 2018 du CECRL développe tout à la fois la compétence de médiation et la compétence plurilingue et propose pour chacune des descripteurs. Ces nouveaux développements correspondent à l'essor de la didactique intégrée et lui donne un nouveau cadre. L'approche retenue est celle de Coste et Cavalli qui ont introduit une distinction entre la médiation relationnelle et la médiation cognitive. Notre problématique retiendra principalement la médiation cognitive qui sied à une situation de classe de DdNL :

> Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social créant des passerelles et des outils pour construire et transmettre du sens soit dans la même langue, soit d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer les informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. […]
>
> La médiation cognitive : processus de facilitation de l'accès à la connaissance et aux concepts, en particulier lorsque l'individu se révèle incapable d'y accéder de lui-même, sans doute à cause de la nouveauté et de la méconnaissance des concepts et/ou d'une barrière linguistique ou culturelle. (CECRL, 2018 : 106 ; 183)

Voici en écho ce qu'écrivaient Coste et Cavalli :

> Il est ainsi permis de poser que le travail fondamental de transmission / construction de connaissances et d'appropriation de ce qui est d'abord perçu comme altérité relève d'un ensemble d'opérations qu'on peut qualifier de **médiation cognitive**. La gestion des interactions, des relations voire des conflits et, plus généralement, ce qui touche à la réduction des distances interpersonnelles, à la facilitation des rencontres et des coopérations et à l'instauration d'un climat favorable à l'entente et au travail relèverait d'une forme de médiation qualifiable de médiation relationnelle. La médiation relationnelle peut aussi, bien entendu, trouver place dans l'espace scolaire comme propice ou nécessaire à la médiation cognitive. Mais médiation cognitive et médiation relationnelle passent **par des reformulations linguistiques et sémiotiques, une médiation langagière, travaillant les termes, les textes, les genres discursifs**. (Coste, Cavalli, 2015 : 29)

Dans le CECRL, la médiation est subdivisée en sous-parties : médiation de textes, médiation de concepts, médiation de communication. Nous retenons la médiation de texte. Les différents descripteurs de la version finale, cités ci-dessous correspondent à des pratiques des enseignants observées en classe de DdNL. Certaines entrées des descripteurs recoupent trois types de gestes professionnels que nous avons identifiés (voir chapitre 3) tels que : *Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit, Traiter un texte - à l'oral et à l'écrit* (= geste de médiation écrit/oral) *; Expliquer des données (par ex. graphiques, diagrammes, etc.) à l'oral et*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

à l'écrit, (= geste de médiation entre un schéma et sa verbalisation), *Interpréter, Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue), Traduire (écrit)* (= geste de médiation L1/L2).

> Médiation de textes
>
> ► Transmettre des informations spécifiques à l'oral et à l'écrit
>
> ► Expliquer des données (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux…etc.) – à l'oral et à l'écrit
>
> ► Traiter un texte - à l'oral et à l'écrit
>
> ► Traduire un texte écrit - à l'oral à l 'écrit
>
> ► Prendre des notes (conférences, séminaires, réunions, etc.)
>
> ► Exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (dont la littérature)
>
> ► Analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature)
>
> Médiation de concepts
>
> ► Travailler de façon coopérative dans un groupe
>
> ► Faciliter la coopération dans une interaction avec des pairs
>
> ► Coopérer pour construire du sens
>
> ► Mener un groupe de travail
>
> ► Gérer des interactions
>
> ► Susciter un discours conceptuel
>
> Médiation de la communication
>
> ► Etablir un espace pluriculturel
>
> ► Agir comme intermédiaire dans des situations informelles (avec des amis ou des collègues)
>
> ► Faciliter la communication dans des situations délicates et des désaccords- La médiation relationnelle : processus de mise en œuvre et de gestion des relations interpersonnelles afin de créer un climat positif et coopératif (6 nouvelles échelles) […] (CECRL, 2018 : 109)

De plus, les entrées des descripteurs gagneraient à être complétées, nous avons en effet identifié des gestes de médiation supplémentaires (voir chapitre 3). Notons que les auteurs posent, comme préalable aux descripteurs, l'indication suivante :

> Dans les deux échelles, la langue A et la langue B peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques. Dans le premier cas, les utilisateurs peuvent préciser les langues/variétés concernées ; dans le dernier cas, ils ont juste à supprimer les parties entre parenthèses. (CECRL, 2018 : 111)

La médiation ainsi définie constitue donc l'avènement du plurilinguisme opérationnel dans le CECRL. Or, au vu de l'impact fort du CECRL tant sur l'enseignement/apprentissage des langues, qu'auprès des enseignants, de/en français, des formeurs, des décideurs et des éditeurs de manuels et ressources pédagogiques. Il s'agit d'un pas important dans la prise de conscience du plurilinguisme comme ressource d'enseignement/apprentissage des langues.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Descripteurs

Nous proposons d'analyser quelques descripteurs de la dernière version du CECRL :

> Expliquer des données à l'oral / niveau A2 : Peut interpréter et décrire des documents iconographiques simples portant sur des sujets familiers (par ex. une carte météo, un organigramme de base), même si des pauses, de faux départs et des reformulations apparaissent dans son discours. (CECRL, 2018 : 113)

Ce descripteur peut être utile pour développer et/ou valoriser la compétence d'un élève en DdNL : passer du mode sémiotique iconographique à la verbalisation orale. On remarque ici qu'il n'est pas fait mention d'un domaine d'usage académique (nous entendons ici *académique* comme synonyme de *disciplinaire*) : cette mention figure uniquement seul au niveau C1[84]. Or en DdNL, les enseignants n'attendent pas ce niveau pour introduire l'oralisation des documents iconographiques de discours disciplinaire. Ainsi, une spécification du registre discursif attendu (mathématiques, sciences) permettrait de compléter ce descripteur.

Un autre exemple concerne la traduction à l'écrit d'un texte :

> Traduire à l'écrit un texte écrit / B1 : Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B), l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue claire et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs. (CECRL, 2018 : 118)

Ce descripteur pourrait également être utile en DdNL à condition qu'il soit davantage contextualisé aux types de textes disciplinaires. Ainsi, le CECRL a apporté des éléments importants à la notion de médiation, dont des descripteurs qui peuvent être utiles aux DdNL.

2.5.3.3 Médiation et traduction

La médiation favorise le retour d'une problématique essentielle chez les locuteurs plurilingues, celle de la traduction, régulièrement évacuée de la réflexion sur les DdNL ou l'enseignement des langues. La traduction que nous évoquons ici est celle qui ne se limite pas à la traduction littérale, de type *mot à mot*, mais envisage également les idiomatismes, les spécificités des langues. La traduction interroge pourtant la relation entre la pensée et le langage, comme en témoignent Siguan et Mackey :

> Mais la caractéristique la plus importante du bilingue c'est que non seulement il possède deux systèmes linguistiques distincts, mais encore qu'il est capable d'exprimer les mêmes signifiés dans les deux systèmes, comme le démontre le fait qu'il puisse traduire un texte de la langue A à la langue B […] ce que nous pouvons dire, c'est que la capacité de traduction du bilingue, c'est-à-dire sa capacité à transposer un même signifié d'une langue à l'autre, parait être un bon argument contre l'identification formelle entre pensée et langage et en faveur de l'existence d'un niveau de signification distinct du niveau strictement verbal. Chez le bilingue, c'est à ce niveau conceptuel ou imaginatif que coïncideront, au moins en partie, les signifiés exprimables en deux langues. Affirmer l'existence d'un niveau de signification commun aux

[84] Exemple de descripteurs en C1 : Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable (en langue B) les points essentiels et les détails présentés dans des diagrammes complexes, des graphiques et d'autres informations organisées visuellement (avec le texte en langue A) portant sur des sujets complexes, académiques ou professionnels. (CECRL, 2018 : 113)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> deux langues du bilingue ne veut pas dire que tous les signifiés exprimables dans l'une ou l'autre puisse être communs. C'est justement le contraire qui est vrai. Les différentes langues peuvent en partie exprimer **des signifiés communs**, mais en partie elles expriment **des signifiés propres et irréductibles** d'une langue à l'autre. La traduction est toujours possible, mais elle n'est jamais facile et ne sera jamais parfaite. La proportion de signifiés communs et de signifiés irréductibles est très variable selon les messages et les textes et sa diversité dépend, non pas tant des langues utilisées, mais plutôt du contenu du signifié. **Un texte de géométrie est relativement facile à traduire parce que les signifiés conceptuels communs y prédominent et sont donc facilement transposables d'une langue à l'autre**. Avec la poésie lyrique c'est le contraire. […] (Siguan, Mackey, 1986 : 12-13)

Cet extrait assez long interroge plusieurs difficultés. D'une part, si la capacité de traduire est l'une des caractéristiques de l'individu bilingue, il s'agit cependant d'une caractéristique sous-exploitée pédagogiquement. Au cours de nos observations, nous n'avons jamais constaté qu'un programme d'enseignement-apprentissage dans un établissement à dispositif bilingue se soit donné comme objectif pédagogique cette capacité de traduire, objectif généralement réservé à la formation supérieure ou à une profession.

D'autre part, les chercheurs posent aussi la question de la traduction du contenu disciplinaire, il apparait que les textes de sciences, à l'instar de la géométrie, sont plus « faciles » à traduire car riches de « signifiés conceptuels communs ». La traduction vise dans ce cas deux textes aux signifiés communs (en L1 et en L2) et cherche ainsi à relever ainsi le défi de l'irréductibilité des langues.

La traduction pose des questions de délimitation qui ne sont pas clairement établies. Le texte de Siguan et Mackey n'explicite pas la différence entre traduction, alternance codique ou encore reformulation entre L1 et L2. Or, on peut considérer l'agent traducteur comme un médiateur, qui, pour trouver les équivalences sémantiques et idiomatiques entre L1 et L2 et respecter les « signifiés propres et irréductibles » de chaque langue, se livre à un travail à la fois cognitif et verbal. En cela l'activité de médiation à l'instar de la traduction, procède par ajustements, par approximations. Le fait de verbaliser en deux langues des objets disciplinaires permet tout à la fois de clarifier, de mieux définir, de mieux décrire. Serra et Steffen (2010) formulent ces enjeux d'appropriation sans pour autant parler de traduction ; pourtant, c'est bien de cela qu'il s'agit :

> Problématiser un concept ou une notion en L2, élaborer les formes linguistiques utiles en passant de la L2 à la L1 pour clarifier, en retour, le sens caché en L2, est un transfert fructueux mais complexe qui **dépasse largement la recherche d'une réciprocité lexicale**. L'objectif d'une telle démarche n'est pas celui de franchir l'obstacle langagier par un traitement linguistique de surface, visant **le terme à terme** pour pallier la panne lexicale en L2. Il s'agit au contraire **d'une remise à plat du savoir acquis** pour mieux en réexaminer les composantes et construire, sur cette base, un savoir nouveau. (Serra, Steffen, 2010 : 132)

Pour reprendre l'un des titres de l'ouvrage de Lüdi et Py, nous dirons que la traduction du contenu disciplinaire mène à une question plus large du rapport entre langue, pensée et culture et qu'elle mériterait d'être repensée sans tabou dans le cadre d'une DdNL.

2.5.3.4 Médiation et métalangage

Autre aspect de l'activité de médiation, le métalangage qui compose le discours scolaire des enseignants. Car comme le rappellent Volteau et Garcia (2016 : 198), ce discours « [est] orienté[e] vers la transmission de savoirs, le métalangage et la définition des termes techniques ».

Afin de définir la dimension métalangagière, nous nous appuyons sur les propositions de Besson et Canelas-Trevisi :

> [stratégies métalangagières] sont en relation avec un but communicatif de l'ordre de la **clarification des discours** : du point de vue de l'énonciateur, étant donné la représentation qu'il se construit du destinataire, il s'agit de faciliter pour ce dernier la compréhension adéquate de ce qui est dit ou écrit, par le recours à des procédures **visant le contrôle, la régulation, l'ajustement de ce qui est énoncé.**
> **Ces stratégies de retour sur l'énoncé**, au travers desquelles l'énonciateur prend **pour objet de son commentaire son propre discours** (voire le discours d'autrui) s'opèrent par **un transfert de l'attention de l'énonciateur, de l'objet du discours au discours lui-même** et ce changement de pôle d'intérêt du discours est conditionné par le destinataire (Bakhtine, 1977). (Besson et Canelas-Trevisi : 178)

Plusieurs stratégies présentées par les deux chercheuses constituent pour notre étude des outils d'analyse des pratiques des enseignants de DdNL : ainsi la reformulation marquée par les unités linguistiques telles que « c'est-à-dire », « je veux dire », « cela signifie » etc., la définition introduite par des unités linguistiques de nomination « s'appeler, désigner, dénommer, être considéré, etc. », l'illustration indiquée grâce à des unités linguistiques telles que « par exemple », convoquant des exemples concrets.

En contexte pluriglossique, Dichy relevait le rôle d'une compétence qu'il qualifie de *métalinguistique* et que développent également les élèves en DdNL en situation exolingue bilingue :

> b) Ce système a pour correspondant sociolinguistique un système de connaissances relatif à la sélection glossique, qui rend compte de la possibilité, pour le locuteur, d'effectuer, de manière plus ou moins consciente, au cours des interactions verbales dans lesquelles il se trouve impliqué, et à partir d'un ensemble de paramètres situationnels, le choix de la glosse adéquate. La compétence de sélection glossique constitue ainsi, en quelque sorte, une « **métacompétence** » (i.e. une compétence relevant de l'activité **métalinguistique** de contrôle de la production langagière - [J.D., 1990b ; 1993]) qui gère, au niveau des interactions verbales, l'usage des systèmes de connaissances correspondant à des glosses. Elle suppose, comme indiqué, un schéma de fonctions attachées à chacune des glosses présentes dans la compétence de communication des locuteurs. (Dichy, 1994 : 9)

Ainsi la notion de pluriglossie, identifiée ici pour l'arabe, pour une langue dans un espace sociolinguistique particulier, est également utile pour penser la L2 de la DdNL en termes de compétences spécifiques. La méta-compétence en jeu pour les locuteurs pluriglossiques est identique à celles des locuteurs plurilingues.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

En contexte de DdNL

En DdNL, de nombreux ouvrages mentionnent la conscience métalangagière comme l'une des plus-values du bilinguisme en général et de l'enseignement bilingue en particulier (Steffen, 2011), (Serra et Steffen, 2010), (Blanchet, 2014). Gajo (2017) souligne que « l'enseignement bilingue favorise une prise de conscience linguistique, favorise un travail explicite sur les ressources linguistiques et va augmenter la capacité de l'élève à mettre en lien les ressources linguistiques avec les concepts dans la discipline ». De même, les conclusions de Serra et Steffen (2000) rappellent l'importance de la dimension métalinguistique, car en DdNL l'opacité de la langue devient un atout :

> […] l'attention **métalinguistique** portée à l'élaboration des contenus disciplinaires a conduit enseignants et élèves à explorer et à problématiser les formes discursives qui véhiculent ces contenus. (Serra, Steffen, 2010 : 504)

En fait, comme le décrivent Serra et Steffen, tout se passe comme si la médiation « conceptuelle et linguistique » entre L1/L2 catalysait la dimension métalinguistique grâce à sa capacité de défamiliarisation :

> L'apport de la L1 au processus de développement conceptuel en L2 consiste essentiellement en une *médiation conceptuelle et linguistique*. Le fait d'employer L2, à l'intérieur de procédures **métalinguistiques** qui problématisent et structurent le traitement du sens, fait émerger **les concepts spontanés/quotidiens de l'apprenant**. L1 achemine ces mêmes concepts spontanés/quotidiens, que l'apprenant tire de son expérience et du savoir acquis, et fournit ainsi le fondement sur lequel bâtir **l'interprétation du sens disciplinaire**. Par ailleurs, passer de L2 à L1 rend les mêmes objets plus saillants, plus systématiques et moins familiers en L1. Sollicité par L2, le système sémantique de L1 gagne en visibilité et peut ainsi être appréhendé par les apprenants. […] Finalement, L1 et L2 sont distinguées dans la même activité **métalinguistique** : ceci canalise l'attention et favorise l'accès à une compétence analytique et à des registres académiques. (Serra, Steffen, 2010 : 142-143).

Il semble donc que la L1 assure en fait un rôle pivot dans la construction des savoirs langagiers (en L2) et disciplinaires (Castellotti, 2001 ; Serra, Steffen, 2010). D'un point de vue quantitatif, ce recours à la L1 décroît au fur et à mesure de l'accroissement des compétences en L2. Il s'agit donc d'un rôle dynamique qui évolue au gré de l'apprentissage avec une constante cependant : le maintien d'une activité métalinguistique en deux langues.

> **Ces observations modifient radicalement le rôle qui est généralement attribué à la L1** : d'obstacles potentiels au développement de la L2, L1 devient partie d'un répertoire bilingue en construction. Considérer le bilinguisme de manière réaliste mais appropriée au contexte, à la fois comme **un processus intégrant les compétences langagières en L1 et en L2 et comme un outil pour la médiation des savoirs**, est, nous l'avons dit, profitable aux disciplines non linguistiques convoquées dans l'enseignement bilingue. […] Une recherche longitudinale que nous avons menée pendant six années de scolarité bilingue, et dans laquelle nous avons, entre autres choses, quantifié le recours à la L1 dans la production de des élèves, a montré que même en début d'enseignement ce recours est limité et qu'il décroit rapidement à mesure que la base sémantique en L2 va en s'étoffant. **Tout au long de la scolarité, par contre, l'activité métalinguistique en deux langues garde son rôle structurant, donnant ainsi à L2 un terrain fertile aux développements**. (Steffen, Serra, 2010 : 167)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Métalangagier et métalinguistique[85]

Selon de nombreux auteurs, les adjectifs « métalangagier » et « métalinguistique » sont synonymes. Le terme « métalinguistique » a été utilisé par Jakobson (1963) pour indiquer la fonction métalinguistique du langage, lorsque le discours est centré sur le code. Ainsi, parmi les auteurs que nous venons de citer, Besson et Canelas-Trévisi (1994) utilisent le terme « métalangagier » pour des stratégies d'enseignant relevant de la reformulation, de la définition et de l'illustration. Gajo, Serra, Steffen cités ci-dessus, utilisent quant à eux le terme « métalinguistique » pour qualifier ce type d'activités en classe. Delamotte (1994 : 166-167) établit une distinction entre le terme « grammaire » limité au fonctionnement du code, le terme « métalinguistique », élargi aux dimensions traitant du fonctionnement des textes et des discours et le terme « discours métalangagier », ce dernier « portant sur divers aspects du comportement verbal ».

Pour les besoins de notre étude, il nous est nécessaire d'établir une distinction afin de mettre en évidence les pratiques des enseignants de DdNL qui relèvent tout à la fois des langages et des langues mobilisés en classe. Nous reviendrons sur cet aspect dans la partie finale de ce chapitre. Ainsi, ce qui relève du métalangagier renvoie aux rapports *méta* au(x) langage(s), plusieurs langages apparaissent en classe de DdNL (langage symbolique, langage numérique, langage gestuel, langage graphique, etc.) tandis que le métalinguistique est centré sur le code (grammaire et phonétique). En termes d'activités, nous illustrons nos deux catégories en scindant en deux la définition suivante de la notion d'« activités métalinguistiques » : « Il s'agit d'activités de formulation/reformulation, d'explication, de commentaire, de désignation, de définition, de mise en relation,... ayant trait à la langue et aux discours » (Ducancel, Finet, 1994 : 94). Nous distinguons d'une part, ce qui relève selon nous du « métalangagier » : les reformulations, les désignations et les définitions ayant trait au discours et d'autre part, ce qui relève du « métalinguistique » : les explications, les commentaires ayant trait au

[85] Nous pouvons faire également une distinction entre métalinguistique ou épilinguistique, notion souvent convoquée. Brossard en donne cette définition (1994 : 30): « Les activités épilinguistiques consistent "en une connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques" (Gombert, 1990, p. 233). Sans perdre de vue le but communicatif qu'il s'assigne, le sujet déploie une activité de contrôle sur la production. Celle-ci s'exerce par exemple sur les règles grammaticales implicitement utilisées (accord du genre, choix d'un article, référence anaphorique...) d'auto-correction. et peut être observée à l'occasion des phénomènes. Les activités métalinguistiques, quant à elles, consistent "en une connaissance consciente et en un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage" (Ibid. p. 247). Par opposition aux activités épilinguistiques, elles sont facultatives et apparaissent plus tardivement : la maîtrise fonctionnelle des activités linguistiques étant bien entendu un prérequis. »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

fonctionnement de la langue, autrement dit l'analyse de la grammaire, de l'orthographe, de la phonétique.

2.5.3.5 Reformulation

Activité de médiation, la reformulation est au cœur du discours enseignant. Selon nous, la médiation est un hyperonyme de la reformulation. Nous reprenons ici la définition rapportée par Volteau et Garcia-Debanc (2016 : 194), de Gulich et Kotschi (1987) : « la reformulation est une opération linguistique de la forme xRy, qui établit une relation d'équivalence sémantique entre un énoncé-source x et un énoncé reformulateur y, R étant le marqueur de reformulation ».

Fonctions

Volteau et Garcia-Debanc résument les trois fonctions de la reformulation :

> Une fonction explicative et interprétative (s'assurer de ce que veut dire l'autre), une fonction argumentative et polémique, une fonction heuristique (illustrer ce que dit l'autre, ou inversement, pour en inférer des principes généraux, présenter un concept sous un autre jour). (Volteau, Garcia-Debanc, 2016 : 193)

Ces fonctions renvoient à la notion de clarification du discours identifiée par Besson et Canelas-Trevisi (1994) et par Gajo (2007).

Pratiques

La reformulation a fait l'objet d'étude en contexte plurilingue, notamment au Burkina Faso, au Mali et au Niger, « pays [de la zone] les plus expérimentés dans l'enseignement bilingue au primaire » (Noyau, 2014 : 3). On pourra alors retenir les conclusions de ces études. Dans le contexte des écoles primaires bilingues nigériennes, le recours à la reformulation dépend du contenu, du niveau de la classe et du niveau de langue de l'enseignant. Plus l'enseignant a une bonne maitrise de la langue, plus l'objet enseigné est abstrait (sciences) et plus il y a contacts de langues, plus il y a reformulations :

> […] nous pouvons dire que **le degré d'emploi des reformulations dépend pour la plupart de l'objet enseigné**. Ainsi, avons-nous constaté **plus de fréquence de reformulations lorsqu'il s'agit des sciences** (math, sciences d'observation). Le degré d'emploi est aussi **fonction du niveau de la classe**. Nous avons remarqué plus de reformulation dans les classes de troisième année. Ce qui représente un indicateur intéressant de notre point de vue, **c'est la classe où se font les transferts de connaissances entre L1 et L2**. Un troisième facteur influant le degré d'utilisation des reformulations est lié à la personnalité des enseignants. Certains paraissent plus à l'aise dans la maitrise de la langue, un aspect très important pour la facilité d'exploiter les reformulations dans la transmission des connaissances. (Younssa, 2013 : 51)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

En d'autres termes, en situation exolingue, la fréquence et la qualité des reformulations peuvent constituer des critères d'efficacité de l'enseignement.

Formes

Des outils affinés de la reformulation sont intéressants à mobiliser (Gulich et Kotschi, cité par Volteau et Garcia-Debanc). Le premier outil est la question de l'auto ou l'hétéroformulation. Dans la classe de DdNL, les deux aspects coexistent : l'enseignant reformule ce que disent les élèves, il peut aussi reformuler ses propos en variant les registres, en passant de l'oral à l'écrit, etc. On remarque ici la proximité qui existe entre hétéro ou autoformulation et hétéro ou auto-structuration des Séquences Potentielle d'Acquisition (SPA) tant la reformulation est centrale. D'autres outils tels que la paraphrase, la périphrase et la correction sont également utiles. La correction est elle aussi classée comme reformulation, dans la mesure où elle permet un ajustement d'un énoncé considéré comme non conforme par rapport à une norme. Nous reviendrons plus tard sur cette question de la correction.

Paraphrase et périphrase

La paraphrase est une expansion, une réduction ou une variation d'un énoncé initial. Nous verrons que cette variation est souvent accompagnée d'un changement de registre. La paraphrase se manifeste lors de la médiation entre le registre de communication courante et le registre disciplinaire scolaire. La périphrase quant à elle, est un procédé qui consiste à exprimer en plusieurs mots une notion qu'un seul terme pourrait exprimer. Paraphrases et périphrases participent à la construction de la compétence discursive disciplinaire que nous étudierons plus bas, grâce à sa capacité de « défamiliarisation ».

Défamiliarisation

Gajo, Steffen et Serra (2010) formalisent ce concept de familiariser/défamiliarisation que Steffen (2013) résume ainsi :

> Les études arrivent également à la conclusion que **le passage à une L2 contribue à la mise à distance** […] Ce phénomène de « **défamiliarisation** » […] consiste en un effet de dépaysement et d'objectivation par rapport au langage quotidien des apprenants, ainsi qu'aux connotations et à leurs expériences passées, liées à la L1. […] L'opacité de la L2 rend conscient de la fausse transparence de la L1 familière, dont il faut se détacher, se défamiliariser pour mieux accéder à la conceptualisation, qui consiste en une série de **reformulations** allants des **concepts spontanés vers les concepts scientifiques**, en les cernant par approximations successives. (Steffen, 2013 : 122)

Serra et Steffen y voient une séquence particulièrement fructueuse d'acquisition :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Du point de vue interactif, la co-construction du contenu disciplinaire se manifeste souvent dans la **reformulation**, où l'on négocie et la forme et le contenu. Le continuum L2-L1 organise ainsi des activités discursives de type métalinguistique, notamment par le fait **de familiariser L2 et de défamiliariser L1.** (Serra, Steffen, 2010 : 133).

Nos observations confirment le fait que les enseignants de discipline non seulement explicitent des notions disciplinaires, mais aussi mettent régulièrement en relief l'existence de différents registres discursifs, favorisant la contextualisation et la décontextualisation (autre aspect de la défamiliarisation) de ces notions. La langue dans la discipline a un rôle de distanciation vis-à-vis de l'expérience sensible du monde. Cette objectivation est fondatrice de la démarche scientifique, car « il s'agit de reconstructions/reformulations dans des systèmes sémiotiques différents et qui participent à la déréalisation de l'objet quotidien » (Jaubert, Rebière, 2001 : 90). La paraphrase et la périphrase sont des techniques efficaces en DdNL car elles jouent simultanément sur le passage entre l'oral et l'écrit et sur les registres discursifs. Steffen (2013) souligne que les leçons de mathématiques manifestent de manière exemplaire le travail conjoint de verbalisation et de conceptualisation grâce à la reformulation entre l'oral et l'écrit via la manipulation de formules mathématiques. Elle ajoute qu'une traduction se réalise également entre formulation mathématique et formulation langagière plus familière. Ainsi la paraphrase est une modalité de reformulation qui permet de maintenir l'intégration entre langue et contenu.

Reformulation et alternance codique

Dernier aspect de la reformulation en DdNL, il s'agit du passage entre L1 et L2. L'enseignant de DdNL reformule en L1 des énoncés ou des termes de L2 et inversement, tel une paraphrase en mode bilingue, donnant parfois lieu à une simplification ou un résumé. Bange (1992) situe l'alternance codique dans les pratiques de reformulation et plus précisément comme une stratégie de substitution.

Médiation comme hyperonyme de reformulation

La notion initiale de « reformulation » nous semble cependant trop restrictive, elle ne prend pas en compte les changements de modes sémiotiques ou encore les alternances codiques. À l'inverse, la notion de « médiation » apparait plus appropriée à une situation de DdNL, en ceci qu'elle englobe non seulement la reformulation et toutes ses formes, mais aussi le non verbal (graphique, numérique, schématisation, gestualité, etc.) et la dimension plurilingue. Sont ainsi recensés :

- les passages entre l'oral et l'écrit en utilisant le tableau, accompagnés des mises en relief du discours : utilisation des couleurs dans la graphie (mots écrits en rouge par exemple,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

mais aussi le fait d'entourer, de souligner, de tracer des liens entre des mots au tableau, etc.),

- les changements de mode sémiotique : la verbalisation d'expression numérique ou symbolique d'éléments, de schématisation (fléchage, dessin, schéma, etc.) mais aussi la verbalisation à partir d'objets matériels ou de la mimogestualité,
- les passages entre une notion disciplinaire et une situation de la vie quotidienne,
- les passages entres les registres (BICS/CALP) ou au sein même d'un registre,
- les passages entre la L1 et la L2, etc.

En outre, nous formulons ainsi l'hypothèse que tout ce qui est médié qu'il s'agisse de registres, de codes, de signes, de canaux, ou de langues, jouant entre contextualisation et décontextualisation, (ou bien familiarisation et défamiliarisation), favorise l'appropriation de contenu en L2. Nous l'avons observé dans le cadre de notre étude : les enseignants de DdNL ont recours à toutes ces pratiques parce qu'ils en ont constaté l'efficacité de manière empirique.

La médiation métalangagière apparait donc comme un geste hyperonyme des pratiques enseignantes, manifestation de l'articulation, de ce phénomène de l'« entre » : « entre » deux langues, « entre » deux codes (interlangagière), « entre » deux canaux, écrit et oral, « entre » deux types de registres, courant/disciplinaire, « entre » deux systèmes sémiotiques (verbal et graphique, numérique, symbolique, gestuel, etc.).

2.5.3.6 Transferts de connaissances et contextualisation

La médiation semble favoriser en outre les transferts d'une langue à l'autre à travers des activités d'enseignement telles que reformuler, comparer, etc. La notion de transfert de connaissances (Meirieu : 1994), de compétences ou d'apprentissage (Tardif : 1999) est centrale dès lors qu'il s'agit d'enseignement bilingue dans la mesure où celui-ci s'appuie sur deux systèmes de connaissances. Meirieu identifie différents niveaux. Nous nous attacherons quant à nous, au deux premiers :

> […] elle [la notion de transfert de connaissances] renvoie à la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence, une expertise (il conviendrait ici de préciser les différences entre ces concepts) d'une situation à une autre (y compris dans une même discipline), quand le sujet a repéré que la structure du problème à résoudre était identique […] à un deuxième niveau, elle renvoie à la possibilité de « faire des ponts » entre des disciplines, entre la « formation » et la « situation de travail » et de reconstruire de nouveaux schèmes d'action en s'appuyant, tout à la fois, sur des connaissances et compétences acquises et sur l'intelligence des contraintes nouvelles auxquelles on doit faire face. (Meirieu, 1994 : 11)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Tardif (1999 : 58) y voit pour sa part un « mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ».

Processus du transfert

Le transfert de connaissances est essentiellement un processus qui se déroule par étapes. Tardif et Meirieu (1996) définissent la contextualisation comme phase initiale d'un processus visant à donner du sens aux apprentissages pour les élèves, dans le cadre d'un transfert de connaissances (contextualisation/ décontextualisation/ recontextualisation). Selon les chercheurs, l'acquisition d'une compétence par un élève ne peut être établie qu'à partir du moment où ce dernier est en mesure de la mobiliser dans un contexte différent de celui de son acquisition initiale. Pour ce faire, une phase ou plusieurs phases de décontextualisation (secondarisation, généralisation) et de recontextualisation (nouveau contexte, réinvestissement) sont nécessaires.

En contexte plurilingue

Afin de mettre en perspective cette notion de transfert, nous nous attacherons à des travaux portant sur l'enseignement bilingue en Afrique subsaharienne francophone, terrain d'études qui a vu l'introduction du bilinguisme pédagogique dans un certain nombre d'écoles primaires. Nous nous intéresserons notamment à la définition formulée à la suite de ces recherches :

> Dans les apprentissages disciplinaires (autres que l'apprentissage du langage), on adoptera la définition de travail qui suit du transfert d'apprentissage : processus cognitif permettant de mobiliser un schème de traitement* pour de nouveaux objets**, ou dans de nouveaux contextes***.
> *issu d'un apprentissage : reconnaitre, différencier, classer, formuler, fabriquer
> ** savoir, savoir-faire, compétences de tous domaines (comportements, langage, activités physiques, actes professionnels, …) envisagés de façon macro ou micro ;
> *** situation d'application (jeu /travail, exercice à action finalisée, passer d'un faire accompagné à faire seul, de l'école à une situation pratique ou professionnelle). (Noyau, 2013 : 156-157)

Noyau distingue le transfert d'apprentissage tel que défini ci-dessus, du transfert linguistique, ce dernier étant un cas particulier du premier. Les conclusions de ses travaux mettent en lumières plusieurs principes didactiques favorisant les transferts d'apprentissages et linguistiques : poser des questions ouvertes aux élèves, utiliser le jeu et l'action, mettre en œuvre des activités autour de l'écrit en L1 puis en L2, relier L1 et L2 dans des reformulations, reformuler dans la même langue, travailler le lexique, reformuler dans des modes non verbaux (multimodaux), former les maitres à la terminologie en L1 pour pouvoir comparer (activités métalinguistiques), etc. (Noyau, 2016). Nous constatons que ces principes sont fréquemment mis en œuvre par les enseignants observés lors de notre étude.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

En DdNL

Cette notion de transfert de compétences d'une langue vers une autre constitue le fondement de la didactique intégrée pour plusieurs spécialistes (Cavalli, 2005, Gajo, Steffen, 2015). L'ancrage théorique s'appuie sur les principes de Vygotski (1896-1934) qui estime que l'assimilation d'une L2 diffère de celle d'une L1 :

> Il serait miraculeux que l'assimilation d'une langue étrangère dans le processus de l'apprentissage scolaire soit la réplique, la reproduction de celle de la langue maternelle, qui s'est fait il y a bien longtemps dans de toutes autres conditions. (Vygotski, 1934/1997 : 294)

Toutefois l'assimilation des deux langues se situe dans une « classe unique de processus de développement verbal », « même classe de processus génétique » (Vygotski, 1934/1997 : 294-295), ce que Cummins (1998) évoque quant à lui sous forme d'une compétence commune sous-jacente (« Common underlying proficiency »). Si la L1 constitue le socle sémantique de la L2, l'appropriation de la L2 restructure également la L1. Comme le commente Cavalli, ce socle sémantique n'est toutefois pas toujours construit en L1, notamment dans le cadre des DdNL :

> […] au plan didactique, ce principe [de rétroaction d'une langue sur l'autre] se traduit non seulement sur un rappel (devant induire un transfert) des connaissances, des compétences et des stratégies acquises dans une langue sur laquelle il s'agit de fonder le processus d'acquisition dans les autres, mais aussi par la prise en compte des modifications que ces nouvelles acquisitions peuvent avoir sur les langues précédemment acquises : qu'il s'agisse de déstabilisation cognitive et de restructuration des systèmes ou de simple prise de conscience de certains phénomènes passés jusqu'alors inaperçus […] ainsi dans une situation d'enseignement plurilingue, le principe de l'anticipation et celui de la rétroaction sont applicables de façon très souple et différenciée, suivant une géométrie variable sans que nécessairement soit respectée une succession canonique ou un ordre réputé « naturel » des langues […]. Certains apprentissages peuvent avoir lieu en L2 et ensuite en L1 […] par exemple les registres de langue […]. (Cavalli, 2005 : 5)

En effet, en ce qui concerne notre corpus, la construction des savoirs disciplinaires en mathématiques et en sciences se réalise (est censée se réaliser) uniquement en L2 (terminologie en L2 *a minima*). Les élèves ne peuvent donc pas s'appuyer ni la proximité des langues (arabe dit « dialectal égyptien » ou arabe dit « standard moderne » et français sont bien trop éloignés) pour le traitement du lexique, ni sur des connaissances antérieures disciplinaires. Le transfert ne peut donc être effectif que sur des compétences cognitives générales du traitement du langage et de développement du raisonnement logico-déductif.

Contrastivité

Le transfert de connaissances se réalise dans des activités de comparaison, de mise en contraste des langues. Ce phénomène de traitement des rapports interlinguistiques appelé la contrastivité s'intéresse « aux comparaisons, aux rencontres, aux ressemblances et aux différences de

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

structures » (Blanche-Benveniste, 2000 : 95) entre les langues. Gajo en donne la définition suivante, la constrativité étant liée à la notion de défamiliarisation :

> Brièvement la contrastivité va nous amener à traiter les rapports qu'on peut voir, envisager entre deux langues aussi bien en termes de divergences que de convergence. Il y a des choses qui se ressemblent dans les langues, des éléments qu'on ne retrouve pas forcément au niveau des ressources linguistiques uniquement, mais ça peut être dans les ressources discursives, si on a déjà appris à fabriquer des théorèmes, des argumentations, des définitions en arabe on peut peut-être remobiliser ces ressources quand on travaille en français langue étrangère… Il y a des choses qui convergent mais il y a aussi des choses qui divergent… et les divergences, contrastes qu'on peut observer d'une langue à l'autre peuvent être aussi mobilisés pour rendre attentif l'élève à certains fonctionnements qu'il aurait peut-être peu remarqués en travaillant dans des langues familières. (Gajo, 2017 : non paginée)

Le transfert de connaissances est donc à rapprocher de la notion de « fonction interprétative » de la L1 sur la L2 et réciproquement :

> […] une forme, une règle, ou un comportement exercent une fonction interprétative sur une autre forme, une autre règle, ou un autre comportement lorsqu'ils l'objectivent et lui imposent une restructuration originale (Lüdi, Py, 2013 : 79).

La contrastivité implique un « plurilinguisme en mention » (Gajo et Steffen, 2015), qui produit des activités métalinguistiques (décrire des fonctionnements de code) et métalangagières (en les comparant, en les traduisant, etc.).

2.5.3.7 Interdisciplinarité

La question du transfert de connaissances, de compétences, ou d'apprentissage convoque la notion d'interdisciplinarité telle que l'a identifiée Meirieu (1994). Enseigner une DdNL recèle intrinsèquement cette dimension puisqu'il s'agit à la fois d'un enseignement de langue et d'un enseignement de contenu disciplinaire. L'enseignant de DdNL assure ainsi une médiation entre deux objets d'enseignement renvoyant à des domaines distincts, entre deux types d'enseignements donc.

L'interdisciplinarité fait écho à la question du découpage disciplinaire. D'un point de vue historique, la répartition des disciplines a évolué. La tendance à une certaine parcellisation s'est accentuée au cours du 20ème siècle en France et se poursuit avec une hyperspécialisation. Néanmoins, face à cette tendance, un mouvement opposé se constitue à travers une réflexion sur l'interdisciplinarité qui agite le monde éducatif (Morin, 1994). Il se manifeste par exemple à travers les projets de recherches européens tels que CROSS CUT (2016) ou projet Conbat+ (Auger, Kervan, 2010) par exemple, ou bien encore par l'intégration de la notion d' « interdisciplinarité » dans les programmes en France (« enseignements pratiques

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

interdisciplinaires », 2015). L'interdisciplinarité prône l'articulation des disciplines et en aucun cas, leur dissolution.

Le projet européen CROSS CUT préfère le terme d'« enseignement transversal » incluant un ensemble de termes plus ou moins synonyme : « croisement entre matières, interdisciplinaire, multidisciplinaire, pluridisciplinaire et transdisciplinaire utilisés de façon interchangeable ». On peut aussi rajouter « décloisonnement ». La définition suivante a été adoptée :

> La définition de l'enseignement transversal utilisée dans le cadre du projet CROSSCUT est la suivante : L'enseignement transversal désigne un enseignement impliquant une volonté d'utiliser simultanément des connaissances, des aptitudes et des compétences issues de plus d'une discipline, en vue de former des citoyens autonomes, solidaires et responsables au sein d'une société démocratique, inclusive et équitable. (Michelsen, Rahbek Dyrberg Kristensen, 2017 : 4)

L'enseignement transversal s'appuie sur plusieurs leviers parmi lesquels deux nous intéressent : l'interdisciplinarité mise en œuvre par un enseignant (recours à d'autres approches méthodologiques que celles habituellement mobilisées dans sa discipline) et l'interdisciplinarité mise en œuvre à travers la coopération entre deux enseignants au moins de disciplines différentes afin d':

> […] effectuer des liens entre différentes disciplines scolaires de façon à mieux comprendre les problèmes et à acquérir des connaissances, des aptitudes et des compétences qui ne se limitent pas à une discipline scolaire et qui sont liées à la vie quotidienne. […] les enseignants travaillent ensemble pour effectuer des croisements entre leurs matières afin de permettre une réelle interaction entre elles et partagent leurs méthodes interdisciplinaires ainsi que leur expérience pédagogique. (Michelsen, Rahbek Dyrberg Kristensen, 2017 : 4-5)

Lenoir de son côté, résume ainsi l'intérêt d'une approche interdisciplinaire : 1) la complexité du monde demande différents savoirs disciplinaires pour l'appréhender, 2) l'approche interdisciplinaire favorise le lien entre action et cognition et donne du sens aux apprentissages pour les élèves, pour la société et pour la discipline elle-même, 3) l'interdisciplinarité est l'opportunité de croiser les démarches méthodologiques. Or, l'une des conséquences importantes qu'il souligne a directement à voir avec la didactique intégrée, qui en effet, s'appuie sur une démarche interdisciplinaire :

> […] l'interdisciplinarité en éducation est de l'ordre du moyen et non de la finalité. La finalité de l'interdisciplinarité est **l'intégration** des processus d'apprentissage et **l'intégration** des savoirs qui en résultent. Le recours à l'approche interdisciplinaire a pour raison d'être de promouvoir la mobilisation des processus et des savoirs pour assurer la réalisation de l'action et de sa réussite, c'est-à-dire de favoriser et faciliter chez les étudiants l'intégration des processus d'apprentissage et l'intégration des savoirs, ainsi que leur mobilisation et leur application dans des situations réelles de vie. Elle exige donc la mise en place par le formateur d'approches intégratives et non l'imposition d'un curriculum intégré où le processus intégrateur lui-même aurait déjà été établi de l'extérieur, de manière hétéronome, par les concepteurs du curriculum, de manuels ou d'activités. (Lenoir, 2015 : 3)

La question centrale relève bien de l'intégration, ici, entre les processus d'apprentissage et les savoirs. L'auteur plaide pour une intégration interne, élaborée dans la classe, par les enseignants. L'intégration dans la classe est alors à appréhender comme un macro-geste professionnel de l'enseignant, geste d'ajustement et de précision, que nulle autorité extérieure ne peut décréter. En effet, l'interdisciplinarité gagne à être perçue comme un recours à des méthodes issues d'autres disciplines afin d'apporter des réponses à une situation-problème d'enseignement/apprentissage.

En corolaire au décloisonnement des disciplines, surgit immanquablement la question de la légitimité disciplinaire, lorsqu'un enseignant adopte ponctuellement une approche méthodologique qui n'est pas identifiée comme issue de sa discipline. Par définition, un enseignant de mathématiques n'est pas un enseignant de français. Pourtant, en creux et de manière informelle, il est enseignant de français pour les mathématiques. Ainsi en ce qui concerne notre terrain, l'interdisciplinarité porte sur la L2. Dans le cadre d'une discipline en L1, la langue est outil, véhicule de savoirs et de compétences, soit transdisciplinaire et non-didactisée. En situation exolingue, la dimension langagière et la question de sa didactisation sortent de l'ombre. Pourtant, le fait de proposer aux élèves un traitement pédagogique de la langue de la discipline revient-il à poser un acte disciplinaire (ici de langue, type FLE) pour l'enseignant de discipline ? Le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* apporte un élément important à ce sujet :

> Lorsque l'on demande aux enseignants de disciplines non linguistiques de tenir compte de la question de la langue dans leur enseignement, ils peuvent avoir tendance à penser que cela suppose l'acquisition de connaissances linguistiques et techniques qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité. **Cependant, cet exercice ne demande pas tant de connaissances spécialisées sur les formes de langue ; il est davantage axé sur la fonction de la langue, c'est-à-dire sur la façon dont cette dernière est utilisée dans des contextes particuliers**. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 13)

L'enseignant de DdNL n'est pas un spécialiste mais un « utilisateur averti » pourrait-on dire, et c'est en cela qu'il peut s'inscrire dans une véritable démarche interdisciplinaire, notamment en ayant recours à des approches méthodologiques extérieures à sa discipline. Nous avons relevé deux directions possibles à cette interdisciplinarité. Sur un plan pédagogique, l'interdisciplinarité concerne l'utilisation de l'analyse de discours appliquée aux textes disciplinaires (mathématiques et scientifiques pour notre corpus) et le recours à des activités pédagogiques d'enseignement des langues pour aborder le discours disciplinaire. L'analyse de discours issue de la linguistique, reprise par le FOS, est un outil précieux pour les enseignants de DdNL. Elle favorise la prise de conscience de la dimension langagière des disciplines d'une part, et permet, d'autre part, d'identifier les besoins langagiers de leurs élèves. L'objectif pour

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

l'enseignant de DdNL sera alors de leur proposer des activités pédagogiques sur le discours disciplinaire. Pour ce faire, il s'appuiera généralement sur des méthodes d'enseignement des langues : boite à outils linguistiques dans les activités de production en mathématiques et en sciences, activités de conceptualisation sur l'organisation du discours, activités de mémorisation du lexique, activités de compréhension à partir de documents authentiques afin d'introduire une notion disciplinaire, activités sur la prononciation et le fonctionnement du code contextualisées au contenu disciplinaires, etc. Dans cette optique, les projets interdisciplinaires constituent également des outils pédagogiques privilégiés pour la mise en place d'une approche interdisciplinaire (Duverger : 2011) car ils encouragent la collaboration entre les enseignants de langue et en langue.

En effet, le second niveau d'interdisciplinarité intervient au sein de l'équipe pédagogique, comme l'argumente Gajo qui évoque alors une didactique multi-intégrée :

> Ces différents arguments posent de manière centrale la question de l'interdisciplinarité, qui doit s'envisager entre DNL et langues, entre DNL elles-mêmes et entre langues elles-mêmes. Chaque domaine conserve des responsabilités et des focalisations particulières, mais contribue à un projet éducatif homogène au bénéfice de l'élève, dans la perspective d'une didactique multi-intégrée. […]Le territoire des enseignants de langues comportera donc les éléments suivants : une approche systématique de la langue, soutenue par un métalangage cohérent ; un traitement raisonné des objets culturels et littéraires ; en amont des classes de DNL, un travail de préparation des textes pertinents pour les DNL, assorti d'un appui éventuel aux professeurs de DNL ; en aval des classes de DNL, un retour sur les performances linguistiques des élèves lors de la réalisation de tâches disciplinaires données. La collaboration entre enseignants de DNL et enseignants de langues peut certes s'exercer en amont et en aval de la classe, mais aussi pendant la classe. (Gajo, 2011 : 73-74)

Gajo décrit ici le territoire de l'enseignant de L2, que nous nous proposons de compléter dans notre chapitre 3, par une réflexion sur l'extension du domaine professionnel des enseignants de DdNL.

En conclusion, il apparait que la médiation est une notion hyperonyme dont l'activité de nature métalangagière s'actualise sous diverses formes de reformulations verbales et non-verbales en DdNL : alternance des registres, des codes, des canaux, des systèmes sémiotiques (numérique, graphique, symbolique, schématique, gestuel, etc.). Elle donne lieu à des activités de mise en contraste et d'interdisciplinarité, afin de développer, quand c'est possible, des processus de transferts de connaissances. L'ensemble de ces activités favorise l'intégration langue(s) et contenu disciplinaire en DdNL. Ces activités de médiation peuvent être définies comme objectif/compétence pour les élèves (par exemple : savoir verbaliser un calcul, savoir oraliser une démonstration mathématique, savoir décrire un graphique, savoir rédiger un compte-rendu d'expérience, etc.).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.5.4 Compétence discursive en DdNL

Les activités de médiation participent à la construction des registres discursifs disciplinaires. Alors que la médiation assure le passage « entre deux », conformément à son étymologie, la compétence discursive est descriptive du fonctionnement d'un registre discursif disciplinaire :

> […] la composante discursive […] décrit le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives d'une communauté linguistique donnée sur lequel se greffe la question des discours ordinaires/spécialisés. (Causa, 2014 : 3)

La compétence discursive se situe donc à l'articulation de la notion de « compétence de communication » et des notions de « situations de communication », de « contexte », de « domaine » et de « besoins langagiers », ce qui compose un registre discursif. Ces derniers se déclinent d'un point de vue opérationnel sous forme de compétence discursive à faire acquérir aux élèves, notion à laquelle nous allons réfléchir dans les lignes qui suivent.

2.5.4.1 Définitions

CECRL

Le CECRL définit la compétence discursive comme une sous-compétence de la compétence pragmatique. Elle requiert la maitrise des trois composantes de tous discours, qu'il soit monologique ou dialogique, oral ou écrit : les structures linguistiques (lexique et morphosyntaxe), les structures textuelles (structures hiérarchique, relationnelle, énonciative, informationnelles, périodique et compositionnelle), et les contraintes situationnelles (sociale, interactionnelle, référentielle, et psychologique). Selon le CECRL, la compétence discursive :

> […] permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents. Elle recouvre • la connaissance de l'organisation des phrases et de leurs composantes • la capacité à les maîtriser en termes – de thème/rhème – d'information donnée/information nouvelle – d'enchaînement « naturel » […] – de cause/conséquence […] la capacité de gérer et de structurer le discours en termes – d'organisation thématique – de **cohérence et de cohésion** – d'organisation logique – **de style et de registre** – d'efficacité rhétorique – de principe coopératif (maximes conversationnelles de Grice, 1975) […] la capacité à structurer ; le plan du texte.
>
> C'est la connaissance des **conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée**, par exemple : – comment est structurée l'information pour réaliser les différentes macro-fonctions (description, narration, argumentation, etc.) – comment sont racontées les histoires, les anecdotes, les plaisanteries, etc. – comment est construite une argumentation (dans un débat, une cour de justice, etc.) – comment les textes écrits (essais, lettres officielles, etc.) sont mis en page, en paragraphes, etc. Une grande partie de l'enseignement de la langue maternelle est consacrée à l'acquisition des capacités discursives. […] Les échelles suivantes viennent illustrer certains aspects de la compétence discursive : souplesse, tours de parole, développement thématique, cohérence et cohésion. (CECRL, 2001)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Roulet

Dès les années 80, Roulet en donne une définition plus large. La compétence discursive devient un hyperonyme, équivalent à la compétence pragmatique du CECRL. L'auteur apporte de l'épaisseur à cette notion de compétence discursive en la distinguant de la compétence de communication à propos de laquelle il attire l'attention sur la parcellisation de la langue qu'elle induit :

> Certes, c'était un pas en avant très important que de passer d'un objectif visant la maitrise de compétence linguistique, centré sur la construction de phrases, à un objectif visant la maitrise de la compétence communicative, centré sur l'emploi d'acte de langage en situation de communication, mais c'était insuffisant, car, dans les deux cas, on s'en tenait à la maitrise de petites unités isolées, alors que la communication, qu'elle soit écrite ou orale, en production comme en compréhension est d'abord fondée **sur la capacité de combiner ces unités dans le discours**. (Roulet, 1999 : 19)

Roulet propose alors de subsister la notion de « compétence de communication » par celle de « compétence discursive ». En effet, la compétence discursive est une compétence globalisante, qui repose sur la séquence longue du discours. Le chercheur décrit la compétence discursive en DdNL selon trois composantes : composante linguistique, composante textuelle, composante situationnelle. Il la définit comme suit :

> […] l'acquisition d'un certain degré de compétence discursive d'une langue seconde exige bien davantage que la maitrise d'un lexique, de structures syntaxiques, et de séquences d'actes de langages […] Nous pouvons dire que la compétence discursive en langue étrangère renvoie à **la capacité de l'apprenant de reconnaître la structure textuelle et les marques linguistico-discursives spécifiques ainsi que les variantes des types de textes auxquels il est exposé. Ce travail d'analyse doit le rendre capable de produire des textes qui répondent aux principes de cohérence et de cohésion textuelle de la discipline en L2.** (Roulet, 1999 : 20)

En effet, une recherche de 1984, rapportée par Gaonac'h montre le rôle facilitateur de la compétence discursive dans l'apprentissage de la compétence de communication :

> […] Bautier-Castaing et Bergeret (1984) ont montré la possibilité que **la compétence discursive** soit mise en place assez rapidement. Leurs résultats permettent de penser que la compétence ainsi développée peut l'être de manière relativement indépendante de la maitrise du système linguistique (sous réserve d'une **compétence grammaticale minimale**), ainsi que des interventions pédagogiques des enseignants. Les auteurs insistent sur le rôle positif de la situation étudiée, la nécessité de **cohérence et de cohésion** liée à la production **d'un discours écrit** obligeant les élèves à mobiliser les compétences discursives minimales. Une telle attitude, liée à la mise en œuvre de « stratégies de communication » (d'une manière parfois très éloignée par rapport aux moyens linguistiques fournis par le manuel scolaire), exerce très probablement un effet positif sur d'autres acquisitions linguistiques : **produire un discours est, d'une certaine façon, plus facile que de produire une phrase, les contraintes discursives, si elles sont maitrisées suffisamment, pouvant constituer une aide dans la construction des phrases**. (Gaonac'h, 1991 : 186)

C'est également cette compétence dont il est question quand on traite de la langue de scolarisation et de la consigne. En 1999, Verdalhan, Maurer et Durand écrivaient déjà :

> Les enseignants n'ont probablement pas tiré toutes les conséquences de l'importance d'une part de ces savoirs pour la lecture et la compréhension des textes et d'autre part de leur nécessaire mobilisation lors des activités mentales qui doivent être conduites pour exécuter les consignes. Pour donner aux élèves la

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> maîtrise des textes prescriptifs - consignes et énoncés d'exercices - il faut donc développer chez eux **la compétence discursive textuelle** correspondante. (Verdalhan, Maurer et Durand, 1999 : 6)

Causa (2014) rappelle que la compétence discursive est une déclinaison de la compétence de communication (Gumperz, Hymes), qui souligne le rôle du contexte, de la situation de communication dans la production et la réception des messages. Les travaux de Moirand, également cités par Causa, évoquent les « différents textes » et « la situation de la communication » comme caractéristiques de la compétence discursive.

Dans le cadre d'un enseignement de DdNL

Dans une dynamique d'enseignement/apprentissage plurilingue, la compétence discursive exacerbe l'intégration entre contenu et langue. Dans le cadre d'un enseignement de DdNL, la compétence discursive disciplinaire, même si elle n'est pas nommée de cette manière, renvoie à différentes réflexions sur le discours des disciplines. Elle fait écho au CALP de Cummins et aux « connaissances linguistiques obligatoires » de Snow, Met et Genesee (1989). Ces derniers identifient à la fois des « connaissances linguistiques obligatoires » et « connaissances linguistiques compatibles » : « les premières sont indispensables à la réalisation de la tâche non linguistique » ; les secondes « ne sont pas requises par la maitrise d'un contenu disciplinaire, mais susceptibles d'être transmises à l'occasion de l'enseignement de ce contenu ». Gajo les commente ainsi :

> On doit à Snow, Met et Genesee, 1989, la distinction – conçue exclusivement pour l'immersion – entre **connaissances linguistiques obligatoires** (content-obligatory language) et connaissances linguistiques compatibles (content-compatible language). **Les premières sont indispensables à la réalisation de la tâche – non linguistique – en question**. Chaque thème traité dans le cadre d'une discipline scolaire particulière appelle un certain nombre de **savoirs inscrits dans la langue**. Il s'agit alors de donner **les clés linguistiques** nécessaires pour entrer dans ces savoirs. Les connaissances linguistiques compatibles ne sont pas requises par la maitrise d'un contenu disciplinaire, mais susceptible d'être transmises à l'occasion de l'enseignement de ce contenu. On pourra profiter par exemple d'un travail sur les opérations mathématiques + et = pour introduire quelques notions sur le fonctionnement de la comparaison dans la langue seconde. L'établissement d'une liste d'éléments linguistiques obligatoires et compatibles exige la collaboration étroite des enseignants de langue et de discipline, les premiers éléments provenant plutôt du curriculum disciplinaire et les seconds du curriculum linguistique. (Gajo, 2001 : 67)

C'est assez tardivement que Gajo revient sur la compétence discursive dans son ouvrage de 2001. Sans la mettre en exergue, il rend cette compétence centrale pour opérationnaliser la notion d'intégration comme en témoigne l'extrait ci-dessous :

> Dans la littérature actuelle sur l'intégration de l'enseignement de la langue et du contenu, on fait trop souvent comme si tout était à construire, à prévoir. Or cette intégration s'opère spontanément, à des degrés divers, dans toute communication exolingue à caractère didactique. On peut discuter de sa systématicité, de son fondement, mais elle n'est pas à inventer. Par conséquent, la réflexion sur l'intégration langue/contenu doit s'appuyer sur une analyse fine des séquences immersives et braquer dans un premier temps l'attention sur les négociations spontanées issues de l'opacité linguistique. Ceci exige de cette réflexion beaucoup plus qu'une articulation entre connaissances linguistiques obligatoires et compatibles

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> par exemple, mais la mise en place de conditions telles que la limite de l'obligatoire se déplace constamment vers de nouveaux impératifs. En effet on ne décèle pas toujours bien le lien entre finesse des contenus et complexité des outils linguistiques, et notamment **le lien obligatoire entre compétence discursive et travail sur les contenus disciplinaires**. (Gajo, 2001 : 220-221)

Par la suite, l'auteur (2017) situe la compétence discursive dans le cadre de la compétence de communication qu'il décrit sous forme de « ressources » : ressources linguistiques (formelle, prononciation, lexique, grammaire), ressources discursives (règles d'enchainement, de cohésion, progression thématique, genres textuels, argumenter, dire un théorème etc.), ressource interactionnelle (tours de parole, prise de parole, gestion des faces, etc.), ressources encyclopédiques et socioculturelles (croyance, représentations, etc.), ressources stratégiques (gestion des limites).

Compétence discursive et séquence métalinguistique

Par ailleurs, la compétence discursive est essentiellement de nature métalinguistique comme le rappellent Grobet et Vuksanovic, le cours de DdNL, devenant « provisoirement [un] cours de langue » :

> Troisièmement, les analyses mettent en évidence **l'importance du discours métalinguistique** dans l'enseignement bilingue, en lien avec l'opacité de la L2. Il peut remplir différents rôles en fonction de la place que lui accorde l'enseignant. […] Le discours **métalinguistique** permet également d'anticiper et de résoudre d'éventuels problèmes de communication, l'opacité de L2 étant plutôt considérée comme un obstacle à surmonter pour avoir accès aux connaissances disciplinaires (ce qui serait illustré ici par la question sur l'orthographe). **Enfin un dernier cas de figure qui n'est pas illustré ici serait une possible autonomisation du discours métalinguistique, où l'enseignement disciplinaire se transformerait provisoirement en cours de langue.** (Grobet, Vuksanovic, 2017 : 111)

L'analyse de notre corpus montre de nombreuses séquences métalinguistiques révélant le travail sur la compétence discursive. En effet, on relève des activités en cours de DdNL qui sont liées au fonctionnement de la langue, c'est-à-dire, à l'orthographe, à la morphosyntaxe, à l'étymologie ou à la dérivation lexicale. De fait, il est impossible de travailler la compétence discursive sans cette parenthèse métalinguistique. En outre, rappelons l'importance de développer en deux langues cette compétence métalinguistique en milieu scolaire comme facteur de développement linguistique et cognitif (Hamers, 1988).

Pour conclure, nous adoptons l'approche de Roulet, dans laquelle la compétence discursive englobe l'ensemble des éléments ayant trait au fonctionnement de la langue et du discours disciplinaires.

2.5.4.2 Discours disciplinaire

La notion de compétence discursive renvoie également à celle de discours disciplinaire. Adam (1997 : 687) résume ainsi le discours à l'équation suivante : Discours = texte + condition de production. S'adjoint alors la notion de texte. La distinction entre les textes oraux ou écrits est reprise par le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* qui souligne effectivement cette dimension comme composante essentielle de la langue académique :

> […] **la notion de texte** est une composante importante de la langue académique. Elle renvoie au fait qu'un bloc de production orale ou écrite doit être considéré au niveau des mots (grammaire et orthographe par exemple) ou des phrases (grammaire et ponctuation), mais c'est lorsqu'elle est étudiée en tant que texte que des notions comme le contexte, le sens, la finalité et la compréhension approfondie entrent davantage en jeu. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 13)

Texte et contexte apparaissent donc comme indissociables, ce qui fait du discours l'unité d'analyse pertinente.

Gajo résume les deux perspectives de la littérature actuelle :

> - Le discours est un objet préconstruit, relevant de l'institution, du déjà-là ; il permet l'interaction, qui s'en sert pour transmettre un savoir préexistant ;
> - Le discours est un objet processuel, relevant de l'interaction, du construit ; il est situé, trouve son sens dans les activités verbales en même temps qu'il leur donne du sens. (Gajo, 2001 : 221)

La notion de discours est générique, s'ancrant dans une énonciation et un contexte. Dans le cadre de la DdNL, cette notion de discours doit être reprécisée, comme le propose Causa avec le repérage de « niveaux discursifs et transmission de contenus disciplinaires dans les échanges de la classe », réalisé dans le cadre de travaux du CEDISCOR (1992). Causa en fait la présentation suivante :

> - le discours « ordinaire » (DO) : nous entendons par là la langue de communication courante, celle des échanges quotidiens, que l'on apprend en cours de langue générale pour se débrouiller en langue étrangère dans des situations ordinaires de communication ;
> - le discours de vulgarisation (DV) : celui de la transmission ponctuelle de certains éléments scientifiques à un public large de non-spécialistes (les documents tirés des médias par exemple) ;
> - le discours didactique (DD) à travers lequel s'opère la transmission des savoirs et des contenus en L2 dans la classe (les explications/reformulations de l'enseignant). La différence avec le DV consiste en ce que ce discours s'organise sur la durée, il vise ainsi la construction progressive et guidée de savoirs dans une discipline donnée ;
> - le discours spécialisé (DS), c'est-à-dire celui propre à la matière enseignée : dans ce contexte précis qu'est la classe de DNL en L2, le manuel est à notre sens déjà un exemple de DS tout en étant adapté au niveau linguistique et cognitif des apprenants.
> - La co-construction des concepts en classe de DNL se fait ainsi à partir du DO (la L2 est utilisée avant tout dans un but communicatif et d'intercompréhension), à travers le DD et le DV (discours de médiation, de simplification) pour arriver au DS de la discipline concernée (ou, plus exactement, à un degré X du DS en ce sens qu'il est étroitement lié au niveau linguistique des élèves en L2). (Causa, 2014, 2017 : 91)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Notre réflexion sur les registres discursifs trouve un prolongement important avec la question du/des discours en DdNL. En effet, nous considérons le terme de « discours disciplinaire » comme hyperonyme des registres de la classe (registre discursif de communication courante et registre disciplinaire de mathématiques ou de sciences) ou des « discours de la classe » en reprenant l'expression de Causa. Ce que nous comprenons comme « registre discursif disciplinaire » renvoie au « discours spécialisé », tandis que le « registre de communication courante » renvoie au discours « ordinaire ». En revanche, ce que Causa nomme « le discours didactique » est analysé dans notre étude en termes de gestes de médiation et discursif. Nous établissons une distinction entre l'acte pédagogique de l'enseignant et les registres disciplinaires qui préexistent sans l'actualisation qui en est faite par l'enseignant. En ce sens, le terme registre clarifie un déjà-là (le texte des manuels, de la leçon) et la médiation de ce déjà-là (les gestes enseignants de médiation et discursifs). Le discours disciplinaire est constitué de l'ensemble des interactions se situant dans l'espace classe. Il se compose alors de plusieurs registres (de communication courante, disciplinaire), mobilisés en fonction des besoins et des tâches. En effet, l'analyse des manuels au chapitre 3 met en lumière l'hétérogénéité des registres : tandis que certains paragraphes relèvent d'un registre spécialisé, d'autres sont dédiés à la communication courante. A noter que plus le contenu se complexifie et se spécialise, moins le registre de communication courante apparait (voir l'analyse des manuels au chapitre suivant).

2.5.4.3 Analyser le discours disciplinaire

La compétence discursive se base sur l'analyse du discours car « la langue ne doit pas être perçue comme un simple système, mais plutôt comme un discours » (Beacco, et al. 2015 : 13). En effet, Causa identifie la compétence discursive comme une « approche méthodologique [pouvant] être considérée comme l'un des lieux d'articulation entre discours ordinaire et discours spécialisé » (Causa, 2014 : 1). Ainsi saisie à travers l'analyse du discours, la compétence discursive s'avère être un outil précieux pour l'enseignement des DdNL :

> Le fait d'attirer l'attention sur les différents aspects de la langue non seulement en tant que système (c'est-à-dire un ensemble de règles de grammaire) mais aussi en tant que discours (qu'est-ce que l'auteur cherche à faire à travers ce texte ? Comment s'y prend-il pour atteindre ces objectifs ?) Peut aider les enseignants de disciplines non linguistiques à percevoir le lien entre la compréhension du contenu de leur matière et l'utilisation de la langue. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 13)

Concrètement, la compétence discursive se détermine à travers l'analyse des discours des disciplines. Il est donc nécessaire d'accéder à une certaine granularité du discours disciplinaire. En termes de description, plusieurs catégories peuvent être envisagées. Deux sont proposées

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

par le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* : identifier les traits morphosyntaxiques, lexicaux, énonciatifs et les fonctions d'une part, et identifier le vocabulaire spécifique à la discipline et les mots et expressions « de la langue académique générale » (que l'on trouve dans d'autres disciplines scolaires) d'autre part. Causa propose quant à elle de procéder à un repérage des unités linguistico-discursives récurrentes :

> Nous pouvons dire que la compétence discursive en langue étrangère renvoie à la capacité de l'apprenant de reconnaître la structure textuelle et les marques linguistico-discursives spécifiques ainsi que les variantes des types de textes auxquels il est exposé. Ce travail d'analyse doit le rendre capable de produire des textes qui répondent aux principes de cohérence et de cohésion textuelle de la discipline en L2. (Causa, 2009 : 183)

Du FOS pour les enseignants de DdNL

S'ils souhaitent que leurs élèves soient en mesure de mobiliser des compétences discursives, il semble indispensable que les enseignants maitrisent eux-mêmes ce qui compose le registre discursif disciplinaire. Pour réaliser pleinement l'intégration entre la langue et le contenu et construire ainsi la compétence discursive des élèves, les enseignants de DdNL doivent pouvoir objectiver les besoins langagiers des élèves. Ils transformeront ainsi ces besoins en objet d'enseignement/apprentissage (Richterich, 1985), c'est-à-dire en objectifs du cours de DdNL aux côtés des objectifs disciplinaires. Pour ce faire, il est possible de :

> […] recueillir les données qui permettent aux apprenants et à l'enseignant, à un moment et dans un lieu donnés, d'interpréter ce qui leur est nécessaire pour concevoir et régler les interactions favorisant l'enseignement/apprentissage d'une langue, en relation avec les interactions que les apprenants pourraient avoir avec d'autres environnements. (Richterich, 1985 : 95)

Dans cette perspective, une démarche didactique d'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) pourrait être pertinente. D'après Mangiante (2009), celle-ci consiste à collecter des données à partir des textes authentiques et issus du terrain, par des procédés de recueil de textes écrits et d'enregistrements audio et/ou vidéo. Dans un deuxième temps, ces données peuvent être analysées afin d'identifier des énoncés typiques, des récurrences, des caractéristiques des discours, qui constituent le registre discursif disciplinaire. De cette manière, l'enseignant peut ensuite établir les besoins langagiers des apprenants. Mangiante préconise que cette analyse soit menée par l'enseignant de français. Nous estimons que l'enseignant de DdNL doit également effectuer cette analyse, qui ne doit en aucun cas être réservée à l'enseignant de langue. Effectivement, le FOS distingue les savoir-faire/compétences langagiers et les savoir-faire/compétences linguistiques (Mangiante, Parpette, 2014), qui correspondent selon notre approche à la compétence de médiation (savoir-faire langagier, par

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

exemple : commenter à l'oral tableau) et à la compétence discursive (savoir-faire linguistique : quels outils de langue française).

La démarche FOS permet d'isoler les éléments langagiers à la fois spécifiques et récurrents, à partir des textes des manuels, selon les catégories suivantes : actes de parole, lexique, morphosyntaxe, cohérence et cohésion. Nous abordons maintenant quelques-uns de ces éléments plus en détails.

Analyser le lexique

La dimension lexicale permet l'accès au sens, bien plus que les autres unités du discours : « Le mot devient alors une unité élémentaire de signification qui sert de support à la construction de l'architecture du sens du texte » (Lopez Alonso, Sere, 1998 : 377). La compétence des apprenants se développe à partir de la combinaison, d'abord lexicale avant d'être morphosyntaxique, de substantifs et de verbes. Ces deux catégories sont des préalables au développement des compétences langagières, paires minimales pour le développement de l'acquisition (voir les ce que synthétisent les travaux de Julien Kamal, 2004 : 334-335). Le lexique est donc la dimension première de l'acquisition d'une langue étrangère, cette entrée lexicale se vérifie également dans le cadre d'un cours de DdNL. Le lexique y est appris en contexte.

Enfin, comparons les conclusions des travaux de Noyau (2014 : 176) en français langue seconde, en Afrique subsaharienne francophone pour des classes bilingues. Ses études relèvent une « prédominance des substantifs pour nommer (nomenclature) et des prédicats descriptifs (adjectifs, relative à copule…) au détriment du lexique à procès (verbes d'états de dynamique, de processus, d'action) ». Nous soulignons que ce constat est typique du discours scolaire qui catégorise, définit en premier lieu, via en particulier la nominalisation. Noyau recommande de travailler le lexique verbal et pas uniquement le lexique nominal, afin d'amener le discours de l'événement, du processus, de la transformation, etc. en bref, le lexique de l'action et pas uniquement de la nomenclature, de l'étiquette.

Concernant l'analyse du lexique, les notions de disponibilité (« fréquence faible » et « peu stable » mais « usuels » et « utiles ») et de fréquence peuvent être utiles. Par « disponibilité », nous entendons ce qui est proposé dans les conclusions de Gougenheim, et al. :

> […] la suite de nos réflexions communes nous a amenés à opposer aux mots fréquents les mots disponibles. Tel est le nom que nous donnerons à ces mots d'une fréquence faible et peu stable, qui sont cependant usuels et utiles. Nous les appelons ainsi parce que, quoiqu'ils ne soient pas souvent prononcés

> ou écrits effectivement […] ils sont à notre disposition […]. (Gougenheim, Rivenc, Michéa, Sauvageot, 1971 : 145)

Ainsi, un repérage du lexique fréquent et disponible est nécessaire pour appréhender le discours disciplinaire. Ce repérage qui doit/peut être réalisé conjointement par les enseignants et les élèves. Les descripteurs du CECRL (2001 : 88-89) distinguent deux notions : « l'étendue » et « la maitrise » du vocabulaire, se rapprochant de la notion de disponibilité. En ce qui concerne notre analyse de discours disciplinaire, nous avons privilégié le travail sur l'étendue, la disponibilité du vocabulaire.

En outre, une réflexion sur la polysémie peut être également menée dans les registres discursifs disciplinaires car comme le mentionnent Chiss, Filliolet et Maingueneau :

> Le terme scientifique et technique a essentiellement une fonction de dénotation et de dénomination ; il tend à être monosémique même si certains de ces composants sont polysémiques. (Chiss, Filliolet, Maingueneau, 2001 : 104).

Polysémie

La polysémie qui participe à l'opacité langagière pourrait ainsi être didactisée. En effet, comme le rappelle Bessonnat :

> Il ne faudrait pas perdre de vue que, le plus souvent, ce n'est pas lexique spécifique qui fait problème mais bien davantage le lexique transversal en intersection avec le lexique courant. En effet, quand surgit un terme radicalement nouveau, interne à la discipline […], l'enseignant ne peut moins faire que de l'expliquer, car il sait que l'élève ne sait. En revanche, il est amené constamment à utiliser des termes (individu, fonction, propriété, agent, milieu, état…) dont le sens varie d'une discipline à l'autre, qui appartient au langage commun et qui vont doublement poser problème, parce que, dans ce cas, l'élève croit savoir et le professeur croit que l'élève sait. (Bessonnat, 1998 : 45)

Enfin, la terminologie, le vocabulaire spécialisé constitué de syntagmes préconstruits, les collocations - parfois appelés *chunks* - (Järvinen, 2009 : 14) ou encore « expressions conventionnelles », devront être repérés et faire l'objet d'activités pédagogiques en classe de DdNL. La discipline est souvent réduite à cette seule dimension lexicale spécialisée, mais sa spécialisation se poursuit au-delà des unités lexicales, dans des expressions conventionnelles plus large qu'il convient donc d'identifier. Nous verrons concrètement ces éléments lors de l'analyse des manuels au chapitre 3.

Morphosyntaxe

De même, pour la partie linguistique (grammaire, syntaxe, cohérence/cohésion), une description fine permettra d'observer les caractéristiques des discours disciplinaires : la tendance à la passivation, les articulateurs du discours, la complexité syntaxique, etc. Par exemple, quelques traits morphosyntaxiques spécifiques tels que « la simplicité du système

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

verbal à cause de la suppression de toutes références personnelles » (Chiss, Filliolet, Maingueneau, 2001 : 106). Dans notre contexte, les enseignants de DdNL sont en mesure de décrire la langue, car tous ont été au minimum sensibilisés à la description grammaticale durant leur scolarité. Les enseignants pourraient ainsi attirer l'attention sur ces régularités morphosyntaxiques typiques de tel discours disciplinaire, voire proposer des activités en classe.

Support

En termes de textes-supports pour l'analyse, les manuels de discipline représentent une norme. Centraux dans les interactions en classe, ils sont représentatifs d'une partie du discours disciplinaire. La centralité de la dimension scripturale dans l'enseignement des disciplines fait consensus. L'écrit est à la fois l'origine de l'acte pédagogique (le manuel, la leçon au tableau) et sa finalité (tests, examens, etc.). La dimension orale est présente évidemment dans le dialogue enseignant/élèves mais se trouve généralement subordonnée à l'écrit ou considérée comme auxiliaire de l'écrit (au tableau, au manuel, etc.).

D'autres éléments descriptifs peuvent être utiles, mais de manière moins opérationnelle pour les enseignants de DdNL. Par exemple, les types de texte (argumentatif, expositif, descriptif, injonctif, narratif) qui sont présents dans la plupart des textes disciplinaires, très hétérogènes de ce point de vue. De même, de nombreux genres de textes sont présents en situation scolaire à travers les documents authentiques : textes scolaires (leçon du manuel, copie d'examen, cahier d'exercice, brouillon, exposé, compte-rendu, fichier, présentation assistée par ordinateur, etc.) et textes authentiques (vidéo, film d'animation, reportage, court-métrage, tract, article, publicité, exercice en ligne, etc.). Le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants* souligne également l'importance du genre :

> Le terme « genre » au sens de ce guide est utile dans un tel contexte car il renvoie au type/à la catégorie de production écrite attendu(e). Il attire également l'attention sur le fait que certains textes ont des caractéristiques communes et peuvent donc être regroupés, ce qui peut être pratique pour des enseignants de disciplines non linguistiques. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 62)

L'analyse de discours comme outil didactique et outil de recherche

L'analyse des discours peut être pratiquée à deux niveaux. Le premier est celui que nous mettons en œuvre au 3ème chapitre, lorsque nous analysons les discours écrits et oraux en classe de DdNL dans le but d'identifier les pratiques spécifiques des enseignants de DdNL. Dans ce cas, l'analyse des discours est donc un « détour » méthodologique afin de saisir l'agir enseignant, détour car il ne constitue pas l'objet final uniquement. Le deuxième niveau ne concerne pas une description mais une préconisation de formation, dont l'objet participe à

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

l'extension du domaine professionnel des enseignants. Il s'agit de manière spéculaire, d'initier ces derniers à l'ethnographie de la communication et de les amener à « l'étude de la variation, tout comme l'étude des jugements d'acceptabilité en grammaire, conduite à la question ethnographique fondamentale : qu'est-ce que les membres d'une communauté donnée considèrent comme faisant partie de l'objet de la description » (Hymes, 1984 :150).

Une analyse du discours disciplinaire conjointe, à la fois par les enseignants de DdNL et par les enseignants de L2 exerçant dans le même dispositif d'enseignement bilingue, offre l'opportunité d'opérationnaliser la notion de compétence discursive. Il s'agit de sensibiliser les élèves à la dimension langagière et linguistique de la discipline, à travers des activités pédagogiques formalisées dont l'objet porte précisément sur des éléments formels du discours au service du contenu.

2.5.4.4 Interlangue et correction de la L2 en cours de DdNL

Nous aborderons ici un point crucial d'une action pédagogique en DdNL, la question de la correction de la langue. Est-ce qu'il revient à un enseignant de discipline de corriger la langue ? Cette question de la zone d'intervention pédagogique de l'enseignant de discipline fait partie des problématiques inhérentes à l'enseignement des DdNL. Gardons à l'esprit que l'une des limites des dispositifs d'enseignement bilingue est le phénomène de « fossilisation des erreurs » et de plafonnement des compétences en L2.

Interlangue ou variation ?

Nous verrons au 3ème chapitre que de nombreux enseignants de DdNL assurent à travers la correction une intervention pédagogique sur la langue. Une problématique commune à tout enseignant de langue est la question de la représentation de l'erreur. Cette dernière mérite d'être mise en perspective grâce à des notions telles que l'interlangue et la variation. L'interlangue permet un regard contextualisé de l'erreur pouvant amener les enseignants à considérer les erreurs commises par les élèves comme des manifestations d'un état transitoire de compétences en L2 de leurs élèves. De cette façon, les erreurs peuvent être considérées comme un ressort d'apprentissage et une ressource pédagogique. De plus, le contact de langues dans ces établissements historiques de notre étude a produit des variations. Nous soulignons qu'il est probable que certains enseignants aient intégré eux-mêmes ces variations et n'en soient plus conscients. Comme le soulignaient Py et Grosjean :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> Il serait intéressant d'entreprendre une comparaison systématique entre variantes de contact et erreurs d'apprentissage. Dans les deux cas, il y a restructuration d'une langue X sous l'influence d'une langue Y, X et Y étant respectivement dans un cas L1 et L2, dans l'autre cas L2 et L1. (Py, Grosjean, 2002 : 26)

La pratique de l'enseignant diffère ainsi selon la nature des erreurs. La question essentielle à se poser concernera l'origine de l'erreur : s'agit-il d'un phénomène d'emprunt, de calque, de métissages ou d'une manifestation d'interlangue ?

Pratiques correctives

Mais auparavant, se pose la question de la pertinence de la correction et de l'acceptation de l'approximation linguistique (Gajo, 2017). De fait, l'ère communicative en didactique des langues a favorisé des pratiques correctives particulières. L'accent a été mis sur la compétence de communication et donc sur le résultat de cette communication. En d'autres termes à partir du moment où un locuteur comprend le sens du message, le fait que ce message ne soit pas énoncé de manière correcte sur un plan formel ne doit pas faire l'objet de remédiation de la part de l'enseignant. Il était alors préconisé de laisser parler les élèves sans les corriger afin de ne pas interrompre l'acte communicatif. Il s'agissait d'éviter que des corrections formelles viennent générer une insécurité linguistique et/ou frustrer l'élève qui avait pris la parole (Stratilaki, 2005 : 157)[86]. Ces recommandations sont tout à fait en convergence avec les représentations des enseignants de DdNL qui conviennent d'une part que leur objet d'enseignement n'est pas la langue et d'autre part, qu'il ne leur revient pas la charge de procéder aux corrections la concernant. Mais examinons les conséquences de cette non-prise en charge. La première est sans doute que cette approximation linguistique s'accommode difficilement avec l'exigence de rigueur et de précision des discours scientifiques. Gajo donne l'exemple de la différence entre les prépositions « de » et « à » dont la méconnaissance qui peut avoir des conséquences désastreuses en chimie ou en physique (« augmenter à 100 degrés » ou « augmenter de 100 degrés » ne signifient pas la même chose ! exemple régulièrement cité par Gajo en conférence). Chaque praticien connait ainsi le dosage d'une intervention corrective et il est communément admis que tout corriger et ne rien corriger ne fonctionnent pas à terme. Une position intermédiaire s'avère donc nécessaire.

Geiger-Jailler, Schlemminger, Le Pape Racine (2011) proposent une typologie des erreurs en classe de DdNL : lexicales (notion impropre), discursives (cohérence/cohésion), raisonnement logique (erreur de raisonnement), interférence langagière (avec L1), formelles (sur le code),

[86] Nous reprenons la définition de l'insécurité linguistique donnée par Coste, citée par Stratilaki (2005 : 157) : « l'insécurité formelle d'un locuteur tien à ce qu'il considère sa propre pratique linguistique comme non conforme aux normes ou du moins à l'idée qu'il s'en fait ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

sociolinguistiques (style mal adapté à la situation de communication). Ici la L1 est perçue uniquement comme une source potentielle d'interférence et non comme une manifestation de la variation ou d'un parler bilingue. En outre, nous constatons que la typologie dépasse la seule dimension discursive pour intégrer des dimensions cognitives (raisonnement). Enfin, cette typologie ne prend pas en compte les situations de médiation de la classe de DdNL (médiation entre L1 et L2, entre plusieurs modes sémiotiques) qui peuvent également être source d'erreur.

« Output modified », négociation du sens et de la forme

D'un point de vue interactionnel, la correction adulte/enfant, enseignant/élève, est évidemment une séquence potentielle d'acquisition prometteuse. La correction est une énonciation qui est toujours secondarisée, soumise à la production de l'élève. En ce sens, elle illustre le moment précis et précieux de l'interaction, car elle est individualisée, personnalisée, elle répond au besoin d'un élève. La correction est le lieu de la centration sur l'élève.

Cet aspect rappelle l'hypothèse de l'input intelligible (Krashen, 1985) qui comme nous l'avons déjà mentionné, correspond à une vision « naturaliste » de l'acquisition de la L2. L'acquisition de la langue se fait par « exposition », en interaction, tant que le niveau de langue reste dans une zone proximale de développement selon la célèbre formule de Vygotsky (1997). S'ajoute l'« *output hypothesis* » (Swain, Lapkin, 1995), c'est-à-dire la production des élèves qui favorise leur acquisition. Enfin, l'expression « *modified output* » réunit les stratégies et pratiques mobilisées par l'enseignant ou l'apprenant (à rapprocher de la notion d'interlangue) pour rendre leurs propos compréhensibles. La correction s'inscrit dans cette dernière catégorie comme le commente Steffen :

> Dans son hypothèse de l'interaction, Long (1981, 1996) affirme que l'interaction est non seulement une source importante d'output intelligible, mais qu'elle est essentielle en tant que négociation du sens et moyen de modification et de simplification de l'output (modified output), suite à des problèmes de communication. (Steffen, 2009 : 26)

Les traditions américaine et suisse préfèrent la notion de « négociation du sens » à celle de « séquence potentielle d'acquisition » ou de « correction ». Il s'agit pourtant d'un phénomène similaire mais envisagé du point de vue différent : cognitif pour la négociation du sens, interactionnel pour la SPA, pédagogique pour la correction. En outre, Ellis souligne l'importance d'une correction explicite et métalinguistique afin de favoriser l'appropriation de la langue par les élèves :

> This study demonstrates that explicit feedback in the form of metalinguistic information is, overall, more effective than implicit feedback (in the form of recasts) and contributes to system as well as item learning. […] We argue that metalinguistic explanation and recasts constitute the best exemplars of explicit and

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> implicit corrective feedback, as both are supported by previous research that shows them to be effective in promoting learning[87]. (Ellis, Loewen, Erlam, 2006 : 364-366)

En effet, l'interaction enseignant/élève en classe de DdNL est avant tout une négociation de sens et de forme. Lyster (1994 : 1) soutient que « la pédagogie immersive pourrait tirer profit de la négociation de la forme. En tant que stratégie analytique, la négociation de la forme diffère de la négociation du sens en ceci qu'elle encourage les élèves à ne pas se contenter de simplement transmettre leur message ». Lyster (1994 : 2) précise que la négociation du sens relève de « stratégies de communication employées par les professeurs d'immersion dans le but de se faire comprendre ». Dans le cadre de la négociation de la forme, Lyster et Ranta (1997) répertorient les *feedbacks* réalisés par les enseignants : corrections explicites (sur le lexique par exemple), reformulations (incluant répétitions avec forme correcte de l'enseignant et avec reprise de l'élève), retours métalinguistiques sur l'énoncé d'un élève pour signaler une erreur, incitations à compléter un énoncé, répétitions pour manifester la présence d'une erreur, etc. Autant de moyens d'ajuster l'« *output* » des élèves. La correction par l'enseignant de DdNL, d'un énoncé incorrect d'un point de vue formel, est une pause métalinguistique qui peut lever des ambiguïtés sur le contenu. Des erreurs de formes peuvent être les parties immergées d'incompréhension sur le contenu. En ce qui nous concerne, nous distinguerons les corrections métalangagières (sur les langages) de la correction métalinguistique (sur la langue). Dans tous les cas, « dans un travail intégré des savoirs en classe, la négociation orientée vers les ressources linguistiques (remédiation) et la négociation orientée vers les contenus disciplinaires (médiation) sont complémentaires » (Steffen, 2013 : 27).

Evaluer la compétence discursive

Nous l'avons dit en préambule, la médiation est un processus qui permet de construire la compétence discursive, laquelle est le moyen d'exprimer des savoirs disciplinaires. Dans le CECRL, le descripteur « médiation écrite » rappelle des activités langagières scolaires, mais ici il n'est nullement fait mention de compétence discursive disciplinaire.

> Expliquer des données à l'écrit / B1 : Peut interpréter et présenter par écrit les tendances générales données dans des diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence. (CECRL, 2018 : 113)

Il conviendrait alors de compléter, par exemple (nos propositions en gras) :

[87] Cette étude démontre qu'un feedback explicite sous la forme d'une information métalinguistique est, dans l'ensemble, plus efficace qu'un feedback implicite (sous forme de reformulation) et contribue à l'apprentissage du système et des éléments. […] Nous argumentons que les explications métalinguistiques et les reformulations sont les meilleurs exemples de feedback de correction explicite et implicite, les deux sont soulignés par des recherches précédentes qui montrent leur efficacité dans l'apprentissage.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> Peut interpréter et présenter par écrit (en langue B) les tendances générales de diagrammes simples (par ex. des graphiques, des histogrammes) (avec le texte en langue A), et expliquer en détail les éléments importants à l'aide d'un dictionnaire ou d'autres outils de référence, **en se conformant au fonctionnement et aux contraintes linguistico-discursives du genre textuel de la discipline (vocabulaire, acte de parole, syntaxe, cohérence/cohésion, mode sémiotique, langage symbolique, etc.).**

Concernant la traduction à l'écrit, le CECRL ne mentionne la compétence discursive (nous soulignons en gras dans le descripteur ci-dessous) qu'au niveau B2. Or cette compétence discursive est introduite sitôt le cours de DdNL commencé, avec des passages à la L1 demandés régulièrement aux élèves, afin de vérifier la compréhension ou de comparer les manières de dire entre L1 et L2 :

> B2 : Peut faire des traductions clairement structurées, qui **reflètent les normes/usages linguistiques adéquats**, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.

Bien que ces descripteurs reflètent les activités langagières de médiation cognitive, ils ne mentionnent pas d'éléments ayant trait aux compétences discursives disciplinaires. En outre, les échelles proposées ne reflètent pas toujours l'usage réel en classe de DdNL. En effet, les traditions didactiques et éducatives montrent que les délimitations de niveaux sont difficilement applicables, certains types d'activités étant réalisés à des niveaux de langue différents selon les contextes. Il conviendrait alors pour les équipes pédagogiques d'œuvrer à un réel travail d'adaptation des descripteurs aux spécificités discursives de chaque DdNL selon une échelle de niveau de L2 en adéquation avec les programmes de DdNL et de français des sections bilingues.

2.5.4.5 Compétence discursive et construction des savoirs disciplinaires

Selon nous, la compétence discursive est au cœur de la DdNL : elle véhicule les savoirs disciplinaires, ces derniers sont façonnés, élaborés, négociés, construits par et à travers les reformulations en L2, aux passages en L1/L2 mais aussi grâce aux réflexions sur le fonctionnement de la langue, sur l'organisation du discours ou sur le lexique. En cela, la compétence discursive participe à la construction des savoirs disciplinaires en L2. La compétence discursive actualise et manifeste le registre discursif disciplinaire. Pour reprendre une expression de Causa affirmant que la compétence discursive c'est « apprendre à parler maths », il s'agit effectivement tout à la fois d'apprendre à parler en L2 au sujet des mathématiques et simultanément apprendre les mathématiques en en parlant. Compétence discursive et compétences disciplinaires se construisent donc de concert en cours de DdNL.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Au-delà de la construction des savoirs disciplinaires, c'est l'enjeu même de la littéracie qui se joue. En effet, un développement de la notion de compétence de discursive est à lire dans les travaux sur les langues dans l'enseignement des disciplines de Vollmer pour le Conseil de l'Europe (2006). Le chercheur s'intéresse de près à la compétence discursive qu'il considère comme une étape préalable à l'acquisition d'une compétence plus complexe, celle de la littéracie, notion que nous avons abordée précédemment à propos du répertoire langagier des élèves (paragraphe 2.3.3) :

> Pour résumer les principaux objectifs en matière de langues d'enseignement des autres matières, il ne s'agit pas seulement d'élargir les compétences en langues en tant que telles (dans leurs différents contextes et dimensions), mais plutôt **d'acquérir une « littéracie conceptuelle » et des « compétences discursives ». La « littéracie conceptuelle » peut être définie comme la capacité à penser clairement à l'aide de la langue, tandis que les « compétences discursives » concernent l'application de capacités linguistiques acquises pour communiquer clairement sur des sujets pertinents et des structures thématiques**. En d'autres termes, la langue est un instrument servant à la fois à conceptualiser le contenu et à s'exprimer en conséquence dans un style rationnel et « académique » selon les conventions et les registres spécifiques à chaque matière. (Coetzee-Lachman 2006). (Vollmer, 2006 : 8)

Ainsi, la littéracie conceptuelle s'appuie sur le couple langue(s)/contenu. La notion de littéracie hausse la notion d'intégration au niveau du projet sociétal (Rispail : 2011). Il nous semble difficile de dissocier, d'un point de vue didactique, une compétence discursive de la littéracie conceptuelle. En effet, comment enseigner à « penser clairement à l'aide de la langue » si ce n'est à « communiquer clairement » ?

Initialement, la notion de littéracie concerne l'accès aux écrits dans la société. Toutefois, la dimension orale ne peut être évacuée et reste essentielle dans une « perspective littéracique » à faire acquérir aux élèves, comme le rappelle Rispail :

> La dialectique écrit/oral, tant cognitive et didactique que sociale, semble donc nous imposer de ne pas séparer les modes écrits et oraux du langage, et d'inclure donc le travail des interactions verbales dans la perspective littéracique. (Rispail, 2011 : 6)

En effet, la compétence discursive se construit aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, et les enseignants de DdNL de notre étude interviennent sur les productions à la fois orales et écrites des élèves, en privilégiant toutefois l'oral.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Pour conclure, dans le cas d'une DdNL, nous proposons une synthèse des compétences[88] des élèves dans le tableau suivant :

Compétence pluri/inter culturelle	Compétence de médiation	Compétence discursive	Compétence disciplinaire (sur le contenu)
- Utiliser les expressions culturelles, idiomatiques des langues en fonction des disciplines - Communiquer en fonction de la situation linguistique et culturelle	- Alterner les langues (L1/L2) - Alterner le langage verbal et les langages (graphique/numérique/ schématique /symbolique/gestuel) - Alterner les canaux : oral/écrit - Alterner les registres discursifs	Mobiliser le lexique, la morphosyntaxe les genres et les types de textes, la structuration des textes, propres à la discipline en L2	Les savoirs, les techniques et les méthodes de la discipline (le contenu)

Tableau n°4. Proposition de synthèses des compétences des élèves en DdNL

En conclusion, les pratiques professionnelles des enseignants de DdNL peuvent être analysées à l'aide d'un certain nombre d'outils que nous venons de présenter. Ceux-ci sont issus des travaux sur les contacts des langues dans différents domaines : sciences cognitives, sociolinguistique et didactique des langues. Nous avons constaté, à travers nos observations et différentes études internationales, que les enseignants égyptiens, européens, suisses, alsaciens, canadiens, maliens, béninois, etc. ont développé un répertoire de pratiques professionnelles relativement similaires, qui s'articule sur un continuum entre langue(s) et contenu. Ces pratiques favorisent et renforcent l'émergence de compétences langagières particulières des élèves en DdNL : compétence de médiation et compétence discursive.

[88] L'ensemble de ces compétences peut être évaluable lors de leur mise en œuvre et peuvent constituer des objectifs d'enseignement/apprentissage en cours de DdNL.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3. Outils issus des travaux de l'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant

Notre objet d'étude portant sur les pratiques des enseignants de DdNL, cette dernière partie sera consacrée à la question de l'agir enseignant. Dans un enseignement d'une DdNL, la question de l'acquisition de la langue dans un cadre qui ne lui est pas dévolu pose problème. L'approche des enseignants de notre étude est empirique. L'expérience, la logique d'action prévalent dans les choix des pratiques qu'ils opèrent. Nous présenterons dans cette dernière partie quelques outils issus de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants.

3.1 Quelques généralités sur le métier d'enseignant

Statut de l'enseignant aujourd'hui

De manière non exhaustive, rappelons quelques enjeux actuels du métier d'enseignant dans le champ sociétal. La massification de l'enseignement à travers le monde, les problèmes récurrents et internationaux du manque de reconnaissance et de valorisation des enseignants s'accompagnent d'une nouvelle façon de penser le métier et la formation. Cette question de l'agir enseignant s'inscrit également dans une réflexion plus globale sur l'efficacité des systèmes éducatifs avec l'existence de classements internationaux (PISA, etc.), de l'évaluation de leur qualité (ISO, normes et standards internationaux) et des stratégies mondiales en matière d'éducation (objectifs du millénium, UNESCO, etc.). Le corps enseignant se trouve ainsi soumis à un impératif de réussite, pris entre les injonctions institutionnelles nationales et internationales, les exigences familiales et la réalité de la classe, les élèves. De ce fait, la question de la qualité se pose avec insistance à tous les niveaux enchâssés des systèmes éducatifs et donc celle de la professionnalité des enseignants et de la reconnaissance de cette professionnalité. Jorro résume ainsi cette problématique :

> Les angles de saisie de l'agir professionnel déterminent les processus de reconnaissance de la professionnalité. Aussi, importe-il de saisir
> - l'approche macro qui permet d'interroger les dimensions socio-culturelles de l'univers du travail enseignant. Les valeurs de la qualité et de l'efficacité du travail enseignant deviennent des standards internationaux de la professionnalité éducative,
> - l'approche méso offre un éclairage sur les communautés de pratiques : les stratégies de défense et de promotions des professions, l'importance des processus de coopération professionnelle, les réseaux,
> - l'approche micro relève de l'action située. L'agir professionnel est considéré en contexte, en situation. (Jorro, 2006 : 7-8)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Par ailleurs, il est reconnu qu'une approche encore très théorique, jusque-là dispensée dans de nombreuses formations initiales et continues ne dote pas les enseignants des outils nécessaires pour faire face aux défis de leur métier. Car enseigner est un métier manuel, au sens plein et noble du terme, non pas d'exécutant, type taylorisation, mais plutôt au sens artisanal avec des gestes bien ajustés.

La question de l'action

Par ailleurs, la question de l'action agite depuis 30 ans le monde de l'éducation : qu'il s'agisse du lien entre action et résultat avec la question de l'évaluation, de la notion d'activité si souvent employée en pédagogie, ou de l'approche interactionniste ou actionnelle, toutes ces pratiques mettent en jeu l'articulation entre le « dire » et l'« agir ».

La classe est alors considérée comme espace d'articulation entre cet agir et ce dire. Bronckart et Buléa rappellent que :

> […] toute production langagière constitu[e] une forme particulière d'activité et/ou d'action, qui avait la propriété de commenter, de réguler et de structurer les autres activités/actions humaines, d'ordre non verbal (ou général). (Bronckart, Buléa, 2006 : 105)

De là, résulte notamment, l'approche actionnelle dont le CECRL se fait l'écho. Cette démarche actionnelle s'attache, de fait, à valoriser l'apprenant comme un acteur qui interagit :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant **à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur **d'un domaine d'action particulier**. Si les **actes de parole** se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « **tâche** » dans la mesure où **l'action** est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un **résultat déterminé**. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECRL, 2001 : 15)

Depuis le CECRL, il est communément admis que l'apprentissage de la langue consiste à apprendre à agir langagièrement (quelle que soit l'activité langagière) ou non, et par conséquent, d'enseigner en recourant uniquement à des actes de parole isolés et à des micro-tâches.

Dans la lignée de cette réflexion, nourrie par la théorie de l'action (Cicurel, 2005 : 21)[89], que s'est développée une réflexion sur ce qui étaient auparavant appelées « pratiques » des enseignants : actions, agir ou gestes de l'enseignant.

[89] Nous précisons ce qu'on entend par théorie(s)de l'action : « Les théories de l'action ont pour caractéristique de prendre pour objet d'étude l'action humaine qui peut être définie comme la recherche et l'agencement de moyens en vue de réaliser une fin » (Cicurel, 2005 : 21).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

3.2 Modélisations des pratiques des enseignants

3.2.1 Agir professoral

Nous avons constaté que Cicurel (2014 : 41) s'inscrit dans l'analyse des interactions car « derrière l'interaction, se dissimulent des motifs d'action, des décisions que le professeur est amené à prendre à haute fréquence, des représentations qu'il possède sur l'action à mener ». L'agir professoral relève en ce sens d'une suite d'actions et d'intentionnalité :

> Il s'agit de l'ensemble des actions verbales et non-verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Lorsqu'on parle d'agir, on met l'accent sur le fait que pour accomplir **son métier** d'enseignant, le professeur exécute **une suite d'actions** en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité. (Cicurel, 2011 : 119)

La première caractéristique de l'agir professoral mentionne que « l'action dans la classe est l'actualisation d'un projet », avec « un amont et un aval au temps-classe ». Nous dirions ici que l'action s'inscrit dans les trois temps de toute démarche de projet, elle-même modélisation de l'action humaine, appliquée à toute organisation de l'action. Il s'agit de ce que le CECRL nomme « stratégie » selon le triptyque planification/exécution/évaluation : un schème en d'autres termes. La deuxième caractéristique mentionne que « l'action d'enseignement est […] marquée par l'intentionnalité ». Nous pourrions dire par une triple intentionnalité, en réponse aux injonctions institutionnelles et sociétales. Car cette intentionnalité se manifeste à plusieurs niveaux hiérarchiques, l'action d'enseignement s'imbriquant dans un système organisé et hiérarchisé d'intentionnalités, individuelle, sociétale et politique. La troisième caractéristique souligne que « la mise en place de cette action […] rencontre des obstacles » : « il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude ». Enfin, la dernière, « une part de l'action d'enseignement est un savoir-faire relevant d'une compétence corporelle, dans laquelle on peut inclure la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques » (Cicurel, 2011 : 131).

L'agir professoral, selon Cicurel se décline sous forme d'« actions » spécifiques au domaine de l'enseignement :

> - « une action obéissant à des contraintes de temps », « chronogénèse », « découpage des savoirs et des actions correspondantes sur un axe temporel » ;
> - « une action qui tisse un lien éducatif », « attitude, ambiance, qualité de la relation »
> - « une action dans laquelle la langue a une place privilégiée » ;
> - « une action qui demande que soit assurée l'intercompréhension » (consigne, etc.)
> - « une action susceptible de provoquer des émotions »
> - « une action soumise à des normes sociales »
> - « une action qui demande une médiation matérielle ». (Cicurel, 2011 : 143)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'agir professoral de Cicurel se traduit en actions tandis que le canevas de l'agir professionnel de Jorro et les invariants de Bucheton et Soulé s'incarnent quant à eux en gestes professionnels.

3.2.1 Gestes professionnels et invariants

Avant de proposer et commenter deux autres modèles de l'agir enseignant, nous introduisons une notion importante pour notre étude, celle de geste professionnel que nous mobilisons pour analyser notre corpus au chapitre 3.

Définition

Jorro a identifié le geste comme outil d'analyse de l'activité des enseignants. Pour cela, elle s'inscrit dans le courant anthropologique de Mauss, dans la phénoménologie de Merleau-Ponty (corps porteur de signe). Le geste est un héritage, un signe du corps dans le social, dans la société où ce corps est né et s'est développé. Dans une approche pragmatique, le geste est performatif, sa nature est de faire faire.

Le terme « geste » est polysémique et les auteurs qui l'adoptent n'entendent pas toujours ce terme de la même manière. Le geste est souvent défini par une qualification, une exemplification de ses possibles, mais rarement de manière substantielle. Cela est sans doute dû, à son origine latine, qui en fait un verbe support au sens peu marqué[90]. En latin, la racine *Ger* est surtout employée dans le sens de « porter quelque chose ». Il nous semble effectivement que le geste tel que nous le comprenons aujourd'hui est porteur, réceptacle et qu'il ne peut à ce titre se définir autrement qu'à travers ce qu'il porte et ce qu'il reçoit. Ria formule ainsi :

> Geste professionnel : technique corporelle et cognitive en usage dans un milieu professionnel, porteuse d'une efficacité, d'une efficience (économie de soi) et d'un sens (valeurs) reconnus par les professionnels (Ria, 2016).

Selon Bucheton et Soulé, le geste est la métaphore de l'action de l'enseignant :

> Par geste professionnel**Erreur ! Signet non défini.**, nous désignons de manière métaphorique l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations. Le choix du terme geste traduit l'idée que l'action du maître est toujours **adressée** et **inscrite dans des codes**. **Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même *a minima*. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire**. (Bucheton et Soulé, 2009 : 32-33)

Nous soulignons ici la dimension « adressée » pour rappeler qu'un geste n'est pas une décision unilatérale mais s'inscrit dans une construction collective, en réponse à des besoins ressentis et/ou exprimés des élèves, parties prenantes de l'interaction. Le geste, qui est avant tout une

[90] Voir la racine latine : http://www.dhell.paris-sorbonne.fr/dictionnaire:gerere5

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

action de communication, est interprétable à travers son contexte, ce qui rend la notion de geste professionnel compatible à une approche sociolinguistique. Le terme même de « geste » souligne qu'il est indissociable de son contexte, ce en quoi il diffère du terme « pratique », qui ne spécifie pas cette dimension.

Ainsi, pour appréhender les spécificités de l'agir enseignant, cette approche par les gestes offre une base de lecture. Il ne s'agit pas d'une grille détaillée qui dégagerait des prescriptions mais plutôt d'invariants à une échelle macro qui permettent aux enseignants de se situer ou de situer leur pratique en ce qui nous concerne notre cas. Ces invariants et les outils qu'ils génèrent offrent une trame d'observation féconde, non seulement dans une visée comparatiste mais aussi descriptive et analytique. Ce dernier point se réfère à la conclusion de Bucheton (2008 : 27) : « […] les gestes professionnels sont l'ensemble de ce qui est identifiable, descriptible, et objectivable et donc transmissible ». S'attacher aux gestes, aux pratiques en contexte, permet en outre de renouer avec l'enquête et l'observation qui caractérisent l'approche ethnographique de la communication.

Gestes de métier

Jorro (2016) évoque l'« agir professionnel de l'enseignant » dont elle propose un canevas organisé, les gestes de métier qui englobe :

- les gestes langagiers : accent didactique, modalités discursive, registre (commun, spécialisé), et l'écoute (non-verbal) ;
- les gestes de mise en scène du savoir : gestes de confirmation, d'enrôlement, d'amplification (reprise en écho de la parole de l'élève) et le rappel de contenu ;
- les gestes de vérification : traces écrites, désignation/monstration, institutionnalisation ;
- les gestes d'ajustement de l'activité : gestes de cadrage, d'accélération, de ralentissement, de maintien et reprise, de régulation ;
- les gestes d'éthique et de circulation de la parole.

Les gestes de métiers rappellent ce que Cicurel nomme notamment sur des « modèles d'actions typiques » :

> - […] la possibilité d'« agir avec l'autre » existe parce que nous avons emmagasiné des **modèles d'actions typiques** qui ont une ressemblance avec les actions en cours et qui nous permettent de nous adapter à la situation. C'est aussi pour cela que nous sommes à même d'interpréter les comportements sociaux. (Cicurel, 2011 : 117)

Les gestes de métiers renvoie également à celle de genre professionnel de Clot et Faïta :

- L'action dans le travail ne peut se faire que parce qu'il existe au préalable un savoir langagier, social, professionnel qui permet à cette action de se réaliser au sein d'un genre professionnel. […] le **genre professionnel** renvoie dans notre cas à la culture d'enseignement que partagent des professeurs d'une communauté donnée, ou d'une matière à enseigner. Il est constitué, pour Y. Clot et D. Faïta, par **un stock d'actes, de routines, de conceptualisations « prêts à servir »** (selon leurs mots). Mais le genre ne peut être actualisé que dans la réalité d'une action effective où le sujet s'affronte à des conditions singulières et c'est alors que s'affirme son style individuel, sa manière de mettre en place des profils d'actes. C'est au cours de l'action que le sujet incarne le genre, en prenant distance avec lui, en louant plus ou moins avec les règles de l'action. (Cicurel, 2011 : 165)

Jorro établit une différence entre gestes de métier et gestes professionnels, qui sont toutefois en relation de complémentarité. Les gestes de métier consistent à « agir selon le genre de l'activité ». Jorro (2016) souligne la dimension singulière et individuelle du geste professionnel qui révèle la façon dont les enseignants investissent leur professionnalité, entre expertise et éthique. Les gestes de métier « préexistent » à l'enseignant : ils sont un héritage de la culture éducative et incarne en quelque sorte le protocole du métier, ils en constituent la dimension technique (Hall : 1959). Tandis qu'ils émanent « d'une conception externe et générique » (Jorro, 2002 : 41), les gestes professionnels relèvent plutôt d'une « conception singulière et contextuelle », voire informelle (Hall, 1959). Jorro nomme d'ailleurs les gestes de métiers des « savoirs d'action » alors que les gestes professionnels s'apparentent à des « savoirs d'accomplissement » :

> Les savoirs d'accomplissement disent le génie professionnel, l'investissement créatif quotidien qui permet de faire des liens, de ménager des transitions en formation, de puiser dans un fond de ressources personnelles pour construire une situation éducative, formative... […] acte perpétré au moment opportun et selon une intention de toucher l'autre, en notant tout à la fois la liberté du geste et son amplitude sociale. […] si la fonctionnalité traverse l'agir, si les compétences formalisent des savoir-faire, il reste à articuler une dimension moins techniciste et donc plus humaniste sans laquelle les praticiens ne seraient que des acteurs anonymes. (Jorro, 2002 : 119)

Le geste professionnel serait donc en fait l'actualisation du geste de métier, se déclinant en geste individuel, singulier, personnifié, incarné : « les gestes professionnels intègrent les gestes de métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation » (Jorro, 2016 : 7-8).

Invariants

Bucheton et Soulé identifient un « modèle multi-agenda de préoccupations enchâssées » de l'activité de l'enseignant :

> Cinq préoccupations centrales constituent selon nous la matrice de l'activité de l'enseignant dans la classe, ses organisateurs pragmatiques dominants (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006) : 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. Ces cinq préoccupations qui se retrouvent de la maternelle à l'université, sont cinq invariants de l'activité et constituent le substrat des gestes professionnels. (Bucheton, Soulé, 2009 : 32)

Nous résumons les définitions des cinq invariants de Bucheton et Soulé :

- « Piloter et organiser l'avancée de la leçon » : cet invariant concerne l'organisation du temps et des activités avec une finalité et des objectifs intermédiaires. Il s'agit de la gestion de projet de l'enseignant : actions, moyens et ressources, temps. Cet invariant a la particularité d'être présent en deux temps : pensé en amont de la classe et réajusté pendant. Il est anticipé lors de la préparation et constitue l'idéal déroulement de l'unité didactique avec ses trois phases consensuelles : présentation, conceptualisation, production. Il relève donc de la planification d'un parcours dont l'achèvement est la transmission d'une compétence partielle. Cet invariant accueille les gestes d'adaptation aux paramètres, aux contraintes, aux imprévus du contexte et des interactions.
- « Maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » : il s'agit de l'éthos des interactions sociales de la classe, la dimension à la fois affective et individuelle. Cette gestion des faces, des rôles et des statuts s'effectue langagièrement en priorité. Cet invariant se décline sous toutes les modalités d'interactions possibles en classes : entre pairs, élève/enseignant, enseignant/groupe classe, enseignant/sous-groupe d'élèves.
- « Tisser le sens de ce qui se passe » : par tissage, les auteurs évoquent les liens qui relient des espaces distincts, dedans/dehors de la classe, voire en dehors de l'école, mais aussi les liens temporels (rappels). Cet invariant est très présent dans l'enseignement technique et bien plus rare dans les classes de primaire d'après les chercheurs qui en ont évalué la présence en pourcentage.
- « Etayer le travail en cours » : cet élément repris de Bruner et qualifié de central par les deux chercheurs, rassemble tous les gestes d'aide, de soutien, de support qu'apporte l'enseignant aux élèves. Il relève du faire faire.
- « Cibler des objets de savoir, des techniques » : cet invariant est le plus guidé en milieu scolaire, il renvoie au programme officiel et aux manuels de discipline. Il s'agit des concepts, techniques, savoirs culturels et pratiques sociales. On peut également l'associer à la liste des compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être) attendues chez l'élève et visées par l'enseignant.

A noter que la dimension langagière est omniprésente dans l'ensemble des invariants. Cette proposition de matrice de l'agir enseignant ainsi que la notion de « geste professionnel » sont de plus en plus plébiscités par les chercheurs qui y voient une approche opérationnelle de l'action enseignante (Azoui, 2014 ; Clerc Conan, 2016, Bigot, Leclère, Romero, 2017).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Didactique professionnelle

Bucheton et Soulé citent (voir *supra*) Pastré, Mayen, Vergnaud et renvoient ainsi à la didactique professionnelle que nous évoquerons ici très brièvement. La didactique professionnelle s'interroge sur la construction des compétences professionnelle à partir de l'analyse de l'activité en s'appuyant sur un ensemble théorique complexe et hétérogène (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Nous en retiendrons deux outils : schème et invariant.

Héritée de Piaget (Piaget, Inhelder, 1966, 2012 : 11), le concept de schème est central. Le schème est « un moyen d'assimiler de nouveaux objets et de s'accommoder aux propriétés nouvelles qu'ils présentent par rapport aux objets antérieurement assimilés […] une organisation de l'activité [applicables] à certaines situations » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006 : 149). Le schème, « une totalité dynamique fonctionnelle », se définit selon quatre composantes : il a un but et des anticipations, il est structuré selon des règles d'action (déroulement) et des prises d'information, il s'appuie sur des invariants opératoires, et enfin, il s'adapte aux situations et intègre les possibilités d'inférence. Selon ces auteurs, « le couple schème/situation est donc le couple théorique fondamental pour penser l'apprentissage et l'expérience ».

Ce qui nous intéresse plus particulièrement est l'invariant du schème. On peut le définir comme le noyau dur de l'organisation de l'activité humaine, en ce sens qu'il reste inchangé au-delà des adaptations aux situations-problèmes, des évolutions techniques, des prescriptions nouvelles et fluctuantes (politiques, méthodologiques, individuelles…), et des contextes. Ces invariants sont incontournables dans l'analyse du travail, notamment en vue de la formation professionnelle. L'invariance, c'est-à-dire « la part généralisable de l'action » est conceptuelle dans la mesure où « la première fonction des concepts est d'organiser l'action » et de la communiquer (descriptible, analysable, critiquable) selon Pastré, Mayen et Vergnaud (2006). Or, cela permet de mettre en tension la notion d'invariant et celle de contexte dans lequel s'inscrit toute action de formation.

Vinatier complète ces caractéristiques en précisant la dimension sociale de la notion d'« invariant », l'un des constituants du schème :

> Les invariants opératoires ne sont pas déconnectés des valeurs, jugements, intérêts et motivations de la personne ; ces invariants relèvent, dans la rencontre avec un interlocuteur, d'une co-construction négociée (contenus des échanges, enjeux relationnels et implications subjectives) et d'une situation (invariants situationnel : satisfaction et résolution). (Vinatier, 2013 : 249)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Ces invariants, forgés et façonnés par l'expérience, sont appelés des « concepts pragmatiques » par Pastré, Mayen, Vergnaud, (2006). Dans un domaine professionnel tel que l'enseignement, l'enseignant élargit son répertoire de gestes au fur à mesure de ses confrontations à des situations-problèmes inédites (couple schème/situation, processus de réorganisation). Ainsi, la didactique professionnelle est fortement marquée par le constructivisme (Piaget, Vygostky, Bruner). L'acteur agit, produit (activité productive) et en retour, est transformé par son l'action (activité constructive).

3.2.3 Ajustements et insécurité professionnelle

L'idée de construire une matrice puis de l'ajuster semble au centre de cette conception de l'agir enseignant oscillant entre matrice/modèle/modes opératoire et ajustements, aménagements, flexibilité, etc. « Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte » (Jorro, 2006). De même, Bucheton et Soulé (2009 : 32) soulèvent la « nécessité d'un modèle fédérateur, heuristique, qui soit praxéologique mais non normatif », basé sur les « invariants de l'activité ». La préoccupation de Jorro, Bucheton et Soulé est donc précisément de dépasser les « matrices » en ce sens qu' :

> Il s'agit de développer une lecture non pas structurale mais modale de l'agir. Une approche plus singulière, où le style marque l'affranchissement d'un modèle d'action, permet de saisir l'épaisseur de l'activité. C'est dire toute la plasticité à laquelle sera soumise la matrice, ce qui conduit à envisager les configurations de gestes professionnels. Pris isolément, les gestes sont des invariants, réinscrits dans le processus, ils apparaissent sous des associations complexes, de configurations de gestes qui apportent le niveau singulier de l'activité professorale. (Jorro, 2006 : 10).

La flexibilité de la matrice doit prendre en charge la dimension humaine. La singularité individuelle apparait dans les gestes d'ajustement (Jorro, 2006 ; Bucheton, Soulé, 2009) qu'il s'agisse du sens postural, c'est-à-dire de la capacité d'adaptation entre le prévu et l'interaction avec l'autre ou les autres, de l'improvisation opportune en situation, du sens de l'altérité, ou de l'adresse du geste : émotion et symbolique (le don). Cette prise en compte du « sensible », de la dimension psychologique et symbolique de l'enseignement caractérise le geste qui convoque aussi des valeurs, des convictions, des émotions, telle que l'empathie selon Aden (2012), et s'inscrit dans des rites d'interaction comme Goffman (1974), etc. Cette approche des gestes professionnels, « épais » d'une dimension sensible, complète l'approche fonctionnelle voire techniciste des pratiques professionnelles, des « bonnes pratiques », des « référentiels ». Il s'agit bien d'une rencontre entre un enseignant de DdNL et ses élèves, leurs pratiques et leurs interactions étant empreintes de valeurs, de symboles et de leur histoire personnelle.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Cas d'insécurité professionnelle

Faute d'adhérer pleinement à un genre professionnel, à un agir professoral, de se référer à des invariants ou à des gestes de métiers, certains enseignants peuvent se trouver dans une position d'insécurité professionnelle. En effet, les enseignants de DdNL de notre étude construisent individuellement leur propre « savoir langagier, social et professionnel », qui ne s'appuie pas nécessairement sur un préalable, un « prêt à servir », élaboré lors d'études supérieures par exemple, ou transmis lors de la formation continue. En effet, les pratiques de traitement de la L2 ou d'alternance codique en cours de DdNL des enseignants de notre corpus, ne figurent pas *a priori* dans le « stock d'actes », de routines, les « modèles d'actions typiques » ou encore dans les « invariants » ou « gestes de métier » qu'ils se représentent. Or cela aboutit à un agir tabou. En effet, certains enseignants de DdNL adoptent des pratiques destinées au traitement de la L2 sans assumer pleinement ces actions, faute de définition suffisamment précise de la matrice dont ces gestes relèvent.

Ainsi, tout l'enjeu dans l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants de DdNL de notre corpus se situe dans cette question de validation et de reconnaissance. Notre recherche a pour objet d'établir dans quelles mesures les gestes professionnels des enseignants de DdNL constituent des gestes de métier en démontrant leur fréquence et leurs occurrences, leur régularité et leur stabilité quels que soient le niveau de classe, la discipline, l'enseignant et l'établissement.

Agir professoral, genre professionnel enseignant, ou agir professionnel des enseignants, se déclinent en actions, techniques, stratégies, ou conduites, appelées gestes de métier et gestes professionnels, réunis dans un répertoire didactique (Causa, 2012). L'action de l'enseignant cherche à la fois à être modélisée et singularisée.

3.3 Compétence, stratégie et posture de l'enseignant

Les paragraphes suivants reviennent sur des notions qui traversent l'action enseignante : compétence, stratégie et posture. Ces notions connaissent par ailleurs des déclinaisons particulières en didactique des langues comme cela a été évoqué au début de ce chapitre.

Compétence et stratégie

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Quid de la notion de compétence, au cœur des problématiques de formation et d'évaluation des enseignants dans ce nouveau paradigme des gestes professionnels ? De nombreuses propositions de définitions de la compétence existent en ingénierie de la formation. Filiettaz et Saint Georges (2006) résument les constantes de la compétence : elle est « indexée à l'activité », elle « procède d'une dynamique collective », elle est multiple, elle se base sur des ressources langagières. En cela, la compétence ne peut être réifiée, statique et limitée (Lüdi, 2006). Nous adoptons la définition de Jorro comme générique du terme « compétence » :

- une compétence suppose un rapport à l'action : c'est sur ce point que se situe la différence la plus nette avec les connaissances ; la dimension opératoire prend le pas sur la dimension conceptuelle ;
- une compétence s'inscrit dans un contexte : elle ne peut être postulée a priori, elle est toujours finalisée et demande une mise en œuvre effective, à l'inverse des capacités qui peuvent être envisagées comme un préalable à l'action ;
- une compétence mobilise une dimension cognitive : les ressources intellectuelles du praticien se traduisent sous diverses formes, analyse de situations, résolutions de problème, décisions, régulations ;
- une compétence se présente comme une intégration complexe de savoirs disciplinaires, de savoirs de situation, en vue d'une prise de décisions ou d'une résolution pertinente ;
- une compétence implique un processus de validation. Le praticien est reconnu compétent à partir de critères ou d'indicateurs donnés. (Jorro, 2002 : 8)

Cette définition synthétique et complète, reprend des éléments essentiels : la compétence se manifeste en contexte, dans l'action et elle est mesurable ; de nature cognitive, elle s'appuie sur des savoirs variés.

Compétence, geste ou stratégie ?

Les stratégies d'enseignement (voir paragraphe 1.1.2) se répartissent de deux manières : celles qui concernent l'enseignant (faire face à son stress, planifier son intervention, se préparer, etc.) et celles qui concernent les élèves (comment les faire mémoriser ? comment les faire produire ? etc.) que l'on retrouve dans les stratégies de O'Malley et Chamot. Selon nous, les stratégies sont des gestes individuels d'ajustement de l'enseignant, c'est-à-dire la façon dont il adapte son cours en prenant en compte le contexte.

Se pose alors la question de la dénomination de ces catégories. Pourquoi ces actions relèveraient davantage d'une stratégie que d'une compétence ? Il semble nécessaire de les instituer non seulement comme stratégie qui évoque toujours une dimension individuelle et donc informelle mais aussi en compétence. En d'autres termes, la stratégie serait une compétence informelle.

Mentionnons enfin que le CECRL (2018 : 132-133) introduit une entrée « stratégie de médiation » dont les actions recoupent non seulement les invariants de l'agir enseignant d'après Bucheton et Soulé, mais aussi quelques-uns des gestes d'enseignant de DdNL identifiés par nos

soins, comme favorisant la compétence de médiation et discursive des élèves. De même, ce que le CECRL (2018 : 164-170) identifie comme « compétence plurilingue et pluriculturelle » renvoie aux invariants de l'agir enseignant. Les entrées des descripteurs ci-dessous présentent logiquement de nombreuses similitudes avec l'agir de l'enseignant en contexte plurilingue. Ainsi le CECRL a intégré la dimension plurilingue à ses descripteurs. Certaines entrées comme celle de « médiation », de « compétence plurilingue et pluriculturelle » et de « stratégie » sont parfois difficiles à délimiter. Sans toutefois adhérer à la classification proposée, le développement de la notion de médiation corrobore nos propres réflexions. Rappelons d'abord que l'objectif du CECRL est l'élaboration de descripteurs par niveau, ce qui n'est pas le cas de l'approche de Bucheton et Soulé ou de notre approche. Par ailleurs, l'objet du CECRL concerne toutes les activités de communication, alors que notre objet d'étude se concentre aux interactions dans un contexte donné. Selon nous, il est important de valoriser ces pratiques langagières en les identifiant comme *compétences* de médiation ou discursives, instituées et comme invariants, comme gestes de métier de manière à élargir le domaine professionnel des enseignants de DdNL.

Posture

Dans l'interaction qui caractérise l'agir enseignant, la question des postures des élèves entrent également en jeu. Selon Bucheton et Soulé (2009 : 39), les postures qui se situent du côté de l'apprenant se définissent comme suit : « des formes de l'activité socialement et scolairement préconstruites qui se manifestent dans diverses conduites en partie inconscientes dans l'accomplissement des tâches d'écriture ou de lecture ». Les auteurs relèvent les postures suivantes :

- réflexive : mis à distance de la tâche pour la comprendre, comprendre ses finalités, ou ses propres ratés
- première : intentions premières face à la tâche, non aboutie de l'élève
- ludique/créative : détourner la tâche
- scolaire : face à la tâche, l'élève essaie de comprendre les attentes de l'enseignant
- refus : rejet de réaliser la tâche
- dogmatique : non-curiosité, « je sais déjà »

Certes, ces postures concernent les élèves, mais elles doivent être mises en relation avec les postures de l'enseignant, qui sont quant à elles principalement concentrées sur l'étayage. La notion de posture, de côté des enseignants, se définit comme suit : « organisation récurrente de gestes faisant système, orientant et pilotant l'action des élèves » (Bucheton et Soulé, 2009 : 39). Les postures d'étayage identifiées par Bucheton et Soulé sont les suivantes :

- de contrôle, pilotage du collectif, cadrage de la situation, « tour de contrôle »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

- de contre-étayage : faire à la place de l'élève
- d'accompagnement : individuel/collectif
- d'enseignement : nommé les savoirs et les techniques, métalangage de l'enseignant
- de lâcher-prise : l'élève fait, expérimente, résout seul
- du « magicien » : jeux, théâtralisation, récits frappants

Qu'il s'agisse des postures d'enseignant ou d'élève, les chercheurs indiquent que les acteurs circulent à l'intérieur de ces postures durant la leçon. En ce qui concerne notre objet d'étude, nous ne retenons pas une analyse par la posture d'enseignement, mais il nous semblait important d'indiquer toutes les dimensions attribuées à la notion de « geste professionnel ».

3.4 Gestes professionnels traitant de la L2

Il est établi que « l'action du maitre est fondamentalement langagière y compris quand il se tait – cette médiation langagière et toutes les significations qu'elle véhicule, construite, rend possible, doit devenir l'objet fédérateur de la formation » (Bucheton, et al., 2005 : 4-5).

La dimension langagière du geste enseignant est essentielle, car « les langages, partagés entre le maitre et les élèves et les élèves entre eux sont la clé de voûte du système enseignement/apprentissage/développement.» (Bucheton, et al., 2008 : 38). Enseigner est un geste langagier car : « Apprendre, c'est aussi entrer dans des jeux de sémiotisation complexe que supportent en grande partie le langage et ses entours » (Bucheton, 2008a : 22). Auriac-Slusarczyk (2013 : 12) évoque la parole de l'enseignant comme « médiation fondatrice », « hétéronome », en mêlant différents vecteurs dans les interactions de la classe, avec les élèves et les imprévus.

Le rapport entre les gestes et la/les langue(s) est par ailleurs souligné : « […] le mot geste pour les possibilités sémantiques et métaphoriques qu'il offre. Un geste est langagier et non-langagier. Il est une adresse à un autre que l'on a vu et à qui on fait signe » (Bucheton, et al., 2008 : 39). Rappelons ici avec Calbris (1985 : 66) la primauté du geste sur la parole : « […] le geste pourrait être un vieux frère ontogénétique du verbal et lui rappellerait souvent les étapes de son évolution du concret vers l'abstrait : le geste est étymologique et métaphorique ». Ainsi, le recours à la notion de geste pour décrire l'activité enseignante, loin d'être un « gadget pour pédagogistes », (voir critique de Bernié, 2008, « négligeant les savoirs au profit des fonctionnements »), place le corps de l'enseignant au cœur de l'analyse, de la même façon qu'il se situe au centre de la classe et des regards.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Ainsi, comme nous l'avons vu, Jorro identifie quatre types de gestes qui constituent la matrice de l'agir professionnel de l'enseignant. Il s'agit des gestes langagiers, des gestes de mise en scène du savoir, des gestes éthiques, éthos et des gestes d'ajustement de /dans la situation. Les gestes langagiers véhiculent de l'invariant et du variable comme le décrivent Jorro et Crocé-Spinelli :

> Ces gestes importent particulièrement, ils sont le premier outil de travail du professeur (Bucheton, Bronner, Broussal, Jorro, Larguier, 2005). Ils permettent notamment d'observer / analyser la posture énonciative de l'enseignant devant la classe. Les accents didactiques qui ponctuent le discours de l'enseignant orientent les élèves vers des phases de transition d'une leçon à l'autre, vers des moments de structuration et d'institutionnalisation des objets de savoir (reprise d'un concept, clarification d'une notion), vers des temps de retour au calme. Le langage du professeur peut apparaître commun ou spécialisé, et dans ce dernier cas manifester une exigence, si ce n'est une vigilance épistémologique, de la discipline travaillée. Le lexique mobilisé tout autant que la tonalité langagière ont des effets auprès des élèves. Il en est de même par exemple pour la posture d'écoute, de négociation de sens. (Jorro, Crocé-Spinelli, 2010 : 145-146)

Le geste langagier est ici entendu comme hyperonyme de toutes les activités enseignantes concernant la langue et le langage en cours de DdNL. Nous nous inscrivons dans cette approche des gestes langagiers tout en la déclinant avec des notions que nous identifions comme caractéristiques d'une DdNL : celles de médiation et de compétence discursive. Dimension discursive d'ailleurs mise en exergue par Cicurel, lorsqu'elle identifie dans l'agir professoral, des « stratégies discursives » :

> *[…] stratégies discursives* pour manipuler le système codique, que ce soit pour l'enseigner ou pour l'apprendre. Ainsi on peut y observer une activité métalinguistique qui se traduit par des paraphrases, des reformulations, des définitions, des répétitions, des reprises, des gloses, des explications. On note l'effort constant qui est déployé pour favoriser l'intercompréhension des participants (clarification des buts recherchés, procédures de vérification, simplification, etc.). (Cicurel, 2011 : 26-27)

Sensevy et Quilio constatent quant à eux en effet la présence de « techniques langagières » et « techniques linguistiques » dans les interactions en classe :

> Dès que l'on étudie l'action du professeur, on est confronté à des techniques, au moyen desquelles le professeur initie et maintient la relation didactique. Si l'on tente de décrire ces techniques, on constate le fait suivant : ce sont pour l'essentiel des techniques langagières et plus précisément des techniques linguistiques. (Sensevy, Quilio, 2002 : 47)

Ainsi le geste langagier recèle des gestes métalangagiers (qui s'occupent des langages) et des gestes métalinguistiques (qui s'occupent du code) ainsi que des gestes de dénomination d'objet disciplinaires. En référence à la médiation cognitive telle que définie au paragraphe 2.4.3 et en référence à la compétence discursive évoqué au paragraphe 2.4.4, nous avons identifié lors de nos observations tout un ensemble de gestes que nous présenterons au chapitre 3.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

3.5 Contrat didactique/pédagogique et silence

Se pose alors la question du contrat pédagogique : « ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et ces comportements de l'élève attendus par le maître » (Brousseau, 1980, cité par De Pietro, Matthey, Py, 1989 : 6). L'objet de tout contrat est de fixer les rôles et les attentes réciproques. Sensevy et Quilio résument les éléments principaux de la notion. Fondée sur la réticence didactique (résumé par « ne pas dire à la place de l'élève »), le contrat didactique, « fiction indispensable » (Brousseau, 2011) se compose d'une progression, « la chronogénèse » et de topos (tâches en fonction de lieu et des positions des contractants).

En classe de DdNL, le contrat didactique se dédouble. L'enseignant est perçu par ses élèves plus qu'il ne se perçoit lui-même, comme détenteur d'un double savoir : celui de la langue et de la discipline. L'objectif pédagogique est disciplinaire, cela fait consensus entre l'élève et l'enseignant et fonde le contrat didactique initial entre les élèves et l'enseignant. Néanmoins, ce contrat se dédouble en raison d'une dimension linguistique, l'enseignant de discipline apportant aussi des éléments langagiers et validant les performances linguistiques des élèves. On peut supposer que les élèves attendent de leur enseignant qu'il leur enseigne aussi la langue au service de la discipline, puisqu'ils ne la maitrisent pas et que le cours de L2 n'est pas une ressource pour communiquer en DdNL (le cours de L2 ne prend traditionnellement pas en compte les besoins langagiers pour les cours de DdNL en L2). Le seul lieu d'acquisition de la L2 pour les disciplines est le cours de discipline, dimension bien souvent ignorée des enseignants de DdNL comme nous le constaterons au chapitre 3. Ainsi, le contrat pédagogique de l'enseignant de DdNL n'est pas identique à celui des élèves de DdNL. Ce décalage d'attentes crée une situation paradoxale : l'enseignant de DdNL peut se « dédouaner » de ce second contrat langagier et pourtant il lui est impossible de ne pas l'honorer (manifestations des attentes sur l'objet langagier de la part des élèves).

Outre la dimension langagière, métalangagière voire métalinguistique, l'agir enseignant est aussi un agir silencieux ou du moins tendant vers un silence. Non qu'il exige le silence ou qu'il nécessite le silence (celui des élèves…), l'agir enseignant tend son propre silence. Il oscille entre le « faire dire » (dimension perlocutoire, étayage) à destination des élèves et la résistance à « ne pas dire » à la place de l'élève comme l'analyse (Sensevy, Quilio, 2002 : 53) : « c'est en partie que le professeur ne peut pas, ne doit pas tout dire (principe de réticence), qu'il doit faire faire (valence perlocutoire) ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Dernier aspect enfin du silence, quand il est symptomatique d'un refus de répondre, de dire en L1 parce que la L1 est tue. La L1, cette langue parfois silencieuse… des cours de DdNL.

Conclusion du chapitre

La classe de DdNL constitue une situation exolingue d'enseignement/apprentissage. De ce fait, nous avons pu mobiliser des outils s'inscrivant dans différents domaines : celui de l'acquisition des langues et de la pragmatique, celui des sciences cognitives, celui de la sociolinguistique, de la didactique et de l'analyse des pratiques professionnelles.

Dans le domaine de l'acquisition des langues et de la pragmatique, nous avons retenu des notions qui ont été mises en perspective avec le contexte des DdNL de notre corpus et qui ont été mobilisées dans le cadre de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants de DdNL : compétence et stratégie de communication, interaction, séquence potentielle d'acquisition, acte de parole.

Les outils issus de la sociolinguistique et de la didactique nous ont permis d'appréhender la situation sociolinguistique de l'Égypte et celle des établissements de notre corpus en tant que dispositif d'enseignement plurilingue tout en mettant en évidence des notions utiles pour l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants de DdNL. Ces notions sont les suivantes : plurilinguisme, variété, registre, alternance codique, immersion, intégration, médiation et compétence discursive.

En préambule à l'analyse de pratiques des enseignants de DdNL, des notions issues de l'analyse des pratiques professionnelles ont été convoquées : agir professionnel, invariants, modélisation gestes professionnels et gestes de métier. Ces outils seront mobilisés au chapitre 3 consacré à l'analyse des pratiques des enseignants de DdNL traitant de la L2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

CHAPITRE 3

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1. Méthodologie de recherche et constitution du corpus

1.1 Question de recherche

Notre question de recherche pourrait se résumer comme suit : est-ce que les enseignants de discipline en L2 enseignent également la L2 ?

En d'autres termes, comment un enseignant de DdNL prend-il en charge la situation exolingue de sa classe ? Y a-t-il des pratiques particulières, hypothétiquement orientées sur la langue de la part des enseignants de discipline quand la langue d'enseignement n'est pas la L1 ? Est-ce que ces pratiques seraient favorisées par un hypothétique écart entre les compétences des élèves en L2 et le niveau de compétences requis pour apprendre une discipline en L2 ? Ou encore, est-ce que le fait d'enseigner du contenu disciplinaire en L2, langue comme objet d'apprentissages et comme outil d'enseignement/apprentissage des contenus disciplinaires, a une incidence sur l'agir professionnel des enseignants de discipline ?

Cela parait évident à certains enseignants. Selon d'autres, la réponse est négative, comme en témoignent les entretiens que nous avons menés. Il s'agira alors d'étudier dans quelles mesures le discours disciplinaire, les langues et les langages deviennent objets d'enseignement en classe de DdNL et comment ces objets sont appréhendés par les enseignants. La question d'une possible catégorisation des pratiques traitant de la langue ou des langages sera centrale dans notre étude.

La portée de notre question de recherche concerne directement le métier des enseignants de notre corpus. Nous cherchons à légitimer certaines des pratiques observées en les renvoyant à des notions théoriques. Nous verrons dans quelle mesure l'étape *technique*, (au sens de Hall) vient d'être franchie : s'il y a évolution de l'informel vers le formel voire vers le technique[91].

Puis se posera la question de la généralisation de ces gestes et de leur récurrence chez quinze enseignants de deux disciplines (mathématiques et sciences), à trois niveaux de classe (de la fin du cycle primaire), issus de trois établissements scolaires distincts. La quantification apparait

[91] « E.T. Hall, dans *Le langage silencieux*, faisait remarquer l'existence de cette grande triade qui gouverne toutes nos actions pratiques : le formel, l'informel et le technique. Il expliquait également la mouvance interne à cette grande triade, mouvance qui participe aux changements dans la vie d'une communauté et qui fait que les manières d'être, de sentir, et d'agir varient d'un siècle à l'autre et d'une génération à l'autre. […] les comportements formels côtoient le plus souvent les comportements informels. L'intervention de la technicité peut faire passer au rang de « formel » (et ainsi institutionnaliser) des actes qui précédemment étaient officiellement « tabou », selon G-D de Salins (1992 : 17-18).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

comme une première étape de formalisation, d'institutionnalisation. Notre étude s'attachera alors à observer, à relever, à définir et à catégoriser les gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL, d'établir leur récurrence. Ce recueil sera réalisé d'après des observations de classe, croisées avec les témoignages des enseignants observés. Les travaux issus de la recherche dans différents domaines, évoqués au chapitre 2, seront également mobilisés afin d'analyser ces gestes professionnels traitant de la L2. Il conviendra en effet d'étudier dans quelle mesure les pratiques des enseignants relèvent de l'intégration entre langue(s) et contenu disciplinaire, leur apportant ainsi une légitimation.

Justification de la question de recherche et du corpus

Notre objet d'étude concerne les pratiques des enseignants de mathématiques et de sciences qui dispensent leurs cours en français au sein d'établissements dont les autres disciplines sont enseignées en arabe (hors enseignements des langues vivantes). Nous avons choisi ce terrain car il s'inscrit dans une longue tradition d'enseignement du français et en français (depuis plus d'un siècle environ) et ce, avec succès (établissements ayant de bons résultats) : il peut ainsi proposer des pratiques à découvrir.

En effet, notre terrain de recherche est constitué par trois établissements scolaires de congrégations francophones en Égypte : l'École des Carmélites et le Collège de la Salle du Caire, et le Collège Saint Marc d'Alexandrie, dont nous avons justifié le choix au chapitre 1, paragraphe 4.4.1. Les critères de représentativité, historique (ancienneté), socioéconomique (plusieurs classes sociales représentées), géographique (capitale et ville provinciale) et de genre (écoles de filles et de garçons), nous ont permis de sélectionner les établissements. L'objectif était d'obtenir un panel suffisamment significatif des écoles de congrégations francophones d'Égypte.

Enfin, le choix d'observation des pratiques des enseignants a porté sur les niveaux de classe dits du *grand primaire* (4ème, 5ème, 6ème) car ces niveaux nous semblent les plus opportuns afin d'observer les pratiques concernant la L2 des enseignants de DdNL. D'une part, à ces niveaux-là, les registres discursifs disciplinaires sont vraiment marqués (pour les niveaux de classe inférieurs, BICS/CALP sont parfois impossibles à différencier ou n'ont pas lieu de l'être). D'autre part, ces niveaux de classe présentent, selon nous, l'écart le plus évident entre les compétences communicatives des élèves en L2 et les besoins langagiers pour s'approprier les contenus disciplinaires en L2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Par ailleurs, cette question de recherche n'est certes pas nouvelle en soi comme nous le verrons au chapitre 2. En revanche ce qui est novateur c'est de la poser à un terrain jusqu'alors peu étudié : les établissements scolaires de congrégations francophones. Il existe de nombreux travaux en Europe, en Amérique du Nord, ainsi qu'au Liban pour citer le pays de plus proche confronté à cette problématique mais très peu concernent les enseignants francophones de discipline d'établissements scolaires égyptiens, pour les enseignants de discipline du grand primaire de ces établissements.

Enfin, ce décentrement africain offre à notre étude un point de vue bousculé par ces rencontres avec des praticiens égyptiens, africains, arabophones, plurilingues, figures de l'autre mais si proches, francophones, francophiles.

1.2 Démarche méthodologique générale

Notre démarche d'investigation s'inscrit dans le domaine plus large de l'ethnographie de la communication dont l'objectif est de décrire des pratiques de communication comme pratiques sociales (Hymes, 1982 ; voir chapitre 2). L'ethnographie, au-delà de son étymologie et de son histoire première qui nous ramène au langage, propose une palette complète d'outils basés sur une appréhension visible des faits, sur ce qui est visible, ce qui est montré, ce qui se montre. Les interactions en classe peuvent donc être saisies par ces outils comme le notent Gal-Petitfaux, Cizeron et Auriac-Slusarczyk (2013) :

> La description ethnographique des activités en classe consiste à repérer le plus finement possible les comportements de l'enseignant et des élèves : leurs placements et déplacements, leurs gestes, leurs comportements langagiers. Dans une perspective interactionniste, il est important de saisir ces derniers dans leur dynamique interlocutoire. En effet, la démarche anthropologique s'avère pertinente pour mettre à jour les dimensions topographiques, gestuelles, locutoires et illocutoire des interactions. (Gal-Petitfaux, Cizeron, Auriac-Slusarczyk, 2013 : 164)

En cela, elle est incontournable de notre propre objet de recherche centré sur les gestes, c'est-à-dire, ce qui se montre pour porter du sens.

L'objet d'investigation est constitué des gestes professionnels des enseignants de DdNL pendant leurs cours. Cette description des pratiques observées en interaction en classe, est une tentative d'objectivation de l'agir enseignant de DdNL. Ces gestes d'enseignant sont saisis sous leur forme interactionnelle (interaction professeur/élève, professeur/classe) lors des enregistrements vidéo ou sous une forme de récits et de commentaires de l'enseignant sur sa propre pratique (entretien individuel).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

En termes d'aide à l'interprétation, afin de saisir le contexte immédiat des objets étudiés, les manuels de discipline et dans une moindre mesure, les photographies de cahiers d'élève, constituent des supports interprétatifs des gestes professionnels des enseignants. L'analyse des manuels de discipline (trois documents) a été réalisée tout d'abord selon une approche linguistique de l'analyse de discours qui permet de relever les récurrences et les énoncés-types pour le lexique et la morphosyntaxe (voir chapitre 2). La dimension pragmatique mobilisée à travers les actes de parole a contribué également à fournir des éléments d'interprétation. L'objectif de cette analyse est notamment de rendre compte d'éléments saillants constitutifs du texte disciplinaire des manuels de classe et d'envisager les besoins langagiers des élèves qu'ils génèrent. Ce triptyque de l'analyse de discours n'a pas été retenu pour analyser les discours disciplinaires en interaction. L'observation de l'action a été privilégiée, l'objet d'étude - les discours interactionnels - a imposé l'émergence des catégories et des types de gestes professionnels que nous avons identifiés par la suite. Cet éclectisme des outils méthodologiques révèle la complexité de l'objet d'étude.

Autre appui à l'interprétation des gestes professionnels des enseignants de DdNL : les analyses des témoignages des élèves, des parents d'élèves et des responsables institutionnels. Celles-ci apportent un éclairage complémentaire aux pratiques des enseignants de DdNL.

Ainsi, trois méthodes d'analyse de la classe (Cicurel, 2011) ont été mobilisées : observer de l'extérieur (observations de classe), s'appuyer sur des verbalisations de l'acteur à propos de son agir (entretiens individuels avec les enseignants observés) et accéder à l'agir à travers des méthodes indirectes (entretiens avec les élèves, les parents d'élèves et les responsables et l'analyse du matériel pédagogique). L'agir professoral peut être perçu « à la fois par l'observation des interactions et par les dires des acteurs à propos de l'action ». Les entretiens avec les enseignants constituent à la fois des « descriptions de l'action, des jugements, la généralisation, la catégorisation de soi et celles des autres » (Cicurel, 2011 : 260). Il s'agissait de parvenir à un point de *saturation significative* (Blanchet, 2011 : 19). Toutefois, tel un caléidoscope, le terrain de recherche est une source infinie de significations.

Notre volonté est ainsi d'ouvrir la focale la plus large possible, d'intégrer dans le corpus une partie de l'hétérogénéité du réel qui entoure les pratiques enseignantes : destinataires ou bénéficiaires, élèves (tout en soulignant qu'ils sont acteurs directs des gestes professionnels des enseignants) et parents, collègues et responsables, supports, etc. et d'analyser ce corpus à l'aide d'outils didactiques, sociolinguistiques et historiques. Cela inscrit notre étude dans le champ hybride de la sociodidactique, benjamine de l'ethnographie de la communication (Blanchet,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Rispail, 2011 : 66). Notre approche est résolument sociodidactique, car elle emprunte les outils de recherche de la sociolinguistique tout en prenant en compte les enjeux didactiques propres à un enseignement situé des langues. En cela, la sociodidactique s'inscrit dans une démarche « écologisée [92]» (Morin, 1994). L'approche sociodidactique se situe ainsi au croisement de la didactique des langues et de la sociolinguistique (Dabène, Rispail, 2008) et se conjugue avec celle de la didactique professionnelle. Les deux utilisent des méthodes de recherche similaires : observations participantes de pratiques sociales situées, questionnaires et entretiens semi-directifs avec les acteurs, biographies langagières. En outre, le contexte social et historique présenté au premier chapitre de notre travail trouve sa place également dans cette approche. Effectivement, le processus interprétatif des pratiques des enseignants mobilise les notions évoquées dans le chapitre 2 et dans le cadre historique et social du chapitre 1. Ces deux cadres participent activement à ce processus, toujours menacé par le contresens, dans la mesure où les pratiques enseignantes sont des pratiques sociales, culturelles et de ce fait, héritières d'une histoire.

La modalité interprétative relevant de l'approche « empirico-inductives qualitatives » (Blanchet, 2011 : 15) des observations et des entretiens participatifs (témoignages des acteurs) s'impose, compte tenu de l'objet d'étude et de notre problématique. Il s'agit effectivement de pratiques professionnelles en interaction à qualifie et à catégoriser. Nous avons également recours à une quantification globale de gestes professionnels.

Les méthodes d'observations et d'entretiens dialogiques basés sur un questionnaire sont utilisées afin de recueillir des données qui permettront une analyse des pratiques. La quantification de ces pratiques nous permettra de déceler des constantes ou des variantes, par l'effet de cumul. Ces constantes seront alors définies comme caractéristiques de l'objet d'étude.

Pour conclure, notre projet de recherche a tenté humblement de produire de la « connaissance » comme cela est résumé ci-dessous :

> Une connaissance scientifique est fondée sur une modalité explicite de cumul d'expériences empiriques (la méthode) en fonction d'un projet de réponse à un questionnement explicitement justifié (la problématique) et sur un traitement cognitif de ce cumul d'expériences utilisant explicitement certains outils d'analyse et de synthèse (la théorie) ; elle est communiquée en termes de proposition de résultats, de modélisation (c'est-à-dire de représentation synthétique compréhensible), d'interprétation, de façon à susciter sa remise en question (le débat scientifique) grâce notamment à l'explicitation de l'ensemble de sa démarche et de ses sources (transparence recherchée des matériaux, des moyens et des sources utilisés sous la forme de textes, de schémas, de tableaux, d'annexes, de bibliographies, etc.) : la rationalisation,

[92] « Nous devons "écologiser" les disciplines, c'est-à-dire tenir compte de tout ce qui est contextuel y compris des conditions culturelle et sociales, c'est-à-dire voir dans quel milieu elles naissent, posent des problèmes, se sclérosent, se métamorphosent. » (Morin, 2012) : la socio didactique relève bien de la même démarche.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

> l'explicitation (incluant la réflexivité épistémologique), la confrontation, la relativisation en sont les principes clés. (Blanchet, 2011 : 10-11)

Nous souhaitions mobiliser ces connaissances dans notre propre pratique professionnelle car en tant que formatrice auprès d'enseignants de DdNL, nous nous situons dans le cadre élargi d'une recherche-action, en creux, en miroir (notre terrain de recherche n'étant pas directement notre contexte professionnel immédiat).

1.3 Méthode de recueil de données

Nous détaillons nos outils de recueil des observables qui constituent notre corpus. Ce dernier se compose d'enregistrements vidéo de séquences de classes lors d'observations participatives de classe, d'enregistrements audio d'entretiens basés sur des enquêtes semi-directives individuelles et collectives avec les acteurs éducatifs du dispositif analysé, de photographies de matériel pédagogique et de manuels de classes de discipline.

1.3.1 Observations de classe

Afin de construire les observables, nous avons privilégié une posture d'observatrice participante, méthode habituelle et incontournable pour relever des informations en contexte. Le corpus d'enregistrements vidéo a été constitué dans le cadre d'un séjour d'études en février et mars 2016 en Égypte, dans trois établissements, dans le but d'observer les pratiques des enseignants.

Présente dans les classes, assise à une place vacante d'élève, au fond de la salle, nous avions une position physique similaire à celle d'un ou d'une élève. Nous avons ainsi filmé l'enseignant de face, en position d'élèves. Les interactions orales ont ensuite été retranscrites, avec la description d'éléments visuels. Nous n'avons pas conservé les noms des enseignants dans nos transcriptions, afin de préserver les données personnelles, bien que certains noms apparaissent dans les plannings d'observations et d'entretiens envoyés par les établissements.

L'objet de notre présence a été communiqué aux enseignants par leur direction que nous avions sollicitée en amont pour nous autoriser à observer et à filmer (voir en annexe les échanges de courriels avec chaque établissement). Le planning des observations a été élaboré par les directions suite à nos demandes d'observations et d'entretiens via des échanges de courriels en amont du séjour d'études (*voir en annexe voir les plannings envoyés par les établissements*).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Toutefois les emplois du temps des enseignants et d'autres contraintes internes aux établissements n'ont pas permis de répondre à toutes nos demandes, d'où de légères disparités dans la constitution des sous-corpus entre établissements.

Suite aux enregistrements vidéo, une phase de transcription à l'écrit des interactions a été effectuée (*voir en annexe les transcriptions réalisées par établissement, classe et discipline*). A partir des transcriptions, nous avons procédé à une analyse des interactions et de la mimogestualité en classe. Notre démarche d'identification des gestes se concentrait sur les énoncés des enseignants et des interactions enseignant-élèves repérées comme traitant de la langue ou des langages, en les surlignant avec une couleur distincte ou en modifiant la couleur de la police d'écriture afin de procéder à une catégorisation (*voir en annexe deux exemples de transcriptions analysées*).

Nous avons assisté à l'intégralité des cours mais nous n'avons filmé que les passages qui nous semblaient les plus riches du point de vue du traitement de la langue (nous n'avons pas filmé les moments silencieux, les apartés, certains moments de mise en place de la classe, les entrées, les sorties, etc.). Nous avons effectué un relevé quantitatif suffisamment significatif, permettant potentiellement de constater l'existence de ces gestes et de comparer leur fréquence. La quantification n'a d'intérêt que dans une dimension comparatiste entre les gestes eux-mêmes. Ce n'est donc pas tant le nombre de gestes dans l'absolu, mais le nombre de tel ou tel geste par rapport aux autres gestes. En effet, nous n'avons pas choisi d'établir des moyennes pour chaque geste. Bien qu'indication importante, cela nécessitait une démarche plus fine et plus ambitieuse en termes de temps et avec un corpus beaucoup plus large. Néanmoins, nous espérons poursuivre dans cette direction nos recherches ultérieures.

En outre, il peut exister une marge d'interprétation dans l'identification des énoncés car certains gestes peuvent figurer dans plusieurs catégories. Enfin, la longueur des extraits n'est donc pas un critère dont on peut tenir compte, seule l'occurrence[93] est ici prise en compte. Par ailleurs, l'absence de classe-témoin en L1 (même enseignant, même contenu, même classe) nuance l'intérêt de l'exercice comparatif quantitatif. Cet aspect peut également faire partie d'un projet de recherche ultérieur.

En somme, notre étude actuelle vise à analyser quantitativement et qualitativement les gestes des enseignants de DdNL prenant en compte la L2.

[93] Occurrence dans le sens d'une apparition d'un fait linguistique (définition Larousse).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.3.1.1 Biais et limites de la posture d'observatrice

Le contact initial avec les établissements de notre corpus s'est déroulé deux années avant le séjour d'études, lors d'une mission professionnelle. Connaitre ainsi certains enseignants observés permet de réaliser des entretiens plus fluides et spontanés, mais aussi de favoriser des présupposés de la part des enseignants sur nos intentions. En effet, ayant été commanditée par l'Institut Français d'Égypte via le CIEP[94], nous avons animé des ateliers de formations entre 2014 et 2018. Par conséquent, il est possible que les pratiques des enseignants aient pu être modifiées. Par exemple, la L1 a presque disparu des classes lors des observations, mais d'après les témoignages des enseignants, cela ne reflète pas leurs pratiques habituelles. Ce biais important permet de nuancer l'interprétation des résultats concernant la pratique de l'alternance codique en classe de DdNL.

Étant observatrice, mais aussi destinatrice indirecte des échanges de la classe, une totale neutralité ne peut s'opérer dans la situation observée. De plus, la prise en compte du contexte est toujours sujette à un choix raisonné d'éléments jugés saillants, à partir du point de vue de l'observatrice. En ce sens, l'observatrice participe à l'interaction.

Une autre limite de la capacité de contextualisation de l'observatrice concerne le séquençage de l'observation. Chaque cours observé est enchâssé dans un discours plus large qui débute lors de la rentrée scolaire, ou selon le prisme disciplinaire, lors de l'introduction de la discipline dans le cursus scolaire. L'observatrice est donc exclue de cette interaction au long court.

Enfin, la difficulté d'enregistrer les interactions avec un son de bonne qualité et notamment les prises de parole des élèves est à prendre en compte. Nous avons pu transcrire la majeure partie des interactions, bien que quelques-unes restent inaudibles.

1.3.2 Entretiens individuels

Le corpus est également constitué d'enregistrements audio d'entretiens individuels réalisés avec chaque enseignant de DdNL observé et avec des responsables des établissements (coordinateurs des écoles et de l'Institut français et directeurs/directrices). Les entretiens avec les enseignants permettent d'affiner conjointement l'interprétation des pratiques

[94] Centre international d'études pédagogique, appelé depuis le 4 juillet 2019, France Education International, est un opérateur du ministère français de l'Education nationale.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

professionnelles observées et de donner un espace d'échange et de dialogue suite à une observation. En effet, toute observation se doit d'être accompagnée d'un échange qui permet d'affiner les hypothèses d'interprétation et d'y inclure les significations que les acteurs sociaux attribuent à leurs propres comportements (y compris leur intentionnalité).

Les enseignants de notre corpus sont fréquemment observés par leurs responsables dans un objectif d'accompagnement pédagogique, mais aussi de contrôle (voir chapitre 1, paragraphe 4). De ce fait, il était important de rappeler que l'objet de notre présence était radicalement différent. Le refus du jugement qualitatif a été un fil rouge pendant tous les entretiens et il nous importait de le manifester à plusieurs reprises lors les entretiens afin de dissiper une éventuelle asymétrie qui aurait pu être ressentie entre nos deux postures (observatrice/observé(e)).

Les entretiens ont été réalisés à l'aide de questionnaires préalablement rédigés, avec principalement des questions ouvertes. Il s'agit donc d'une enquête semi-directive (Blanchet, 2014). Nous avons organisé notre questionnaire destiné aux enseignants selon quatre axes : parcours scolaire et langagier (biographie langagière), parcours professionnel, opinions sur le français en Égypte et pratiques de classe. Les thèmes relevant du parcours appelaient un récit personnel de la part des enseignants, une biographie où sont abordées les dimensions langagières, scolaires, familiales, sociales. Les questions relevant des pratiques de classe ont été orientées vers une forme d'autocommentaire, voire d'auto-confrontation des enseignants avec des pratiques que nous avions observées dans leur classe et que nous leur proposions de commenter. Cet indispensable travail réflexif nous permettait d'optimiser l'interprétation de leurs gestes (Clot, Faïta, Fernandez, Scheller, 2000 : 5). De même, les rapports des enseignants à leurs langues ainsi que ceux de leur famille, apportaient des éléments d'interprétation à la fois sur les pratiques et le contexte (stratégies familiales, représentations sur l'utilisation des langues, etc.). Toutefois, il ne s'agissait pas pour nous d'amener les enseignants à conscientiser leurs rapports aux langues, mais uniquement de recueillir leur témoignage (Clerc Conan, 2018 : 86).

Les thématiques traitées ont été identiques pour tous les informateurs, parfois avec des variations d'organisation. Les informateurs étant aussi acteurs, la logique de l'échange conversationnelle a parfois pris le pas sur l'ordre des questions. Les questionnaires sont présentés dans le paragraphe suivant.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Concernant le parcours scolaire et langagier, nous avons tenu à approfondir ce point car ils s'inscrivent dans ce que Cadet nomme le « répertoire didactique » qui fait écho à la notion de culture éducative :

> […] le répertoire didactique renvoie à l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre la langue-cible à un public donné. Ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de modèles de références socioculturelles (rôle de l'enseignant dans une société donnée […]) et scolaires intériorisés, acquis par expérience, observation et/ou imitation, et à partir de nouveaux modèles de références théoriques et pratiques de formation suivie et discours explicites tenus dans les lieux de formation, proposés et rendus disponibles durant la formation.(Cadet, 2005 : 2)

1.3.3 Entretiens collectifs

Le corpus est également constitué d'enregistrements audio, d'entretiens collectifs basés sur des questionnaires, à destination des parents d'élèves et des élèves. Ces derniers ont été invités par les établissements à notre demande. Les entretiens avec les élèves et les parents, premiers bénéficiaires et prescripteurs de ce type d'enseignement, apportent des éléments interprétatifs d'ordre sociolinguistique aux pratiques professionnelles des enseignants.

Les groupes de parents étaient constitués de locuteurs plus ou moins francophones. Pour quelques locuteurs arabophones à l'École des Carmélites, une enseignante de français a assuré l'interprétariat. Les groupes de parents se composaient à chaque fois d'une dizaine d'individus maximum, majoritairement féminins, voire exclusivement pour le Collège Saint Marc.

Les entretiens avec les groupes d'élèves, choisis par les établissements parmi les meilleurs francophones des classes observées, permettent d'avoir leur ressenti, leur vécu et leurs représentations, concernant les pratiques professionnelles des enseignants de DdNL, pratiques dont ils sont à la fois, destinataires et initiateurs.

1.3.4 Matériel pédagogique

Cahiers d'élèves et tableau de la classe

Durant les observations de classe, nous avons pris un ensemble de photographies à la fois du tableau et des cahiers des élèves, comme traces de certains gestes professionnels.

Quelques photographies du cahier de préparation d'une enseignante de français ont été prises afin d'illustrer l'approche privilégiée pour l'enseignement de la L2 dans les établissements concernés (*voir en annexe*).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

En ce qui concerne le cahier des élèves, l'intérêt réside dans la confrontation entre l'écrit de l'enseignant au tableau et l'écrit de l'élève sur son cahier, trace écrite considérée comme première étape d'appropriation de l'écrit disciplinaire.

Nous constatons, par l'absence de correction sur plusieurs cahiers que cette appropriation langagière n'est pas accompagnée pédagogiquement par l'enseignant. Cette absence de geste professionnel sera discutée dans les paragraphes suivants.

Les clichés pris du tableau permettent d'envisager les rapports entre les différents supports écrits (manuels, tableau, vidéoprojecteur, cahiers) et oraux (voix de l'enseignant, des élèves, des supports audiovisuels), rapports de redondance ou de complémentarité.

Manuels de discipline

Nous avons également inclus l'analyse des manuels officiels de classe de mathématiques et de sciences des classes de 4ème et de 6ème, second semestre (date de notre séjour d'études), publiés par des éditions nationales égyptiennes (voir en annexe, format numérique). Les manuels sont des supports pour l'analyse du discours disciplinaire, dans sa formulation la plus institutionnelle, à l'écrit. L'analyse menée a pour objectif de souligner les éventuelles spécificités langagières du discours disciplinaire et non de faire une analyse systématique qui relèverait davantage du traitement automatique des langues. Nous avons privilégié une approche qui s'inscrit dans un métier d'enseignant, c'est-à-dire procéder à un relevé quantitatif et qualitatif d'éléments lexicaux, grammaticaux et des actes de parole, spécifiques et récurrents, permettant aussi de mettre en évidence la complexité des discours disciplinaires auxquels font face ensemble élèves et enseignants.

1.4 Conventions de transcription

Nous avons choisi, concernant les transcriptions des interactions en classe et des entretiens, les éléments de conventions suivants :

P : enseignant/enseignante

E : élève individuel

C : groupe classe

D : directeur/directrice

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

R : responsable pédagogique

MPK : observatrice / interlocutrice lors des entretiens

[…] : coupure dans la transcription, jugée non pertinente pour l'étude

Lettre majuscule suivi de XXX, par exemple « AXXX » : prénom d'un ou d'une élève

MAI-SON : scansion, découpage syllabique lors de l'énonciation

MAISON : emphase lors de l'énonciation

/ : coupure dans l'énonciation, pour reprises, reformulations, pauses, chevauchements de tours de parole lors d'interactions, etc.

(…) : commentaire apporté par nos soins lors de la transcription pour décrire des éléments visuels des vidéos

Les signes de ponctuation ont été employés. Il peut apparaitre un certain arbitraire entre la virgule [,], le point [.] et la barre oblique [/], l'oral étant plus difficile à normaliser du point de vue des pauses énonciatives, arbitraire qui n'altère pas le contenu des propos. Les besoins de notre étude ne justifiaient pas une convention de transcription plus complexe.

L'alphabet phonétique international (API) a été utilisé pour transcrire certaines séquences portant sur la dimension phonétique.

Pour les citations d'extraits des transcriptions des enregistrements vidéo ou audio (des classes ou des entretiens), « L. XX » suivi d'un nombre, indique le ou les numéros des lignes citées.

Les traductions réalisées au sein des transcriptions sont notées entre guillemets dans le corps du texte cité.

Concernant les interactions en arabe de variété dite « dialectale », nous avons adopté une translittération libre basée sur la phonétique. Les besoins de notre étude ne nécessitaient pas l'utilisation de translittération de l'arabe dit « classique ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.5 Corpus de recherches

Le corpus est constitué d'enregistrements audiovisuels, audio et de photographies, réalisés en février-mars 2016 en Égypte dans trois établissements scolaires : l'École Saint Joseph des Carmélites du quartier populaire de Choubra du Caire, école de filles que nous appellerons l'École des Carmélites selon l'usage local, le Collège de la Salle du quartier central de Daher au Caire, école de garçons, et le Collège Saint Marc, école de garçons à Alexandrie.

1.5.1 Enregistrements vidéo

Le corpus vidéo est d'une durée de 4 heures 56 minutes et 28 secondes. En termes de discipline, il se répartit en :

- 2 heures 41 minutes et 19 secondes de cours de mathématiques ;
- 2 heures 15 minutes et 9 secondes de cours de sciences.

Par niveaux, la répartition est la suivante :

- 1 heure 52 minutes et 9 secondes pour les classes de 4ème ;
- 1 heure 25 minutes et 18 secondes pour les classes de 5ème ;
- 1 heure 39 minutes et 11 secondes pour les classes de 6ème.

Par établissement, on obtient la répartition de :

- 3 cours (3 enseignants) à l'École des Carmélites, le Caire ;
- 6 cours (6 enseignants) au Collège de la Salle, le Caire ;
- 6 cours (6 enseignants) au Collège Saint Marc, Alexandrie.

Enseignants	Carmélites	De la Salle	Saint Marc
4ème mathématiques	1	1	1
4ème sciences	1	1	1
5ème mathématiques	0	1	1
5ème sciences	0	1	1
6ème mathématiques	1	1	1
6ème sciences	0	1	1
Total	3	6	6

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Huit enseignants de mathématiques et sept enseignants de sciences ont été observés et filmés en classe, soit quinze enseignants de DdNL ont participé à notre corpus d'enregistrements audiovisuels. Les cours n'ont pas été filmés intégralement (50 minutes par période), seuls les moments les plus pertinents d'interaction ont été filmés. Par exemple, les temps d'écriture, les échanges non disciplinaires (régulations, apartés), etc. n'ont pas été captés.

Détails du corpus des enregistrements par établissement

École des Carmélites, Le Caire

Discipline	Classe	Durée	Durée totale
Mathématiques	4ème	00'42, 02'15, 03'55, 01'29, 05'08, 00'14, 00'15, 01'56, 00'41, 00'23, 00'25, 00'44, 00'37, 03'38	18'25
Sciences	4ème	02'45, 00'03	02'48
Mathématiques	6ème	00'53, 04'26, 14'49, 05'12, 02'47, 06'35, 06'25, 00'27, 10'33, 00'41	49'55
Durée totale			1 heure 11 min 8 secondes

Trois enseignants, dont un de sciences et deux de mathématiques, de l'École des Carmélites ont été observés. Il n'y a pas eu d'enregistrement d'une classe de mathématiques en 5ème, suite à un événement qui a modifié le planning des observations de classe.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Collèges de la Salle, Le Caire

Discipline	Classe	Durée	Durée totale
Mathématiques	4ème	04’47, 11’26, 01’06	17’19
Sciences	4ème	17’34, 01’05, 01’07, 02’41, 01’42	24’09
Mathématiques	5ème	00’16, 03’32, 02’48, 00’23, 00’24	07’23
Sciences	5ème	04’01, 02’46, 08’22, 01’19, 00’50, 00’13, 00’23	17’39
Mathématiques	6ème	00’40, 00’44, 05’18, 02’18	9’00
Sciences	6ème	07’21, 06’50	14’11
Durée totale			1h 29 min 41 sec

Six enseignants du Collège de la Salle ont été observés, soit trois de mathématiques et trois de sciences.

Collège Saint Marc, Alexandrie

Discipline	Classe	Durée	Durée totale
Mathématiques	4ème	10’54, 06’19, 14’48	25’58
Sciences	4ème	03’00, 09’14, 04’23, 06’16	23’30
Mathématiques	5ème	05’45, 01’18, 04’41, 03’29, 04’12, 02’31	21’56
Sciences	5ème	02’16, 19’21, 02’42, 13’54	38’20

Mathématiques	6ème	04’23, 02’19, 00’46, 02’58, 00’19, 00’38	11’23
Sciences	6ème	03’45, 01’48, 04’25, 04’34	14’32
Durée total			2 heures 15 mn 39 sec

Au Collège Saint Marc, six enseignants ont été observés, dont trois de mathématiques et trois de sciences.

1.5.2 Enregistrements audio

La durée totale des enregistrements audio est de **14 heures 8 minutes et 30 secondes**. Les enregistrements concernent quatorze enseignants, vingt-sic élèves, onze parents d’élèves, deux membres de la direction et quatre responsables/coordinateurs pédagogiques des trois établissements du corpus, soit cinquante-sept personnes ont participé aux entretiens individuels ou collectifs.

En fonction des disponibilités des enseignants, les directions avaient organisé des rencontres à l’issue des observations, quatorze enseignants de DdNL ont été interviewés. Chaque enregistrement a été transcrit, donnant lieu à une première étape d’analyse.

Répartition des enseignants ayant réalisé un entretien :

Enseignants	Carmélites	Collège de la Salle	Saint Marc
4ème mathématiques	0	1	1
4ème sciences	1	1	1
5ème mathématiques	0	1	1
5ème sciences	0	1	1
6ème mathématiques	1	1	1
6ème sciences	0	1	1
Total	2	6	6

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

École des Carmélites

Enseignants	Durée des enregistrements
Professeur de sciences - 4ème	06’13
Professeur de mathématiques - 6ème	39’37 27’41
10 élèves (de différents niveaux de classe, sélectionnés par l’établissement)	24’07
5 parents (volontaires pour participer sur invitation de l’établissement)	22’04
Directrice de l’établissement	24’40
Durée totale	2 heures 21 minutes 32 secondes

Collège de la Salle – Le Caire

Enseignants	Durée des enregistrements
Professeur de mathématiques - 4ème	38’07
Professeure de science - 4ème	46’06
Professeur de mathématiques - 5ème	30’33
Professeure de sciences - 5ème	49’23
Professeur de mathématiques - 6ème	35’25
Professeur de sciences - 6ème	24’40
11 élèves (de différents niveaux de classe, sélectionnés par l’établissement)	29’14
6 parents d’élèves (volontaires pour participer sur invitation de l’établissement)	29’06
Coordinatrice du grand primaire	43’59
Directeur de l’établissement	34’10
Durée totale	6 heures 0 minutes 43 secondes

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Collège Saint Marc - Alexandrie

Enseignants	Durée des enregistrements
Professeur de mathématiques - 4ème	49’49
Professeur de sciences - 4ème	52’24
Professeur de mathématiques - 5ème	47’37
Professeure de sciences - 5ème	35’22
Professeur de sciences - 6ème	49’18
Professeure de mathématiques - 6ème	34’19
5 élèves (de différents niveaux de classe, sélectionnés par l’établissement)	12’20
3 responsables de sciences, mathématiques et français	54’08
Durée totale	5 heures 35 minutes 17 secondes

Cela porte à cinquante-huit personnes le nombre d’acteurs interviewés lors d’entretiens oraux.

Un entretien avec une ancienne coordinatrice pour les sciences en français, rattachée à l’Institut français d’Égypte (appelé Centre culturel français, à l’époque de son contrat), a été réalisé : 10’58 ont été transcrites. Un entretien à l’écrit, par courriel, a été réalisé avec l’attachée de coopération pour le français (ACPF) de l’Institut français d’Égypte en poste au moment de notre séjour d’études. Parmi ses missions, certaines consistaient à mettre en place des actions de coopération (formations habituellement) avec les établissements de notre corpus. Cela porte à soixante le nombre de personnes interviewées pour cette recherche.

1.5.3 Photographies

Suite à différentes contraintes, il n’a pas été possible de prendre des photographies durant certaines observations, à l’instar de nos observations au Collège de la Salle par exemple. Dans ces cas, figure une croix. Des photographies concernant le cours de français de la classe de 4ème ont été prises afin d’illustrer le descriptif du cours de français dit élevé, réalisé au chapitre 1.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Une brève description du document photographié est réalisée dans le tableau suivant :

	Classe de 4ème	Classe de 5ème	Classe de 6ème
École des Carmélites			
Mathématiques	Une définition au tableau	x	x
Sciences	7 pages de cahier d'élève, 1 définition écrite au tableau	x	x
Collège de la Salle			
Mathématiques	x	x	x
Sciences	x	x	x
Collège Saint Marc			
Mathématiques	x	x	9 pages d'un cahier de mathématiques d'élèves, 1 évaluation complétée par un élève
Sciences	x	x	x
Français renforcé	1 page de programme de français, 1 page du cahier d'enseignant de français : répartition des cahiers, grille d'évaluation, 1 page d'un cahier de professeur de français, validé par la responsable		

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.5.4 Manuels de disciplines

Les trois manuels de disciplines pour les classes de DdNL suivants ont été analysés :

Disciplines	Classe	Semestre
Sciences	4ème	2ème
Mathématiques	4ème	2ème
Mathématiques	6ème	2ème

Édités par le ministère de l'Éducation égyptien et imprimés par l'Imprimerie nationale égyptienne, les titres des manuels sont les suivants :

- **Sciences**, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014, auteurs : Reda El Sayed Hégazi, Karima Ahmed Said, Hassan, El Sayed Moharram, Nous El Hoda Aly, Hassan, Mahmoud Omar Khattab, traduit par Sadaka Eldarir, Hani César, Hassan Moharram, Diaa Eldine Megahed, Conseillère des sciences Elham Ahmed Ibrahim, 130 pages. Sous l'appellation « sciences », se retrouvent les domaines de sciences du vivant et physique/chimie.
- **Mathématiques**, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014, rédigé par Dr. Fayez Mourad Mina, Dr. Jean Michel Hanna, Dr. Ahmed Mohamed Said Ahmed, traduction révisée par l'Institut Français d'Égypte, 131 pages.
- **Mathématiques**, 6ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014, auteurs : Mahmoud Ahmed Mohmoud Nasr, Rabiee Mohamed Osman Ahmed, traduction révisée par l'Institut français d'Égypte, 2013-2014, 136 pages.

Nous nous sommes limitée à trois ouvrages, afin de dégager des tendances des registres discursifs concernant deux disciplines et deux niveaux de classe. L'objet de notre étude n'étant pas une analyse systématique de textes de tous les manuels disciplinaires, demeure centré sur les gestes professionnels des enseignants de DdNL. Nous voulions recueillir des éléments qui pouvaient éclairer l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2.

1.6 Présentation des outils d'analyse

Dans cette partie, nous présenterons différents outils d'analyse utilisés : la grille d'analyse des transcriptions d'observations de classes de DdNL, les questionnaires destinés aux enseignants

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

de DdNL, aux élèves, aux parents d'élèves, aux responsables pédagogiques et d'établissement, ainsi qu'à l'ACPF. Les outils d'analyse des manuels de disciplines seront également fournis.

1.6.1 Grille d'analyse pour les observations de classe

L'élaboration de la grille d'analyse des transcriptions des observations des classes a été réalisée en plusieurs étapes. Afin de mener l'analyse des pratiques des enseignants de DdNL, nous avons choisi d'utiliser le terme « geste » en référence aux gestes professionnels des enseignants (Bucheton, Soulé : 2009 ; Jorro, 2016). Nous constatons que les gestes identifiés chez les collègues égyptiens professeurs de DdNL s'inscrivent dans les invariants isolés par Bucheton et Soulé. Nous confirmons ainsi le caractère invariant de leurs propositions, il n'y a pas de variation en fonction ni de la discipline (français/DdNL), ni de l'aire géographique (France/Égypte). Ces invariables renforcent donc l'idée de la généricité des gestes et donc d'une approche « métier ». En revanche, les gestes qui actualisent les invariants revêtent une dimension à la fois culturelle et individuelles :

> Lorsqu'on visite des écoles dans d'autres pays, on reconnaît assez vite ces préoccupations communes (ce multi-agenda propre aux tâches d'enseignement et d'éducation). Elles ne s'actualisent pas forcément de la même façon. Les gestes professionnels des enseignants appartiennent donc à une culture professionnelle propre aux traditions historiques d'un pays, voire à la culture professionnelle spécifique d'une école ou d'un type d'école (privée ou publique). (Bucheton, 2008 : 24).

Par ailleurs, notre étude focalise sur l'action de l'enseignant sans pour autant évacuer le rôle des élèves, qui sont à la fois, tour à tour destinataires et initiateurs de ces gestes.

Cette grille finale résulte de nombreuses modifications au fur et à mesure de l'analyse des interactions et des gestes professionnels. Dans un mouvement dynamique entre faits et analyses, les observables ont donc permis de façonner cette grille, et réciproquement, cette dernière a permis de procéder à l'analyse des premiers.

Code couleur de la grille d'analyse des transcriptions d'observations de classes de DdNL

Un code couleur a été employé afin de pouvoir visualiser le type de gestes professionnels. Douze couleurs différentes ont été choisies, une pour chaque geste. Le tableau en couleur est disponible en annexe, en format numérique.

Ce code couleur a été repris pour analyser les transcriptions des entretiens individuels et collectifs ; chaque fois qu'un geste était évoqué par l'un des acteurs, nous pouvions colorer les lignes s'y référant.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Grille d'analyse des transcriptions d'observations de classes de DdNL :

Catégories et types de gestes	Médiation Écrit oralisé/ oral scripturalisé	Média-tion Schéma / oralisation	Média-tion Langage verbal/ Symbolique ou numéri-que	Médiation Micro-alternance L1/L2	Médiation Citation d'un énoncé écrit ou oral + rappel	Médiation Objet matériel, mimogestualité ou situation quotidienne /notion disciplinaire	Médiation registre courant/ registre disciplinaire	Médiation Reformulation au sein du registre disciplinaire	Discursif Nommer Désigner Consigne mentionnant la nature langagière / commen-taire sur la notation	Discur-sif Répétition	Discursif Prononciation, phonétique	Discursif Explication du fonctionnement du code
Extraits + Lignes numérotées												
Total des gestes												

1.6.2 Questionnaire destiné aux entretiens avec les élèves

Un questionnaire comportant six questions a été utilisé lors des entretiens avec les élèves. Toutefois, l'intégralité des questions n'a pas été posée systématiquement. La dynamique des interactions a fréquemment bouleversé le nombre et l'ordre des questions. Le temps accordé aux entretiens a parfois limité le nombre de questions. Ce questionnaire a permis de recueillir des éléments pédagogiques et sociolinguistiques, utiles pour le premier chapitre (partie consacrée aux stratégies linguistiques familiales) et pour ce chapitre en particulier. Il permet d'affiner l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 des enseignants de DdNL, gestes initiés par les besoins langagiers des élèves.

Questionnaire à destination des élèves :

1. *Quelle(s) est votre langue /sont vos langues que vous parlez à la maison ?*
2. *Quelle sont les langues que parlent vos parents ?*
3. *Vos parents ont étudié dans quelle école ?*
4. *Est-ce que pour vous le français est une langue étrangère ?*
5. *Pourquoi avez-vous choisi le français ? à quoi ça vous sert ?*
6. *Est-ce que c'est facile ou difficile de faire des mathématiques ou des sciences en fran is ? Qu'est-ce qui est facile ? qu'est-ce qui est difficile ?*

1.6.3 Questionnaire destiné aux entretiens avec les parents d'élèves

Le questionnaire destiné aux parents d'élèves compte treize questions. L'impasse a également été faite sur certaines questions en fonction de la dynamique des interactions avec les interlocuteurs, pouvant modifier le nombre, l'ordre et la formulation des questions. Ce questionnaire a permis de recueillir des données importantes pour ce troisième chapitre, sur l'analyse des gestes professionnels des enseignants de DdNL ainsi que pour le premier chapitre : au plan sociolinguistique, sur les politiques éducatives familiales, sur la place des établissements dans le paysage éducatif égyptien.

Questionnaire à destination des parents d'élèves :

1. *En quelle classe est votre enfant/sont vos enfants ?*
2. *Quelle(s) est votre langue maternelle/sont vos langues maternelles ?*
3. *Quelles sont les langues que vous avez apprises à l'école ?*
4. *Quelle est votre profession (pour chaque conjoint) ?*
5. *En quelles langues travaillez-vous ?*
6. *Dans quels établissements avez-vous étudiés ?*
7. *En quelle(s) langue(s) avez-vous étudié ?*
8. *Quel est votre cursus d'enseignement supérieur ?*
9. *Est-ce que pour vous le français est une langue étrangère ?*
10. *Pourquoi avez-vous choisi cet établissement pour votre enfant ?*
11. *Est-ce que c'est important que certains cours soient en fran is (mathématiques, sciences) ? Pourquoi ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

12. *Pourquoi vous n'avez pas inscrit votre enfant dans une école gouvernementale ? Dans une école d'investissement ?*
13. *Est-ce que c'est important l'école où on a été scolarisé pour trouver un travail ? Est-ce que vous diriez que l'école où on a été scolarisé, c'est plus ou c'est moins important que l'université pour trouver du travail ?*

1.6.4 Questionnaire destiné aux entretiens avec les enseignants de DdNL et les coordinateurs

Lors des entretiens, nous avons essayé d'établir le profil sociolinguistique et professionnel de chaque enseignant de notre public. Pour ce faire, ces enseignants ont été interrogés à la fois sur leur répertoire langagier, leurs pratiques professionnelles concernant le traitement de la L2, sur des éléments didactiques plus généraux (pilotage de la leçon, utilisation du matériel, etc.) et sur leurs représentations du métier. Les réponses ont été exploitées pour le premier chapitre en ce qui concerne la situation actuelle et le fonctionnement des établissements du corpus, ainsi que pour le présent chapitre, concernant l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 en DdNL.

Le questionnaire ci-dessous a permis de guider les entretiens avec les enseignants de DdNL et les coordinateurs ou responsables de discipline, sans pour autant le diriger de manière rigide, nous n'avons pas suivi strictement les trente-cinq questions. Le nombre important de questions nous permettait d'avoir un corpus de questions, il n'était pas envisagé de toutes les poser. Nous avons adapté donc le nombre, l'ordre, voire la formulation des questions en fonction de la dynamique de l'interaction. En ce sens, le sujet d'étude participe lui-même à la construction de l'observable. Nous avons ensuite complété pour chaque entretien un tableau synthétisant les éléments qui nous intéressaient.

Questionnaire à destination des enseignants de sciences et de mathématiques en français et des coordonnateurs :

Partie 1.

1. *Quelle est votre langue maternelle/quelles sont vos langues maternelles ?*
2. *Dans quel établissement avez-vous étudié ?*
3. *En quelle(s) langue(s) avez-vous étudié ?*
4. *Vos enseignants de / en français étaient-ils des égyptiens ou issus d'autres pays francophones ?*
5. *Quel est votre cursus d'enseignement supérieur ? (diplôme(s) obtenu et établissement(s) d'enseignement supérieur)*
6. *Est-ce que pour vous le français est une langue étrangère ?*
7. *Comment décririez-vous la place du français en Égypte ?*
8. *Pourquoi avez-vous choisi ce métier ?*
9. *Comment voyez-vous la suite de votre carrière professionnelle ?*
10. *Depuis combien de temps travaillez-vous dans votre établissement ?*
11. *Dans quelle(s) classe(s) enseignez-vous ?*
12. *Dans quelle autre classe souhaiteriez-vous enseigner dans l'avenir ?*
13. *Pourquoi avez-vous choisi cet établissement pour enseigner ?*
14. *Est-ce que vous souhaitez travailler dans un autre établissement ? Pourquoi ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

15. *Avez-vous travaillé dans un autre établissement ? quelle différence avec l'établissement actuel ?*
16. *Dans quel établissement avez-vous inscrit vos enfants ? Pourquoi ?*
17. *A votre avis, quelles sont les différences avec les écoles gouvernementales ? Les écoles d'investissement ?*
18. *A votre avis, pourquoi votre établissement attire les élèves ?*
19. *A quoi sert le français en Égypte ? Pourquoi le fran ais serait utile pour l'avenir des élèves ?*
20. *Est-ce que vos élèves sont issus de famille francophone ? Merci de préciser dans quelle proportion (la moitié ? plus ? moins ?)*

Partie 2

21. *Est-ce que vous parlez en arabe à vos élèves ? quel arabe ? A quelle occasion ?*
22. *Quand est-ce que vos élèves s'adressent à vous en arabe ?*
23. *Quelle(s) langue(s) vos élèves utilisent entre eux ?*
24. *Est-ce que vos élèves composent en français pour les épreuves de fin de scolarité de mathématiques et de sciences enseignées en français ?*
25. *Est-ce que vous savez si vos élèves prennent des cours de soutien en français ? Pour les cours de mathématiques et de sciences ?*
26. *Quand vous enseignez votre discipline, avez-vous parfois des problèmes liés à la langue ?Avec qui en discutez-vous ?*
27. *Discutez-vous avec le professeur de français/professeur de disciplines scientifiques ou mathématiques ? Si oui ou non, pourquoi ?*
28. *Quelles sont les difficultés de vos élèves ? Sont-elles liées à la discipline ? A la langue française ?*
29. *Quel pourcentage d'élève qui « comprend tout » ?*

Partie 3

Comment faites-vous pour :

30. *Expliquer un nouveau mot ?*
31. *Aider un élève qui ne comprend pas ?*
32. *Corriger un élève, à l'oral/à l'écrit/en interaction orale sur une erreur de prononciation/erreur de lexique/de grammaire/sociolinguistique/pragmatique ?*
33. *Vous assurer que les élèves ont bien compris votre explication ?*

Partie 4

34. *A votre avis, est-ce que vous êtes aussi un professeur de français ? Est-ce que vous enseignez le français pendant vos cours ?*
35. *A votre avis, qu'est-ce qu'un bon enseignant ?*

Tableaux synthétiques

Les parties 1 et 2 se trouvent résumées dans le tableau ci-dessous :

Discipline enseignée – formation universitaire	*Langue(s)*	*Langue d'enseignement scolaire*	*Langue d'enseignement universitaire*	*Langue d'enseignement professionnelle*	*Nombres d'années d'expérience*	*Famille francophone*	*Ancien élève d'école confessionnelle*	*% des élèves qui « comprend tout »*

Les parties 3 et 4 se trouvent résumées dans le tableau ci-dessous :

Recours à des gestes discursifs assumés	*Recours à des gestes de médiation assumés*	*Professeur de DdNL = Professeur de langue*	*Conception du métier : un bon professeur ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.6.5 Questionnaire destiné à l'attaché de coopération pour le français

Afin de compléter notre vision, nous avons tenu à interroger l'attachée de coopération pour le français de l'Institut français d'Égypte qui met en œuvre des actions de formation à destination des équipes pédagogiques des écoles de congrégations francophones. L'entretien a été réalisé sous forme d'échange de courriels. Les réponses formulées par l'ACPF sont données en annexe. Cet entretien écrit a apporté des éléments au premier chapitre au sujet du positionnement actuel des établissements de congrégations, des manuels de discipline ou encore des passations de certifications des élèves des établissements de notre corpus.

Questionnaire pour l'ACPF :

1. *Quel regard portez-vous sur l'évolution de l'enseignement bilingue ? Succès ? Déclin ? Concurrence ?*
2. *Pourquoi les familles continuent d'inscrire leurs enfants dans les écoles francophones ? Est-ce que les motivations évoluent ?*
3. *Quel regard sur le métier d'enseignant de fran ais, de DNL, dans les écoles de congrégations en Égypte ? Métier valorisé ?*
4. *Comment se traduit l'appui du poste aux écoles d'enseignement bilingue ?*
5. *Est-ce que le bac égyptien mention bilingue ? Est-il reconnu en France à l'université ? par Campus France ?*
6. *Quel niveau en L2 des élèves ? À l'écrit ? À l'oral ? À l'issue de leur scolarité ?*
7. *Quels résultats au DELF ? Qui présente ? Toutes les écoles ?*
8. *Quel est le rapport entre le poste et les manuels de DNL égyptiens ? Est-ce que l'IFE a revu toutes les traductions ? Parfois il y a mention de l'IFE pour la traduction sur la 1ère page, parfois aucune mention de traduction ? Les manuels sont traduits directement de l'arabe ? De l'anglais ? Par qui ? Quel est le circuit de validation des traductions ?*
9. *Quels sont les interlocuteurs du poste en ce qui concerne les écoles de congrégations et le français?*
10. *Y a-t-il eu un impact des récents événements politiques sur la politique linguistique scolaire des institutions égyptiennes ?*
11. *Quelles formations initiale et continue pour les professeurs de français et de DNL sont proposées par le SCAC ?*

1.6.6 Outils d'analyse linguistique des textes des manuels de disciplines

L'intuition que nous avons déjà mentionnée est que le discours de DdNL en L2 devient également objet d'enseignement en DdNL. Il semblait donc pertinent de décrire en amont de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2, ce discours en catégories minimales (lexique, morphosyntaxe, actes de parole) afin d'en étudier la complexité.

Nous proposons d'organiser ce recueil d'éléments caractéristiques du point de vue de la progression du contenu. Nous avons pris le parti de nous intéresser à l'étendue du lexique du registre discursif disciplinaire en mathématiques et en sciences. Nous nous intéresserons ainsi à la disponibilité des termes.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.6.6.1 Outils d'analyse des éléments lexicaux des textes des manuels de DdNL

Nous proposons d'établir la disponibilité (Gougenheim et al., 1971) et l'étendue du lexique (CECRL, 2001) des registres à la fois de communication courante et discursifs disciplinaires en mathématiques et en sciences. Dans les manuels, la présence de registre discursif de communication courante a pour intention d'ancrer la connaissance disciplinaire dans l'environnement immédiat de l'élève, il est donc constitutif du discours disciplinaire scolaire.

Afin de traiter le niveau sémantique, le tableau suivant permet de distinguer les termes spécifiques à la discipline (terme monosémisé et collocations disciplinaires, CALP) et les termes du registre de communication courante et interdisciplinaires (polysémie, BICS) (Chiss, Filliolet et Maingueneau, 2001, Cummins).

En effet, la première colonne du tableau réunit les termes *polysémiques monosémisés* et monosémiques qui sont, en termes de traitement didactique, du ressort exclusif de l'enseignant de DdNL, car très liés au contenu disciplinaire. Un terme polysémique « monosémisé »[95] signifie que le terme prend un sens particulier dans la discipline (ex : « figure » en mathématiques). Cette colonne concerne également les termes caractéristiques de la discipline et les collocations. La seconde colonne concentre les termes du registre de communication courante (par exemple : « exercice », « cahier », etc.). Sont classés selon ces deux catégories les noms, les adjectifs et les verbes, isolés ou sous forme de locution. Ce dernier point concerne les formes verbales consacrées, figées, les collocations qui sont identifiées comme caractéristiques d'un registre discursif disciplinaire.

Les items collectés sont indiqués entre guillemets afin de mettre en exergue leur ancrage dans une énonciation (*voir en annexe, format numérique les grilles complètes d'analyse des manuels*). En revanche, il nous a semblé plus pertinent d'indiquer les verbes repérés, à la forme infinitive. Le relevé réalisé est un relevé brut d'items dans le sens où nous n'avons pas mentionné la nouveauté des termes collectés à chaque apparition dans les textes. En effet, il semble difficile d'établir si un terme est nouveau pour les élèves ou non, n'ayant pas une vision longitudinale de leur apprentissage du et en français depuis leur entrée dans les établissements scolaires de notre corpus, soit entre cinq et trois ans avant les manuels de classe étudiés.

[95] « sont monosémiques les signes qui n'ont qu'un seul sens », Chiss, Filliolet et Maingueneau (2001 : 126).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Relevé d'éléments lexicaux des textes des manuels de DdNL

Registre lexical	Discipline et niveau de classe	Noms et locutions nominales	Adjectifs	Verbes
Spécifiques à la discipline				
Courants				

1.6.6.2 Outils d'analyse des éléments morphosyntaxiques des textes des manuels de DdNL

Nous choisissons de sélectionner les éléments morphosyntaxiques que l'élève doit connaître pour pouvoir accéder au contenu du texte. Ainsi, a été extraits de son cadre énonciatif, tout fait de langue qui demande une certaine précision dans son fonctionnement morphologique ou syntaxique. De plus, chaque élément repéré est accompagné d'exemples d'énoncés. Nous proposons la grille suivante aux entrées modifiables en fonction des textes. Pour rappel, les éléments extraits ont été sélectionnés soit parce qu'ils ont été jugés caractéristiques, soit parce qu'ils apparaissent fréquemment dans les textes.

Relevé d'éléments morphosyntaxique des textes des manuels de DdNL

Points grammaticaux et syntaxiques	Énoncé (exemple cité)
Rapport entre syntaxe et linéarité de l'écriture - organisation graphique de la phrase - longueur du texte	
Phrase complexe, variée et enchâssée	
Complément de nom et enchâssement de syntagme prépositionnel	
Gérondif et Participe présent	
Règles d'accords	
Article défini/indéfini	
Négation	
Pronom	
Conjonctions	
Adjectifs	
Prépositions	
Adverbes	
Comparatif/superlatif	
Temps verbaux	
Passif	

1.6.6.3 Outils d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL

La mise en évidence des actes de paroles nous fournit des éléments sur l'agir enseignant via les manuels de discipline. Les actes de parole présents dans les manuels sont réalisés par une

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

instance, une autorité pédagogique, par un enseignant symbolique (le narrateur). Le fait de collecter les actes de paroles d'un texte support exploité en classe de DdNL permet une mise à distance de l'action et de surcroît, une mise en exergue du geste professionnel qui lui répond.

Relevé des actes de parole dans les textes des manuels de DdNL

Résultats du relevé des actes de paroles du manuel de mathématiques de 4ème primaire	*Résultats du relevé des actes de paroles du manuel de mathématiques de 6ème primaire*
Unité 1 - les fractions et les nombres décimaux *Unité 2 – La géométrie* *Unité 3 - La mesure* *Unité 4 - Statistique et probabilité*	*Unité 1 - Nombres entiers relatifs* *Unité 2 – Équations et inéquations* *Unité 3 – Unité et mesure* *Unité 4 – Statistiques et probabilités*
….	….

2. Résultats des analyses et discussion

Cette partie présente les résultats de l'analyse des textes des trois manuels de discipline, des entretiens avec les quatorze enseignants de DdNL ainsi que les résultats de l'analyse quantitative et qualitative des gestes professionnels traitant de la L2 de ces enseignants. Les deux premiers types de résultats seront utilisés pour interpréter le 3ème.

Nous n'avons pas consacré de paragraphes aux résultats suite aux entretiens collectifs et aux entretiens avec les différents responsables institutionnels. Les éléments issus de ces entretiens ont été mobilisés au fur et à mesure de l'analyse des gestes professionnels en premier lieu ainsi que pour les deux chapitres précédents.

2.1 Résultats de l'analyse des textes des manuels de DdNL

Cette partie consacrée aux résultats de l'analyse des manuels de DdNL de mathématiques et de sciences du corpus proposera des éléments concernant tout d'abord les préfaces, puis s'intéressera aux textes à proprement parler. En effet, seront donnés et commentés des résultats sur l'analyse du lexique, de la morphosyntaxe et des actes de paroles.

2.1.1 Eléments d'analyse des préfaces des manuels de DdNL

Les préfaces des manuels de notre corpus qualifient clairement ces textes de traduction. De plus, la mention de l'Institut français comme instance de révision semble être apposée en tant que gage de qualité. On constate des stratégies linguistiques différentes concernant les préfaces ou avant-propos des manuels. L'avant-propos du manuel de sciences de 4ème primaire est en langue arabe alors que la langue française est choisie pour la préface du manuel de mathématiques de 6ème. L'avant-propos du manuel de 4ème de mathématiques est quant à lui bilingue : français-arabe.

L'avant-propos du manuel de 4ème de mathématiques présente les objectifs et les choix des auteurs, la structure du manuel, ainsi qu'une mention d'outil complémentaire. Ce texte a pour fonction d'avertir les élèves sur des aspects méthodologiques. Cet avant-propos instaure un discours doublement institutionnel, car estampillé à la fois par le Ministère de l'Éducation égyptien et porte la mention « traduction révisée par l'Institut français d'Égypte ». On relève la

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

coprésence des langues française et arabe sur la page de couverture, la page de garde et l'avant-propos. Le texte en arabe est précédé d'une adresse en français « cher étudiant/chère étudiante », ainsi que la signature indiquant « les auteurs ».

Concernant le manuel de mathématiques de 6ème, la mention de la « traduction révisée par l'Institut français d'Égypte » est portée également. Dans la préface en français, les auteurs font référence à un « langage qui convient à vos expériences et à vos connaissances acquises ce qui vous aide à communiquer ». Une référence à la dimension politique et symbolique de l'enseignement des mathématiques indique la mention suivante : « Espérons que Dieu aide pour que ce travail soit bénéfique pour notre cher pays ». Le sommaire est titré en anglais « *Contents* », trace de sa version originale en langue anglaise.

Le manuel de sciences de 4ème primaire, quant à lui opère un choix linguistique différent : l'avant-propos est en arabe uniquement. Puis, le sommaire en français indique deux parties : une patrie intitulée « les êtres vivants » et une partie « la force et l'énergie ». Une page annonce « les objectifs de la leçon » pour chaque unité, rédigés en termes de compétences avec la formule : « à la fin de l'étude de cette unité, l'élève doit être capable de ».

On constate alors une certaine fluidité et une hétérogénéité en termes d'usage des langues pour ces supports officiels, symbolisant traditionnellement des « normes ». Langues arabe, française, anglaise apparaissent dans ces manuels de DdNL en français, témoignant d'une vision finalement « décloisonnée » des usages des langues. Cette fluidité est à l'image des pratiques langagières des locuteurs de notre corpus.

2.1.2 Résultats de l'analyse du lexique des textes des manuels de DdNL

Loin d'avoir épuisé l'analyse discursive des textes disciplinaires, nous sommes bien consciente d'en être restée à une étape liminaire néanmoins suffisante pour les objectifs assignés : être un support interprétatif aux gestes professionnels des enseignants de DdNL.

Le tableau ci-dessous recense le nombre d'éléments (noms et locutions nominales, adjectifs et verbes) du registre discursif disciplinaire et du registre de communication courante. Ce recensement vise à établir l'étendue du lexique dans les manuels de DdNL. Nous avons opéré des choix de classement qui nous semblaient les plus révélateurs de chaque registre (*voir en annexe les manuels de discipline et les relevés réalisés*).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Tableau n°5. Nombre de noms et locutions nominales, adjectifs et verbes

Registre lexical	Discipline et niveau de classe	Noms et locutions nominales	Adjectifs	Verbes
Spécifique à la discipline	Mathématiques 4ème	101	24	27
Communication courante		200	68	140
Spécifique à la discipline	Mathématiques 6ème	132	26	32
Communication courante		148	28	84
Spécifique à la discipline	Sciences 4ème	207	68	48
Communication courante		294	94	209

Ce tableau nous montre :

- une forte nominalisation des discours disciplinaires,
- une coexistence de deux registres lexicaux,
- un lexique de la communication courante plus représenté que le lexique disciplinaire,
- un lexique des sciences plus étendu que celui des mathématiques,
- une complexité lexicale des discours disciplinaires.

1. Nominalisation des discours disciplinaires

Tout d'abord, les noms et les locutions nominales sont les catégories les plus représentées (toutes disciplines et tous niveaux confondus) avec 1082 items relevés, alors que la catégorie des adjectifs totalise 308 items et la catégorie des verbes 540. Ces résultats montrent que la nominalisation est un procédé fort dans les discours disciplinaires.

2. Coexistence de deux registres lexicaux

L'analyse confirme l'existence de deux registres lexicaux dans les discours disciplinaires scolaires : registre de communication courante et registre discursif disciplinaire (que Cummins nomme BICS et CALP).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

La première catégorie est proprement disciplinaire, elle réunit des termes monosémiques (« inéquation », « photosynthèse », « nutrition », « commutativité, « distributivité », par exemple… et les expressions figées) et des termes plus fréquents que le contexte d'énonciation a « monosémisés » (par exemple : « figure », « signe », « sens », « admettre », « problème », « somme », « différence », « milieu », « appareil », « opération », « corps », « matière », « opération », « fonction », « noyau », « reste », etc.).

La seconde catégorie rassemble les termes relevant du lexique du registre de communication courante, rappelant ainsi les situations de la vie quotidienne et scolaire (le lexique des consignes transdisciplinaire a été intégré à cette catégorie).

Ces deux catégories favorisent les gestes de médiation entre les registres, au sein du registre disciplinaire et les gestes de médiation entre l'évocation d'une situation de la vie quotidienne et une notion disciplinaire.

3. Lexique de la communication courante plus représenté que le lexique disciplinaire

Dans les trois manuels de discipline de corpus, un nombre supérieur d'unité issus du lexique de communication courante a été constaté : 1265 éléments issus du lexique de communication courante contre 665 pour le lexique spécialisé.

Cela signifie que les enseignants de DdNL traitent principalement un registre de communication courante dans leurs cours de DdNL. En outre, ce résultat constitue également un élément interprétatif des gestes de médiation entre le registre de communication courante et le registre disciplinaire qu'utilisent les enseignants de DdNL.

Par conséquent, l'enseignant de DdNL enseigne un registre de communication courante en L2 pendant son cours. Cette dimension lexicale ne devrait-elle pas être traitée en articulation avec son collègue enseignant de L2 ? N'est-ce pas pour ce genre que raison que Roulet prônait un apprentissage intégré dans langues dans les curricula ?

Par ailleurs, le registre de communication courante est signalé dans les textes des manuels par des expressions telles que : « dans la vie courante, on trouve…XXX expression ou mot », « dans la vie pratique, on utilise le mot poids » (extraits issus du manuel de mathématiques, 4ème).

Les « aires d'usages spécifiques » (Chiss, Filliolet, Maingueneau, 2001) se superposent ainsi, et tout particulièrement aux niveaux des classes où les deux mondes de référence se côtoient :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

les événements, les faits, les expériences quotidiennes et les modélisations, c'est-à-dire le concret et l'abstrait.

4. Lexique des sciences plus étendu que celui des mathématiques

Le manuel de sciences de 4ème compte 920 éléments (toutes catégories confondues) alors que le manuel de mathématiques du même niveau de classe, affiche un total de 560 éléments, et 450 pour celui de 6ème. Ces résultats corroborent les témoignages d'élèves du corpus, qui lors des entretiens, ont souligné la difficulté de s'approprier le lexique des sciences. Cela influence la fréquence des gestes traitant de la L2 des enseignants du corpus : on relève en effet davantage de gestes chez les enseignants de sciences (472 gestes relevés pour l'ensemble des enseignants de sciences) que chez les enseignants de mathématiques (441), alors même que la durée des enregistrements est inférieure de 20 minutes pour les enseignants de sciences (2 h 41'19' pour le cours de mathématiques et 2 h 15'9' pour le cours de sciences). De manière plus spécifique, le geste de dénomination des objets disciplinaires est en effet davantage mobilisé par les enseignants de sciences (45 occurrences) que car les enseignants de mathématiques (23) Toutefois, outre cet écart quantitatif, le nombre de gestes de médiation et discursifs des enseignants de mathématiques demeure conséquent, l'enseignement des mathématiques en L2 ne se trouve pas tant simplifié par le recours au langage symbolique.

Concernant les mathématiques, on constate que le plus gros effort d'enseignement/apprentissage du lexique se situe en classe de 4ème avec 560 items et non en classe de 6ème qui compte 450 éléments (deux registres confondus). En comparant le lexique des manuels de mathématiques par niveau (4ème et 6ème), on note que le manuel de 4ème recèle davantage de termes issus du registre de communication courante (408 items) que du lexique disciplinaire (152 items). De plus, le discours se spécialise davantage en 6ème où l'on observe une augmentation du nombre d'items du lexique spécialisé (190) et une baisse pour le lexique de communication courante (206 items). Ainsi, le discours disciplinaire mathématique, outre le fait qu'il se spécialise au fur et à mesure des niveaux de classes reste très imprégné par le registre de communication courante.

5. Complexité lexicale des discours disciplinaires

Ces résultats quantitatifs révèlent l'étendue du lexique des textes scolaires disciplinaires. Examinons maintenant s'il existe un écart entre le niveau de compétences des élèves en L2 et le niveau requis en L2 pour traiter pleinement le contenu des textes des manuels.

Pour établir le niveau de compétences en L2 des élèves, nous nous basons sur un indice principal : la passation des certifications du DELF A2[96] dont les niveaux sont adossés au CECRL. Pour rappel, la compréhension écrite au niveau A2 concerne des tâches telles que lire une carte postale d'un ami ou encore lire une petite annonce. Il s'agit pour les candidats de formuler une « réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois ou quatre courts documents écrits ayant trait à des situations de la vie quotidienne[97] ». Le lexique est décrit ainsi dans le CECRL (2001 : 57) : « Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé ». En termes d'étendue du lexique, le descripteur du niveau A2 spécifie : « Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers » (2001 : 88).

Ces trois établissements présentent des élèves de la classe de 2ème préparatoire à la certification DELF de niveau A2, c'est-à-dire que le niveau A2 semble accessible à des élèves âgés de deux à quatre années de plus que les élèves de notre étude.

Nos échanges avec les élèves lors des entretiens nous confortent dans cette appréciation (voir aussi en annexe les transcriptions de leur production orale : syntaxe simple, vocabulaire courant et peu étendu), car ont été rassemblés à chaque fois les meilleurs élèves francophones dont le niveau se situait, d'un point de vue empirique[98], autour d'un niveau A2 (il existe des niveaux différents entre la compréhension écrite et la production orale d'un locuteur, toutefois, cela permet d'avoir des indices supplémentaires d'appréciation d'un niveau général).

Les textes des manuels du corpus seraient alors traités de manière optimale par des locuteurs d'un niveau B2, niveau requis pour les textes académiques selon le CECRL. Le descripteur du niveau B2 concernant l'étendue du vocabulaire indique : « Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases » (CECRL, 2001 : 88). L'apparition de la « spécialisation » du lexique est présente à partir du niveau A2 : « Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des

[96] Diplôme d'étude de langue française.
[97] https://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves
[98] Nous avons été examinatrice/correctrice pour les épreuves du DELF et du DALF.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. (CECRL, 2001 : 58).

Il existe un écart entre le niveau des élèves en L2 et celui qui est requis pour traiter les textes disciplinaires des manuels, ce qui explique et favorise les gestes de médiation et discursifs des enseignants de DdNL.

Par ailleurs, ces éléments confirment l'inadéquation de manuels ou de certification calqués sur les niveaux du CECRL à destination de classe de DdNL, véritablement orientés sur des besoins de communication courante et non sur des registres discursifs disciplinaires.

6. Métissages plurilingues

Par ailleurs, outre l'analyse quantitative des manuels, nous souhaiterions aborder la question des nombreuses interférences qui ont pu être relevées dans les textes des manuels du corpus. Compte tenu de leur traduction depuis l'arabe et l'anglais, les manuels laissent apparaitre de nombreuses interférences avec la L1 (variétés principales de l'arabe) et avec la langue anglaise (L3 pour les élèves de notre corpus), langue de formation universitaire des auteurs des manuels.

Les interférences peuvent apparaitre avec les genres des noms, lors d'énoncés tels que « son promenade », « le tonne », ou encore avec la place des adjectifs dans le syntagme nominal : « le moyen récipient ». Les interférences peuvent être également d'ordre morphosyntaxique : « Ecris chacune des fractions suivantes dans sa place sur la droite numérique », « j'ai passé deux heures pour faire mon devoir », « souffler pour deux minutes », « en quel jour ». Au plan lexical également, elles se manifestent : « j'ai pris une piqûre », « on va savoir une nouvelle unité de temps », « le temps dépassé par un élève », « cours » au lieu de « course », « combien de temps Mona a pris pendant ce promenade ? », « examination », « ceux qui apporte leur mangé de la maison », « au bon matin », « plante verte feuillie », « pour prendre des décisions concernant un certain sujet, nous avons besoin souvent, de savoir, l'opinion des gens sur ce sujet », etc. On identifie la présence de la langue anglaise avec des termes dont la traduction a été omise : « quarter, east, west, north ».

Autre aspect sans doute de la fluidité entre les langues que nous avions constatée dans l'analyse des préfaces des manuels, les textes des manuels, tels des palimpsestes, laissent apparaitre des traces des différentes des traductions.

2.1.3 Résultats de l'analyse morphosyntaxique des textes des manuels de DdNL

A l'issue de la description du texte des manuels nous proposons d'analyser quelques résultats. Il s'agit d'identifier quelques tendances morphosyntaxiques caractéristiques des registres discursifs disciplinaires.

1. Phrases complexes

On relève une forte proportion de phrases complexes : phrase avec proposition subordonnée conjonctive, complétive, relative, avec des enchâssements de syntagme adjoint prépositionnel (gérondif, construction passive et complément de nom) et mise en place du comparatif. En outre, la longueur des phrases, pouvant aller jusqu'à huit lignes, renforce la complexité du discours disciplinaire.

2. Passivation et tournures impersonnelles

La présence de nombreux verbes pronominaux indique une passivation forte du registre discursif disciplinaire, via notamment des verbes pronominaux réfléchis : « se caractériser par », « se composer de », « être remplacé par », « être sécrété par », « être suivi par », « être rejeté », « être atteint de », « être accompli par », etc. Ceci renvoie également à une recherche de neutralité énonciative du discours disciplinaire scientifique, qui se montre également par le recours aux tournures impersonnelle « on constate… », « on voit que… », etc.

3. Les modes verbaux

Une grande variété des modes du verbe émaille les textes des manuels du corpus : indicatif, impératif, avec une surreprésentation du mode subjonctif. On note quelques occurrences de concordance des temps. De plus, le participe présent est également très fréquent dans les manuels. En termes de temps, il existe de rares verbes conjugués au futur et au futur proche. Cette variété des modes et temps verbaux caractérise la complexité du registre discursif disciplinaire.

4. Pronominalisation

La forte tendance à la pronominalisation des textes disciplinaires assurant leur grande cohésion accentue simultanément leur complexité. Ont été relevés les catégories suivantes : adjectifs/pronoms démonstratifs et possessifs, pronoms personnels, pronoms COD/COI, pronoms interrogatifs, pronoms indéfinis.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

5. Connecteurs logiques

La forte cohésion des textes disciplinaires se révèle également au niveau syntagmatique, phrastique et textuel, émaillés par une grande variété de connecteurs logiques, de conjonctions de coordination, d'adverbes et de prépositions.

Pour conclure, l'analyse morphosyntaxique des textes des manuels du corpus confirme que le niveau requis pour les traiter efficacement relève d'un niveau B2 selon le CECRL. Ce niveau est caractérisé par les éléments suivants : la maitrise de tous les temps et de tous les modes du verbe, notamment le mode subjonctif et le participe présent, l'introduction des tournures impersonnelles, le maniement d'un large ensemble de connecteurs logiques ainsi que de toute la gamme des pronoms et tout cela dans l'objectif d'argumenter (Jennepin et al. 2007 : 3-4). Notons qu'en revanche c'est au niveau B1 que sont introduit à la fois la voie passive et le gérondif.

Rappelons que les élèves de notre étude ont été positionnés à un niveau A2, ainsi un écart peut également être constaté avec le niveau requis pour traiter les textes de leurs manuels de DdNL. Ce décalage de niveau constitue un facteur explicatif des gestes de médiation et discursifs des enseignants de DdNL.

2.1.4 Eléments d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL

Les actes de parole ont été listés pour le manuel de mathématiques de 4ème primaire et pour le manuel de mathématiques de 6ème primaire, dans leur ordre d'apparition. L'intérêt de comparer les manuels de la même discipline à deux niveaux distincts permet d'observer les similitudes (surligné en gras) et les différences, attestant ainsi des spécifiques de chaque niveau, fortement orientées par les thèmes (nous avons mentionné en italique dans le tableau des résultats l'intitulé des leçons). Cela est logique et donc attendu, encore fallait-il le constater au cœur des textes.

Résultats du relevé des actes de paroles du manuel de mathématiques de 4ème primaire	*Résultats du relevé des actes de paroles du manuel de mathématiques de 6ème primaire*
Unité 1 - Les fractions et les nombres décimaux *Unité 2 – La géométrie* *Unité 3 - La mesure* *Unité 4 - Statistique et probabilité*	*Unité 1 - Nombres entiers relatifs* *Unité 2 – Équations et inéquations* *Unité 3 – Unité et mesure* *Unité 4 – Statistiques et probabilités*
Dénommer	*Introduire une notion en se basant sur le réel, le vécu*
Décrire/caractériser	*Introduire les objectifs de la leçon*
Donner un exemple	*Rappeler*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Formuler une consigne	*Décrire/caractériser*
Interroger	*Définir*
Formuler les étapes d'un raisonnement	*Donner un exemple*
Exprimer une obligation	*Formuler une consigne*
Exprimer une restriction, une condition	*Formuler les étapes d'un raisonnement*
Reformuler en un langage non verbal	*Exprimer une obligation*
Donner une indication	*Exprimer une possibilité ou une impossibilité*
Poser un problème, avec une interrogation	*Reformuler en un langage non verbal*
Formuler un résultat, une solution	*Donner une indication*
Formuler une approximation en mathématiques	*Poser un problème, avec une interrogation*
Formuler une approximation en langage courant	*Formuler un résultat, une solution*
Formuler une règle	*Formuler une condition*
Indiquer une relation	*Formuler une règle/une propriété*
Attirer l'attention	*Annoncer*
Préciser	*Indiquer une relation*
Quantifier	*Attirer l'attention*
Généraliser	*Préciser*
Comparer	*Quantifier*
Faire un rappel	*Situer*
Faire un lien	*Comparer*
Faire une opération	*Justifier*
	Ranger
	Opposer
	Faire une opération

À l'issue de l'analyse des actes de paroles des manuels de disciplines, nous souhaiterions formuler quelques éléments de réflexions.

1. Acte de parole et geste professionnel

L'écrit et notamment l'écrit institutionnel que représente le manuel occupe une place centrale dans les interactions en classe. Nous analyserons cet aspect plus en détail pour le geste de médiation entre le canal oral et écrit. De fait, les actes de parole présents dans ces textes appellent les gestes de médiation et discursifs des enseignants, qui se basent en effet sur ces derniers. Certains enseignants effectuent même de véritable commentaire de texte (voir le premier geste de médiation plus bas). Ainsi, les enseignants superposent et ajustent leurs gestes professionnels (qui sont aussi des actes de parole évidemment) aux actes de paroles du manuel (qui sont aussi des gestes professionnels des auteurs-enseignants) en fonction de la situation de communication et des besoins des élèves.

2. Focus sur l'acte de parole : « formuler une expression conventionnelle en mathématiques »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les textes des manuels du corpus sont parfois marqués par une attention à la verbalisation orale de langage symbolique qui peut représenter une réelle difficulté pour les élèves. Certains actes de parole relèvent de « formuler une expression conventionnelle en mathématiques ». En effet, à l'occasion du passage d'un système sémiotique à un autre, le texte fournit des indications d'oralisation, avec des énoncés tels que : « **On l'écrit sous la forme** XXX **qui se lit (4 exposant 3)** » (manuel de mathématiques, 6ème). Des précisions sur les conventions d'écriture sont également mentionnées : « Pour cela, on dit que 457 est la valeur approchée de 460 à une dizaine près et **on l'écrit 457 = 460 à une dizaine près** » (manuel de mathématiques, 6ème). Bien que peu fréquentes dans les manuels de notre corpus, ces mentions manifestent tout de même une vigilance à la dimension langagière des disciplines. Ceci renvoie au geste de médiation entre le langage numérique et le langage verbal que réalisent les enseignants de mathématiques de notre étude.

Conclusion suite à l'analyse des textes des manuels de DdNL et éléments de discussion

Nous avons constaté, à l'issue de l'analyse du lexique et de la morphosyntaxe, un écart existant entre le niveau en L2 les élèves et le niveau requis pour s'approprier le contenu langagier des textes des manuels du corpus. Cet écart appelle une intervention pédagogique des enseignants de DdNL, un ajustement des gestes professionnels de médiation et discursifs qui traitent précisément de ces aspects de la L2.

En guise d'illustration de la complexité des textes disciplinaires, nous citons ci-dessous un problème en mathématiques :

> *On a déjà étudié que les événements peut-être : soit certains, possibles ou impossible, et que la probabilité exprime la chance qu'un événement se produise. Si on considère que la probabilité qu'un événement certain se produise est 1 et que la probabilité qu'un événement impossible se produise 0, alors la probabilité qu'un événement possible se produise varie entre 0 et 1. (Manuel de mathématiques, 6ème, p. 88).*

Ce texte choisi pour sa complexité requiert de la part des élèves une véritable analyse des unités du discours et des constituants de la phrase en L2.

Pour conclure, nous souhaitons apporter deux autres éléments complémentaires. D'autre part, une autre difficulté doit être mentionnée, il s'agit de la mise en page des manuels disciplinaires. Celle-ci est marquée par une délinéarisation des phrases, suite aux besoins de mises en pages, ce qui peut complexifier la lecture des élèves.

Par ailleurs, ces textes sont marqués par un relâchement du code normé, ce qui se manifeste de différentes manières : locution erronée « par conséquence » (ici erreur dans la locution…en conséquence/par conséquent), « en fin » au lieu de « enfin ». On relève également de nombreuses erreurs qui peuvent être qualifiées de « fautes de frappes » ou encore d'écriture phonétique, voire des contresens. Nous relevons par exemple : « à lieu », « deuxiem », « les scinces » (à toutes les pages, en pied de page), « une grande quantités », « dégerés », « conclue la différence entre elle », « aimentation », « appareil a ménagers », confusion entre « a » et « à », « savoir l'importance », « en fouies », « marres » pour « marées », « environ » pour « environnement », « sous terrain », « de ci qui suit », « ses » au lieu de « ces », etc. Il convient de s'interroger sur l'origine de ce relâchement qu'ont déploré les enseignants et les parents lors des entretiens. Ces approximations peuvent être le signe de la non prise en compte de la dimension langagière de la DdNL par les institutions concernées.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2.2 Résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants de DdNL

A l'issue des entretiens menés avec les quatorze enseignants de trois établissements de notre corpus, nous obtenons les données suivantes, présentées sous forme de tableau récapitulatif :

	Prof	Discipline enseignée – formation universitaire	Langues parlées individuel-lement	Langue d'enseignement scolaire	Langue d'enseignement universitaire	Langue d'enseignement professionnelle	Nombres d'années d'expérience	Famille francophone	Ancienne élève d'école confessionnelle	% des élèves qui a une bonne compréhension en cours	Recours à des gestes discursifs assumés	Recours à des gestes de médiation assumés	Professeur de DdNL = Professeur de langue	Conception du métier
1	Professeur de sciences, Carmélites 4ème	Sciences Sciences	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	10	Non	Oui	?	Non	Recours à L1 : micro pour mot, méso pour explication	Non	?
2	Professeur de mathématiques, Carmélites, 6ème	Sciences Computer Sciences	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	10	Oui	Oui	?	Oui Prononciation Répétition	Oui Recours à la L1 : complémentarité des langues à l'oral uniquement Passage Oral/écrit Rappel	Oui	Facilitateur
3	Professeur de mathématiques, 4ème, Collège de la Salle, Le Caire,	Mathématiques Polytechnique	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	5	Oui	Oui	80	Correction lexique et prononciation	Oui Recours à la L1 Passage oral/écrit	Non	« Séducteur »/ simplificateur/ patient
4	Professeur de sciences, 4ème, Collège de	Sciences Biochimie	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	14	Non	Oui	20	Oui Correction orthographique	Oui Passage oral/écrit (manuel, cahier, tableau) géré Recours à la L1	Oui	Facilitateur

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

	la Salle, Le Caire		Anglais								Prononciation Elargisse-ment du lexique en français			
5	Professeur de mathématiques, 5ème, Collège de la Salle, Le Caire	Mathématiques Ingénieur	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	3	Oui	Oui	80	Oui Correction prononciation et orthographie Répétition	Oui Recours à la L1 Utilisation du contexte Rappel	Non	Ami
6	Professeur de sciences, 5ème, Collège de la Salle, Le Caire	Mathématiques Pharmacie	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	4	Oui	Oui	80	Dérivation Correction écrit Correction prononciation	Oui Ecrit/oral : écrit répétition de l'oral Alternance codique : traduction de mot de la vie quotidienne Recours à la L1	Non Pas l'objectif	Valeur / modèle
7	Professeur de mathématiques, 6ème, Collège de la Salle, Le Caire	Mathématiques Ingénieur	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien » Anglais	6	Non	Oui	60 ou 50 en fr	Correction de la prononciation à l'oral	Verbalisation écriture symbolique Passage écrit/oral Recours à la L1	Non	Est aimé par les élèves/ facilitateur
8	Professeur de sciences, 6ème, Collège de la Salle, Le Caire	Vétérinaire Sciences	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais Italien (en cours)	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	1	Non	Oui	84	Prononciation Correction cahier	L1/L2 Situation vie quotidienne	Non	Qui comprend les élèves
9	Professeure de mathématiques, 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie	Mathématiques Chimie	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais Italien	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »/ Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	9	Oui	Oui	60	Oui Correction prononciation Répéter	Oral/écrit pour la leçon Alternance codique L1/L2 Passage verbalisation/langage symbolique	Non puis oui	Dimension affective

10	Professeure de sciences, 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie	Sciences Agriculture	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais Italien	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne »	Français	10	Non	Oui	25	Prononciation, correspondance graphie / phonie / règle d'articulation Travail des homophones	Ecrit/oral (manuel)	Non Coopération Français/ sciences	Maman
11	Professeure de mathématiques, 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie	Mathématiques Pédagogie mathématique	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne » anglais	Français Anglais Arabe dit « dialectal égyptien »	5	Non	Oui	25	Prononciation Correction écrit	Oral/écrit cahier/tableau Reformulation/ Contextualisation L1/L2	Non	Aime les enfants
12	Professeure de sciences, 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie	Sciences Biochimie	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien »	8	Oui	Oui	90	Orthographe lexicale Répétition Prononciation	Résumer oral/écrit manuel Commentaire du texte du manuel, traitement langagier aussi (correction, sens, simplification Lien graphie/phonie L1/L2	Oui, professeur de langue avant professeur de sciences	Un professeur qui aime ses élèves et qui est aimé par eux
13	Professeure de mathématiques, 6ème , Collège Saint Marc, Alexandrie	Mathématiques Ingénieur	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne » Anglais	Français Anglais Arabe dit « dialectal égyptien » +/-	6/7	Oui	Oui	92-93	Correction orthographe grammatical, à l'oral + à l'écrit	Passage écrit/oral entre lecture du manuel et explication orale Registre courant/registre disciplinaire L1/L2 Passage langage symbolique à la verbalisation	Un peu	Brave en discipline Père/mère
14	Professeur de sciences, 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie	Sciences Pédagogie-chimie	Arabes dits dialectal/ standard moderne Français Anglais	Arabe dit « standard moderne » Français	Arabe dit « standard moderne » Anglais	Français Arabe dit « dialectal égyptien » Anglais	4-5	?	Oui	75-80	Correction lexicale	Peu de recopiage L1/L2	Parfois	C'est un professeur qui a bien sûr une bonne relation avec les élèves

Les données recensées dans le tableau permettent d'établir les éléments du profil sociolinguistique et professionnel des enseignants de DdNL de notre corpus.

1. Cursus universitaire des enseignants de DdNL

Les enseignants sont recrutés majoritairement avec un profil d'études d'universitaires dans le champ de la discipline qu'ils enseignent. Le niveau de diplôme excède parfois le niveau de diplôme requis pour l'emploi qu'ils occupent, par exemple, un docteur vétérinaire enseigne les sciences en fin de primaire.

Seuls deux enseignants sur quatorze ont suivi un enseignement de pédagogie à un niveau universitaire. Toutefois, la formation continue a permis à bon nombre d'enseignants d'être formés sur les aspects pédagogiques (formation continue avec l'Institut français d'Égypte, avec le réseau des écoles de leur congrégation ou encore avec le secrétariat des écoles catholiques). Les établissements scolaires mettent également en place un accompagnement pédagogique. Les enseignants recrutés ont un statut de stagiaire et ont la possibilité d'assister aux cours de plusieurs collègues durant des périodes longues allant de six mois et un an, en fonction des possibilités et des besoins de l'établissement. De plus, les premiers maitres (responsable pédagogique par matière et par cycle) réalisent des observations de classe de ces nouveaux enseignants.

2. Répertoire plurilingue des enseignants de DdNL

Il s'agissait ici d'analyser la biographie langagière, ce « récit de soi en lien avec ses langues » (Clerc Conan, 2018 : 70), des enseignants de DdNL de notre corpus. La plupart des enseignants sont trilingues, arabe, français, anglais. Ils maitrisent plusieurs variétés d'arabe comme tous locuteurs arabophones. Leur cursus scolaire s'est déroulé en français et leur cursus universitaire en anglais. En cours de DdNL, ils enseignent en français majoritairement, quatre d'entre eux utilisent l'anglais et treize disent avoir recours à la variété dite « dialectale » de l'arabe. Seule une enseignante affirme ne pas y recourir. Ainsi, pour treize enseignants travaillant dans trois établissements distincts, quels que soit leurs nombres d'année d'enseignement, le recours à la L1 est confirmé et assumé. Ils justifient ce geste par sa visée explicative : l'explication liée à une difficulté lexicale revient le plus fréquemment, ce que confirme l'analyse du geste de médiation relevant de l'alternance codique. Ce geste constitue donc un geste de métier des enseignants de notre corpus. Par ailleurs, pour finaliser l'aperçu du répertoire langagier des enseignants, notons que les registres apparaissent parfois en complémentarité fonctionnelle :

les enseignants maitrisent un registre disciplinaire en L2 voire en L3 mais pas en L1. Ainsi, l'utilisation à la L1 est une pratique assumée par les enseignants, bien qu'elle soit proscrite par les directions d'établissement et parfois même, paradoxalement, dans les déclarations mêmes des enseignants. Nous commenterons ce point ultérieurement.

3. Equipes enseignantes hétérogènes du point de vue de l'expérience

Les enseignants que nous avons pu observer et qui ont répondu à nos questions, possèdent une expérience professionnelle variable : entre un et dix ans d'expérience, avec une moyenne de sept ans environ. Cette durée moyenne d'expérience correspond au système d'évolution de carrière qui prévaut traditionnellement dans ces établissements. Nous nous étions concentrée sur les niveaux de classe dits du grand primaire (4ème, 5ème et 6ème) : il était donc prévisible d'avoir pour le corpus des enseignants ayant un nombre moyen d'années d'exercice de 5 ans. En effet, il est d'usage que les enseignants nouvellement recrutés débutent au niveau des petites classes de maternelle ou de 1ère année de primaire, puis au fur et à mesure des années évoluent sur les niveaux supérieurs. Les enseignants restent une ou deux années par niveau avant d'enseigner au niveau supérieur. En somme, notre corpus d'enseignants présente un panel large en termes d'expérience professionnelle, avec une durée moyenne d'expérience professionnelle de sept ans, indiquant des enseignants confirmés.

4. Ecoles de congrégations francophones : meilleur vivier de futurs enseignants

L'un des constats intéressants à relever est le fait que la francophonie familiale ne soit pas largement majoritaire. En effet, sur treize enseignants qui ont répondu à cette question, seulement sept sont issus de famille francophone. Nous désignons par « famille francophone », les familles dont l'un des deux parents parle français. Un peu moins de la moitié des enseignants constitue ainsi la première génération francophone de leur famille. La langue française est perçue comme un levier de distinction sociale activé par des familles qui ne maitrisent pas la langue.

En revanche, nous constatons que l'ensemble des enseignants a suivi un cursus scolaire dans l'une des écoles de congrégations. Certains exercent dans l'établissement où ils ont effectué leur propre scolarité. La francophonie de l'Égypte s'étant construite notamment dans ces écoles de congrégations, il est donc logique de retrouver des enseignants francophones les ayant fréquentés. Au-delà de ce seul élément factuel, nous pouvons faire l'hypothèse que les stratégies de recrutement des établissements s'inscrivent dans une recherche de filiation, de reproduction

de leur propre système, et le fait de recruter des enseignants, anciens élèves, leur assure la continuité de leur modèle éducatif.

5. Paradoxe entre les pratiques et les représentations des enseignants

La totalité des enseignants assument des gestes de médiation et des gestes discursifs. Lors des entretiens, les enseignants ont manifesté leur attention à la dimension linguistique de leur discipline. Les gestes les plus commentés par les quatorze enseignants se trouvent être des gestes discursifs, notamment ceux concernant la correction à l'oral et à l'écrit, visiblement au centre des préoccupations : correction phonétique, orthographique, morphosyntaxique et lexicale. Certains mentionnent également le recours à la dérivation et à la répétition.

Concernant les gestes de médiation, quatorze enseignants évoquent tous leur recours à L1 (à l'exception d'une enseignante, donc). Ils mentionnent parfois des pratiques de micro-alternance (traduire un mot), parfois de méso-alternance (une phase d'explication en L1). En outre, les enseignants démontrent une réflexion nourrie sur le passage à l'écrit et sur les liens entre les dimensions orales et scripturales. Certains évoquent d'autres gestes : leurs pratiques autour de la verbalisation de l'écriture symbolique, l'évocation des situations de la vie quotidienne afin de contextualiser une notion disciplinaire, la reformulation, les passages entre les registres courant et disciplinaire (voir chapitre 2, paragraphe 2.3).

En regard de ces pratiques assumées par les enseignants, pratiques relevant d'un enseignement formel de la langue, la place de la dimension langagière dans la représentation de leur métier n'est pas aussi unanime. En effet, quand il est demandé aux enseignants s'ils pensent enseigner « le » français pendant leurs cours, s'ils sont en quelque sorte « enseignant » aussi de français, les réponses sont plus nuancées. Cinq reconnaissent pleinement leur rôle en termes d'enseignement de la langue française, six le réfutent, deux le réfutent puis changent d'opinion durant l'entretien. Soit un peu plus de la moitié des enseignants de notre corpus estime avoir un rôle d'enseignant de L2 pendant le cours de DdNL. Il existe ainsi un paradoxe entre pratiques et représentations. Selon nous, ce paradoxe est problématique, car il induit un flou, un flottement sur ce que doivent être les gestes de métier des enseignants de DdNL de notre corpus. L'intérêt de notre étude est précisément de lever ce flottement, d'observer, de relever, de définir et de catégoriser les gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL, d'établir leur régularité et leur légitimité professionnelle (d'après les arguments des enseignants du corpus et d'après l'état de la recherche dans le domaine de la didactique des DdNL).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

6. Représentation sur la « figure » du bon enseignant

La représentation du métier s'appuie également sur certaines figures telles que celle du « bon enseignant ». Nous voulions savoir si dans les représentations des enseignants de DdNL sur la figure de « bon enseignant » apparaissait la dimension langagière. Nous avons interrogé les enseignants afin de connaitre leur définition du « bon enseignant ». Les formulations suivantes sont apparues : « ami », « est aimé par les élèves », « qui comprend les élèves », « maman », « aime les enfants », « un professeur qui aime ses élèves et qui est aimé par eux », « père/mère », « c'est un professeur qui a bien sûr une bonne relation avec les élèves ».

Nous constatons que la dimension affective prime : la qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves apparait en premier lieu dans les propos. Si l'enseignant parvient à entretenir une relation de qualité, son enseignement sera alors perçu positivement par les élèves. Cette conception est héritière également des valeurs éducatives prônées par les écoles de congrégations, lesquelles inspirées de valeurs chrétiennes, instaure une relation dite « affective » avec les élèves.

Viennent ensuite des formulations telles que : « facilitateur » (trois fois cités), « simplificateur », soulignant le rôle de médiateur de l'enseignant. Nous supposons que cette dimension facilitatrice, simplificatrice, peut renvoyer à la fois au contenu disciplinaire mais aussi peut-être à la dimension langagière du contenu disciplinaire de DdNL, sans que cette dernière ne soit mentionnée.

2.3 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2

Notre approche se base sur le constat que « les pratiques langagières des mathématiciens peuvent être considérées comme objet d'étude » (EDUCSCOL, 2016) en classe, cette affirmation vaut pour les enseignants de sciences également. Nous adoptons la conclusion de la fiche repère de l'Éducation nationale :

> […] un regard réflexif sur ses propres pratiques langagières est pertinent pour l'enseignant : les formulations habituelles dans sa discipline sont naturelles pour lui, transparentes. Il faut réussir à les (ré) interroger et prendre conscience de la difficulté qu'elles peuvent représenter pour les élèves, se donner les moyens de percevoir ces difficultés, de les travailler. (Ressources EDUCSCOL, Mathématiques et maitrise de la langue, cycle 3 et 4, mars 2016)

Ce constat est d'autant plus vrai en situation de communication exolingue où la L2 peut rajouter de l'opacité au contenu disciplinaire. En lien avec les analyses précédentes, nous étudierons les

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

gestes professionnels des enseignants de DdNL se référant à la L2. Chaque analyse de geste sera suivi d'une brève conclusion.

Tout d'abord, cette situation exolingue est soulignée par les enseignants de DdNL comme en témoigne ce court extrait, qui met en relief la langue d'enseignement en cours de mathématiques :

> *427. P : qu'est-ce qu'on écrivait **en français** ? STA*
> *428. C : bilité / (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 427-428)*

2.3.1 Situations énonciatives des gestes professionnels

Nous proposons quelques éléments caractéristiques des interactions et du paysage énonciatif en cours de DdNL qui permettront de donner un ancrage aux gestes professionnels à décrire.

Circulation de la parole

Les enseignants occupent majoritairement le temps de parole. Les tours de parole se répètent : question initiée par l'enseignant, puis réponse d'un élève ou du groupe-classe, puis validation de l'enseignant. On relève quelques prises de parole spontanées de la part des élèves pour des demandes d'explication.

Les enregistrements de cours permettent d'observer que le délai de réponse laissé par les enseignants est souvent très court, rapidité renforcée par la présence des élèves qui savent, veulent répondre et le manifestent. L'étude de Julien-Kamal (2004 : 196) souligne l'importance du temps accordé par l'enseignant à l'élève pour répondre. Un extrait de son corpus est tout à fait révélateur. Une élève formule d'abord pour elle, à travers un murmure sa réponse, puis dans un second temps l'énonce à haute voix. Cela correspond à une stratégie de l'élève, elle se sécurise. Nous pouvons y observer aussi le travail cognitif : l'élève planifie, essaie et organise sa production. Cela permet de rappeler la nécessité de donner un temps de réponse à l'élève, un temps de silence.

Thématisation

On remarque la continuité thématique dans l'exposé des enseignants de DdNL centré sur le contenu disciplinaire et les objectifs disciplinaires de la leçon. En effet, ce dernier intègre des thématisations sur certaines dimensions langagières ou linguistiques (le lexique, le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

fonctionnement du code, la verbalisation d'une expression mathématique, etc.), démontrant le double objet d'enseignement tout en ciblant le contenu disciplinaire.

Modalisation et pragmatique

Outre leur prise de parole d'une durée supérieure à celle des élèves, les enseignants occupent une place centrale dans les interactions avec l'utilisation de la première personne du singulier, « je », employé lors de phases d'explication. D'un point de vue pragmatique, la présence de ce « je » renvoie à une dimension illocutoire du discours enseignant. On remarque que les enseignants de DdNL de notre corpus oscillent entre des séquences illocutoires (avec la présence des questions fermées, des ruptures du déroulement de l'échange, un fort guidage) et des séquences d'étayage, du côté du *faire faire*, du perlocutoire. On relève effectivement les phénomènes de rétroaction (répétitions, citations des énoncés des élèves, autant de types de geste de médiation que nous avons identifiés), la présence du pronom de la seconde personne du singulier et des questions ouvertes.

Gestion des ratés de la communication

Par ailleurs, les ratés de la communication constituent autant de signes de la négociation de sens et des signes positifs d'acquisition. Ainsi, la reprise dubitative de la part de l'enseignant, tout en soulignant l'inexactitude d'un énoncé, laisse ouvert l'échange sans donner de réponse, ni juger l'énoncé (Delamotte, 1997, citée par Julien-Kamal, 2004 : 216). En effet, c'est une stratégie de mise en doute de l'enseignant qui invite l'élève à réfléchir sans le dévaloriser sur sa production. Certains enseignants observés utilisent ces reprises comme nous le verrons dans l'analyse du geste de répétition ou de citation d'un élève. Evidemment, d'autres modalités apparaissent dans le corpus, telles que l'infirmation ou la non prise en compte de la proposition de l'élève.

Routines de classe

En termes de tradition éducative, on relève une forte présence de routines en classe, d'implicites et de sous-entendus dans les interactions entre enseignant et élèves. Les consignes ou les questions sont formulées de manière partielle et pourtant les élèves parviennent à interpréter ce qui est attendu d'eux. Ainsi, se manifeste une forte culture scolaire propre à chaque établissement de notre corpus.

En termes d'habitudes scolaires, les élèves adoptent une posture debout lors des prises de parole, ils y restent jusqu'à ce que l'enseignant les autorise à se rasseoir. Cette pratique a été observée dans tous les établissements du corpus. Enfin, certains enseignants établissent des « postes » de responsabilité pour les élèves (effacer le tableau, utiliser le matériel de la classe, etc.), mais cette pratique n'est pas généralisée. Le tutoiement ou le vouvoiement est à la discrétion des enseignants.

2.3.2 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL

Nous proposons d'analyser ce qui relève du traitement de la L2 dans les gestes professionnels de l'enseignant de DdNL de notre étude. Le traitement de la langue se caractérise en creux, comme n'étant pas strictement disciplinaire. En d'autres termes, l'enseignant pourrait s'en passer en se situant strictement sur le plan du contenu. Toutefois une objection pourrait être formulée, existe-t-il vraiment un enseignement « purement » disciplinaire en interaction tant les dimensions langagières et notionnelles sont imbriquées ?

Si nous considérons qu'un enseignement bilingue ne se résume pas à deux enseignements monolingues ou à un enseignement immersif monolingue (Coste, 2003), l'enjeu n'est pas de savoir combien de langues sont médium d'enseignement mais aussi comment les langues, médium d'enseignement, sont traitées comme objet d'enseignement (sont exploitées pédagogiquement) en cours de discipline. Ainsi, nous considérons que le phénomène éducatif et pédagogique dénommé « enseignement bilingue » recouvre les pratiques où la L2 est aussi objet d'enseignement en cours de DdNL ainsi que celles qui assure la médiation entre les langues (L1/L2) et les langages (numérique, graphique, gestuel, verbal, etc.). Il pourrait être objecté qu'à l'exception de la médiation entre deux langues, les autres types de pratiques mentionnées existent dans un enseignement disciplinaire en L1. Ce qui est certainement vrai, mais notre hypothèse porte sur le fait que la situation de communication exolingue exacerbe et complexifie ces pratiques. Cette situation exolingue oblige les enseignants de DdNL à prendre en charge la L2 simultanément à l'enseignement du contenu.

Le traitement de la L2 apparait alors comme une amplification du discours disciplinaire, non essentielle à la transmission du contenu et pourtant largement répandue dans les pratiques des enseignants. Les spécificités du métier d'enseignant de DdNL se situent alors du côté de cette amplification. Le traitement de la langue donne lieu à un ensemble de pratiques identifiables et

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

catégorisables dont l'objectif est la clarification du discours disciplinaire et la facilitation de l'accès au contenu disciplinaire.

2.3.2.1 Deux catégories de gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL

Les deux catégories de gestes professionnels visant le traitement de la L2 peuvent être nommées *gestes de médiation* et *gestes discursifs*. Ils manifestent la prise en charge des enseignants de DdNL de la compétence de médiation et de la compétence discursive (voir chapitre 2, partie 3):

Les gestes de médiation considèrent comme objet de discours les différents langages qui expriment le contenu disciplinaire. De nature métalangagière, ils opèrent les passages intersémiotiques entre une représentation graphique, symbolique, numérique, gestuelle et sa verbalisation, etc., les passages entre deux canaux oral et écrit. Y sont associés tous procédés de reformulation intralangagière (reformulation, citation, répétition, etc.) ainsi que les passages interlangagiers (entre deux langues).

La seconde catégorie, les gestes discursifs, considère le fonctionnement de la langue comme objet et vise à favoriser le développement de la compétence discursive des élèves. Les gestes discursifs ont un caractère métalinguistique, œuvrant au traitement du code. Ils opèrent sur différentes dimensions du discours (lexique, phonétique articulatoire, grammaire, etc.). A cette catégorie, est associé un geste langagier, non métalinguistique, qui se situe du côté de la compétence discursive : nommer les objets disciplinaires.

En outre, les gestes de médiation et discursifs sont souvent imbriqués. Un même énoncé peut relever de plusieurs types et/ou catégories de gestes. Nous avons pris le parti de classer certain énoncé dans la catégorie et/ou le type de geste qui nous semblait la/le plus marquée.

2.3.2.2 Types de gestes de médiation

Comme nous venons de le voir, les gestes de médiation sont des gestes de passage, de reformulation au sens large que nous retrouvons sur des plans de nature différente. Le terme de reformulation nous parait réducteur par rapport aux phénomènes qu'il recouvre. Nous lui préférons l'hyperonyme de médiation. Sur un plan métalangagier, ces gestes considèrent le(s)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

langage(s) (gestuel, symbolique, schématique, graphique, gustuel, oral, écrit...) voire les objets matériels (comme système de signe) comme objet du discours. Les gestes de médiation participent donc à la mise en place du milieu institutionnel qui se construit par les « objets de savoir relatifs à une organisation de connaissance […] qui peut être matériel (par exemple le compas et la règle en géométrie), et/ou symbolique (par exemple tels systèmes d'axiomes, ou tel système de connaissance » (Sensevy, Quilio, 2002 : 51) en L2. En outre, la médiation caractérise les gestes de tissage qui assurent les passages entre ce qui se dit et ce qui a été dit (les formes de rétroactions : rappels, citations, répétitions) entre les registres (registre courant, disciplinaire scolaire ou académique) et les « manières de dire » au sein d'une même registre (les reformulations). Cela renvoie également au fait que l'objectif des gestes de médiation est la construction de la compétence discursive (« le dire » en mathématiques, en sciences, etc.). Sur un plan interlangagier, les gestes mettant en œuvre l'alternance codique relèvent également de la médiation puisqu'ils assurent les passages entre les langues.

En résumé, nous avons identifié les huit types de gestes de médiation suivants, les passages étant tout réciproques :

- 1. Médiation entre le canal écrit et le canal oral : écrit oralisé / oral scripturalisé, par exemple l'écriture au tableau d'un énoncé simultanée à son oralisation ou encore la lecture à haute voix d'une partie d'un manuel ;
- 2. Médiation entre le langage verbal et le langage symbolique : par exemple la verbalisation d'une équation présentée sous forme de symboles (chiffres et lettres) écrits ;
- 3. Médiation entre deux modes sémiotiques : entre un schéma et un texte écrit ou oral, par exemple, le traçage de flèches indiquant un mouvement par exemple ;
- 4. Médiation entre un objet matériel ou une situation quotidienne et une notion disciplinaire : bien que de nature différence, sont réunis ici par leur visée contextualisante, les exemples issus de la vie quotidienne mobilisés afin d'illustrer une notion en discipline, mais aussi le recours à la mimogestualité dans l'objectif de faire inférer un terme ou encore la manipulation d'objet matériel ;
- 5. Médiation entre L1 et L2 : par exemple, les pratiques d'alternance codique, traduction d'un terme, explication en L1 d'une notion en L2, etc. ;

- 6. Médiation entre un rappel, une citation, une répétition d'un énoncé écrit ou oral sous forme de rétroaction et le propos : par exemple, les pratiques de citation, de rappel, marquées par un discours indirect et discours indirect libre ;
- 7. Médiation entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire : introduire un terme scientifique (précipitation *versus* pluie) par exemple ;
- 8. Médiation au sein du registre discursif disciplinaire : par exemple les reformulations, les « autrement dit » ou « autres manières de dire ».

Ces gestes-là peuvent être attendus en L1 également, à l'exception de l'alternance codique, mais nous faisons l'hypothèse que la situation exolingue les exacerbe, les amplifie, les rend encore plus nécessaires d'où leur présence massive.

2.3.2.3 Types de gestes discursifs

Les gestes discursifs sont concentrés sur le fonctionnement du code. Ils sont de nature métalinguistique, la langue étant leur objet. Nous avons identifié trois types de gestes qui relèvent de pratiques d'enseignant de langue :

- Répéter : la répétition est le 1er traitement de la dimension langagière du discours disciplinaire ;
- Insister sur la prononciation, porter une attention à la partie phonétique du code, voire corriger la phonétique ;
- Expliquer le fonctionnement de la langue, traiter le code : par exemple, la morphosyntaxe, l'orthographe, la phonétique, etc.

Un type supplémentaire relève également de la compétence discursive mais n'est pas de nature métalinguistique. En, effet le traitement du lexique est linguistique :

- Nommer, désigner : indiquer le nom d'un objet mathématique ou scientifique par exemple.

L'importance du repérage des gestes discursifs est à associer à la représentation du métier des enseignants de DdNL. En effet, l'écart existant entre les pratiques et les représentations montre qu'il était nécessaire d'établir l'existence des gestes discursifs comme pratiques récurrentes des enseignants de DdNL ; ces gestes doivent figurer légitimement dans le répertoire des gestes professionnels des enseignants de DdNL et pourraient donc être également discutés en formation initiale. Il s'agit ici de donner une légitimité au traitement métalinguistique de la

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

langue au service de la discipline. Ces gestes-là ne sont pas attendus dans les cours de discipline, en L1 par exemple. Ils constituent alors les caractéristiques d'un enseignement en L2 d'un cours de DdNL.

2.3.2.4 Résultats quantitatifs des gestes de médiation et discursifs

Notre méthode quantitative s'appuie sur le relevé des gestes professionnels des enseignants de DdNL apparaissant dans les transcriptions des observations de classe. Ces gestes ont ensuite été classés par type et par catégorie, puis présentés sous forme de tableaux. En d'autres termes, à chaque fois qu'un enseignant verbalisait un schéma, lisait une consigne au tableau, écrivait un calcul, changeait de langue, expliquait le genre d'un nom, faisait répéter, etc. nous l'avons relevé, classé, puis nous avons ensuite totalisé le nombre d'occurrences à la fin des séquences.

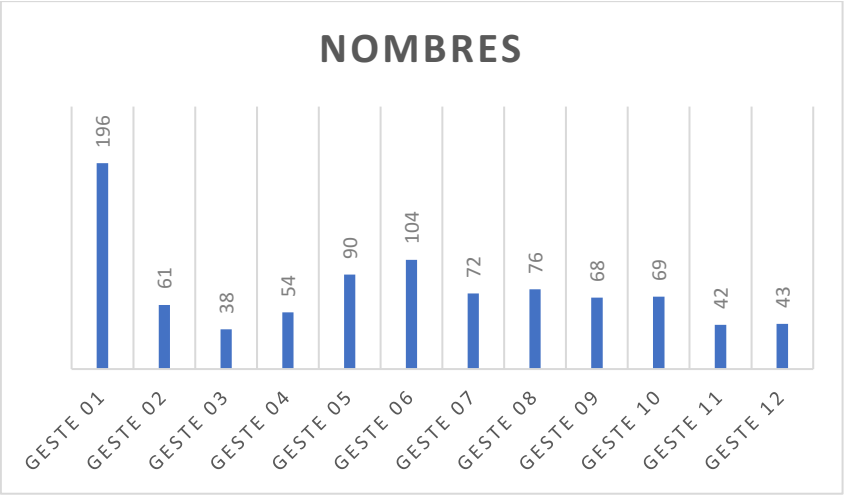
Ce relevé, nous l'avons dit, peut être discuté en termes de précision, notamment l'identification des gestes et leur classement. Il s'agissait pour nous d'établir en premier lieu leur existence (gestes exacerbés par la situation exolingue ou non attendus *a priori* en DdNL), puis de dégager des ordres de grandeur, afin d'appréhender la manière dont se répartissent ces gestes selon leur catégorie.

Pour pouvoir lire ces tendances, nous avons réuni les informations saillantes sous forme de diagrammes et de tableau :

- Diagramme n°1. Nombre d'occurrences de gestes par type,
- Diagramme n°2. Nombre d'occurrences de gestes par type, par catégorie et par discipline,
- Tableau n°6. Nombre d'occurrences de gestes par type, par catégorie, et par discipline,
- Diagramme n°4. Nombre des gestes de médiation et discursifs par niveau de classe.

Diagramme n°1. Nombre d'occurrences par type de geste

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -



Légende :

1. Médiation entre l'écrit oralisé/ oral scripturalisé
2. Médiation schéma / oralisation
3. Médiation langage verbal/langage symbolique et numérique
4. Alterner L1/L2
5. Citer un énoncé écrit ou oral + rappeler
6. Médiation objet matériel, mimogestualité ou situation quotidienne/notion disciplinaire
7. Médiation registre courant/ registre discursif disciplinaire (BICS/CALP)
8. Reformuler (CALP/CALP)
9. Nommer les objets disciplinaires
10. Répéter
11. Insister sur la prononciation, dimension phonétique
12. Expliquer le fonctionnement code

On relève :

- 913 occurrences de gestes de médiation et discursifs pendant 4 heures 56 minutes et 28 secondes de cours, qui se répartissent de la manière suivante :
    - 691 gestes de médiation (total des huit types de gestes),
    - 222 gestes discursifs (total des quatre types de gestes).

Ces résultats confirment notre intuition : quels que soient le contenu, le niveau, la discipline ou l'établissement dans lequel ils exercent, l'ensemble des enseignants du corpus adopte des gestes de médiation et des gestes discursifs.

2.3.2.4.1 Présence de gestes discursifs en cours de DdNL

Les enseignants de DdNL mettent en œuvre des gestes métalinguistiques dans le cadre de leur cours avec :

- 42 occurrences de geste de prise en charge de la prononciation,
- 69 occurrences de geste de répétitions,
- 43 occurrences de geste destiné à expliquer le fonctionnement du code en L2.

Ces gestes discursifs appartiennent au répertoire de gestes professionnels des enseignants de langue. Ainsi, l'un des premiers résultats est le constat de la présence de ces gestes par des enseignants de DdNL, qui *a priori* n'ont pas pour objectif l'enseignement de la L2.

2.3.2.4.2 Catégorie de geste la plus représentée

L'un des éléments saillants est la surreprésentation des gestes de médiation dans les pratiques des enseignants de DdNL, avec 691 occurrences sur un total de 913. Par exemple, concernant un cours de mathématiques de 50 minutes (soit la période complète) de la classe de 6ème primaire de l'École des Carmélites, les gestes de médiation totalisent 113 occurrences alors que les gestes discursifs sont au nombre de 42. Les gestes de médiation dominent de manière évidente et attendue les pratiques enseignantes, toutefois les gestes discursifs sont également nombreux.

Le geste le moins représenté est le geste de médiation entre le langage verbal et le langage symbolique (38 occurrences), il n'apparait de fait qu'en cours de mathématiques. Les sciences s'illustrent quant à elles par un recours fréquent aux gestes de schématisation.

2.3.2.4.3 Type de gestes le plus représenté

Un autre élément saillant est constitué par la surreprésentation du geste de médiation inter-canal, oral/écrit. En effet, le geste prédominant des enseignants de DdNL est sans surprise le geste de médiation entre l'écrit et l'oral (196 gestes pour l'ensemble des séquences filmées), toutes disciplines confondues. Ce geste témoigne aussi de la centralité de l'enseignant dans le dispositif pédagogique, puisqu'il initie ces passages, organise les allers et venues au tableau et

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

s'érige en scripteur principal de l'espace central qu'est le tableau. C'est également lui qui gère les ouvertures et fermetures de manuels de discipline, les passages à la lecture à haute voix, etc. Cela a également pour conséquence de ne pas dissocier le travail sur l'oral et l'écrit (ce qui a pu être recommandé dans certaines didactiques d'enseignement des langues, type SGAV), puisque les enseignants de DdNL s'appuient sur les deux canaux, dans le but de construire simultanément les compétences discursives et notionnelles en L2 des élèves. Autre résultat d'analyse, les enseignants de mathématiques y ont davantage recours que les enseignants de sciences (143 occurrences contre 53). Nous faisons l'hypothèse que les mathématiques ayant à leur disposition plusieurs types de langages (verbal, numérique, graphique, symbolique, etc.) favorisent les passages entre l'oral et l'écrit. Il pourrait être recommandé de didactiser davantage ces passages oral/écrit, de proposer des activités pour les expliciter, d'en faire des objectifs d'enseignement/apprentissage.

Nous souhaitons également discuter d'un cas. L'enseignant de sciences de la classe de 5ème du Collège de la Salle écrit très peu au tableau. S'y substitue une présentation assistée par ordinateur de type PowerPoint (PPT désormais) qui médiatise l'oral et l'écrit au tableau. La présentation PPT dans les classes modifie l'agir enseignant, inhibe notamment les gestes de passage à l'écrit. De manière spéculaire, le texte du PPT relevant du registre disciplinaire présente des séquences métalangagières, par exemple le recours à des situations quotidiennes, qu'oralise l'enseignant, ici en L. 143-145 :

> *143. P lit le diaporama : la force de frottement, il y a 2 sortes de force de frottements, la résistance de l'air et la*
> *144. résistance de l'eau. La résistance de l'air : la force du frottement produit du mouvement de corps dans l'air*
> *145. (geste + image illustrant la natation, un nageur et le vol d'un oiseau, un oiseau). (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 143-145)*

Le second groupe de gestes le plus présent concerne la reformulation à visée contextualisante (176 occurrences). En effet, le second geste le plus pratiqué par les enseignants de DdNL, avec 104 occurrences, se trouve être le geste qui offre la manipulation d'objets matériels ou l'évocation de situations de la vie quotidienne dans le but de faire saisir une notion disciplinaire. En troisième position, on relève avec 72 occurrences, le recours à la médiation entre les registres, entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire (BICS/CALP).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.2.4.4 Nombre de gestes par type, par catégorie et par discipline

En préambule, nous souhaitons souligner les durées totale des cours de mathématiques (2h41mn19s) et de sciences (2h15mn9s) diffèrent. Même si nos résultats ne devraient pas comparés compte tenu de cette différence de durée, nous estimons que les 26 minutes et 10 secondes d'écart ne peuvent complètement inverser une tendance qui se dessine. Les durées restent suffisamment proches pour permettre de dégager des tendances *macro* de comportements professionnels.

Ainsi, nous relevons davantage de gestes de médiation et discursifs, au nombre total de 472, chez les enseignants de sciences que chez les enseignants de mathématiques (441). Toutefois, l'écart est léger, nuançant ainsi une représentation de l'enseignement des mathématiques réputé simplifié grâce à l'usage du langage symbolique.

Diagramme n°2. Nombre d'occurrences de gestes par type, par catégorie et par discipline.

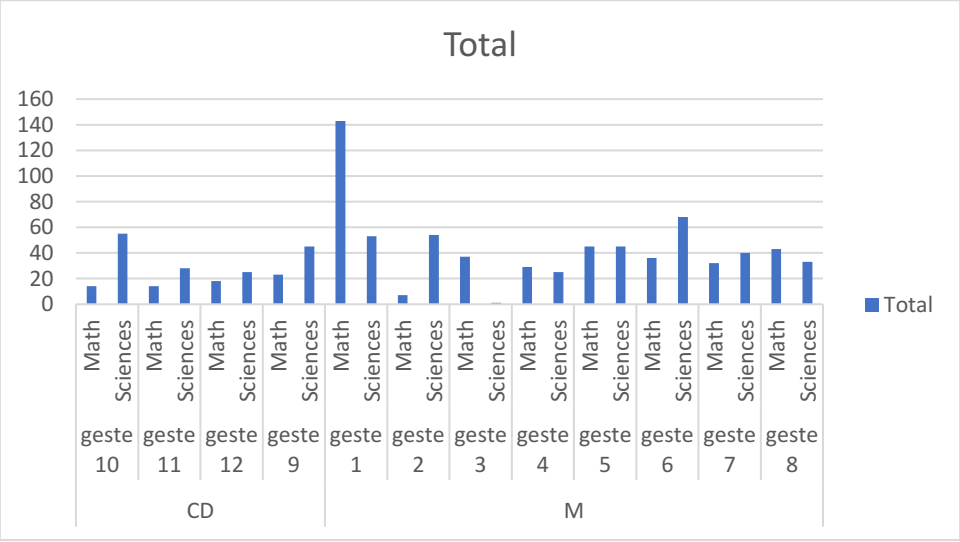


Tableau n°6. Nombre d'occurrences de gestes par type, par catégorie, par discipline.

Étiquettes de lignes	Somme des Occurrences
CD	**222**
geste 9	**68**
Math	23
Sciences	45
geste 10	**69**
Math	14
Sciences	55
geste 11	**42**
Math	14

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Sciences	28
geste 12	**43**
Math	18
Sciences	25
M	**691**
geste 1	**196**
Math	143
Sciences	53
geste 2	**61**
Math	7
Sciences	54
geste 3	**38**
Math	37
Sciences	1
geste 4	**54**
Math	29
Sciences	25
geste 5	**90**
Math	45
Sciences	45
geste 6	**104**
Math	36
Sciences	68
geste 7	**72**
Math	32
Sciences	40
geste 8	**76**
Math	43
Sciences	33
Total général	**913**

CD = Geste discursif

9. Nommer les objets disciplinaires

10. Répéter

11. Insister sur la prononciation, dimension phonétique

12. Expliquer le fonctionnement code

M = geste de médiation

1. Médiation entre l'écrit oralisé/ oral scripturalisé

2. Médiation schéma / oralisation

3. Médiation langage verbal/langage symbolique et numérique

4. Alterner L1/L2

5. Citer un énoncé écrit ou oral + rappeler

6. Médiation objet matériel, mimogestualité ou situation quotidienne/notion disciplinaire

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

7. Médiation registre courant/ registre discursif disciplinaire (BICS/CALP)

8. Reformuler CALP/CALP

Outre l'écart de durée (26 minutes et 10 secondes d'écart), le diagramme n°2 indique qu'en mathématiques, le geste de médiation entre l'oral et l'écrit (geste 1) est largement plus employé qu'en sciences. Cela s'explique par le besoin de familiariser les élèves au langage symbolique. Les gestes de type 2 et 3 sont essentiellement liés à la discipline : le n°2 aux sciences et le n°3 aux mathématiques.

Les enseignants de sciences manifestent davantage d'attention au fonctionnement de la langue (geste n°10 « répéter », geste n°11 « prononcer » et geste n°12 « traiter le fonctionnement de la langue ») et à la reformulation (gestes n°6 et n° 7 : « objet matériel, mimogestualité ou évocation de situation quotidienne/notion disciplinaire » et « registre courant/ registre discursif disciplinaire ») que les enseignants de mathématiques. Toutefois, les gestes de reformulation au sein du registre disciplinaire (geste n°8) sont davantage employés par les enseignants de mathématiques, marquant la tendance à l'abstraction de leur discipline. Les enseignants de sciences nomment davantage les objets disciplinaires que les enseignants de mathématiques (geste n°9) renvoyant ainsi à la fois à l'étendue du lexique et au contenu même. Cela explique sans doute également le fait que la répétition (geste n°10) soit davantage employée en sciences qu'en mathématiques. L'alternance des langues (geste n°4) est légèrement plus utilisée en mathématiques qu'en sciences mais sans écart significatif. Les citations et les rappels sont présents dans les mêmes proportions dans les deux disciplines.

En somme, les enseignants de mathématiques ont davantage recours à la reformulation au sein du même registre, à la médiation entre l'oral et l'écrit et entre le langage verbal et symbolique. Alors que les enseignants de sciences quant à eux, emploient davantage la médiation entre le schéma et le langage verbal, entre les objets, la mimogestualité, les situations de la vie quotidienne et les notions disciplinaires, et entre le registre courant et le registre disciplinaire. Ils manifestent également une attention accrue au fonctionnement de la langue, à la répétition, à la dénomination des objets disciplinaires.

2.3.2.4.5 Nombre de gestes par niveau

Nous avions mentionné que les durées des enregistrements vidéo n'étaient pas égales, ce qui explique les légères variations des sommes de gestes par niveaux :

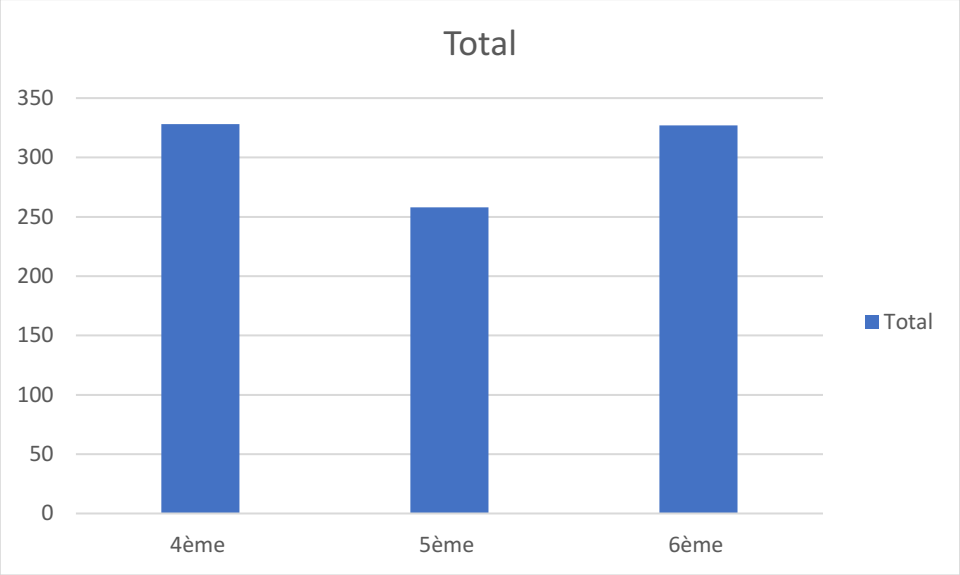
GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

-1 heure 52 minutes et 9 secondes pour les classes de 4ème,

-1 heure 25 minutes et 18 secondes pour les classes de 5ème,

-1 heure 39 minutes et 11 secondes pour les classes de 6ème.

Diagramme n°4. Nombre des gestes de médiation et discursifs par niveau de classe



Dans le tableau ci-dessus, le creux de la classe de 5ème correspond au fait que ce soit la durée la plus courte des enregistrements de classe. En revanche, il est intéressant de noter la quasi égalité du nombre de gestes entre les classes de 4ème et de 6ème alors qu'il existe un écart de 12 minutes en faveur de la 4ème. Ainsi, en classe de 6ème, les enseignants semblent fournir un effort supplémentaire de traitement de la langue et des langages, ce qui peut être expliqué par la complexification des contenus disciplinaires.

Par exemple, pour les mathématiques, le nombre de gestes en classe de 6ème (216 occurrences) est supérieur à celui de la 4ème (129 occurrences). La durée des enregistrements peut être un facteur d'explication mais l'écart de 9 minutes (1 heure, 1 minute et 42 secondes en 4ème et 1 heure 10 minutes et 18 secondes en 6ème) ne justifie pas totalement l'écart des sommes. Un autre élément vient renforcer l'argument de la complexification du contenu. Alors qu'on relève davantage d'éléments lexicaux dans le manuel de mathématiques de 4ème (560) que dans celui de 6ème (450), les enseignants de 6ème mobilisent davantage de gestes de médiation et discursifs que leurs collègues de 4ème.

Ainsi, les gestes de médiation et discursifs paraissent également liés à la complexité du contenu disciplinaire et pas uniquement à la complexité du contenu langagier.

2.3.2.4.6 Le cas du geste d'alternance codique en DdNL

Concernant l'alternance codique, nous avons relevé 54 occurrences, ce qui parait peu comparé aux déclarations des enseignants et des élèves lors des entretiens. Cela résulte sans doute d'un biais, notre participation aux cours en tant qu'observatrice a modifié la présence des langues lors des interactions filmées. Nous avons évoqué dans les chapitres précédents les tabous qui peuvent exister en Égypte dans ces écoles de congrégations concernant la présence de l'arabe en classe de DdNL.

Toutefois, deux cours de la classe de 4ème de l'École des Carmélites, le cours de sciences et le cours de mathématiques, affichent un nombre de gestes d'alternance codique L1/L2 supérieur aux autres types de gestes. Ces cours constituent les deux uniques cas : 17 occurrences pour les mathématiques pour un ensemble de séquences de 18'25 minutes et 6 occurrences en sciences pour une durée de 2'48 minutes. Les autres cours comportent systématiquement des occurrences supérieures aux autres types de gestes.

Les autres types de geste présents dans le cours de mathématiques de 4ème de l'École des Carmélites sont les gestes de :

- médiation écrit/oral (10 occurrences),
- médiation langage verbal/langage symbolique (1),
- citation (1),
- reformulation BICS/CALP (2),
- répétition (2).

Peut-on établir un lien entre les nombreux gestes d'alternance codique, et par conséquent une forte présence de la L1, et la faible mobilisation des autres types de gestes ?

On pourrait penser que le recours à la L1 a une incidence sur l'usage des autres gestes traitant de la L2. En effet, la L1 semble diminuer la variété des gestes de l'enseignante. Nous pourrions faire l'hypothèse que cette dernière utilise moins de gestes traitant de la L2 du fait de la présence de la L1. Plusieurs facteurs peuvent en outre expliquer ce recours à l'alternance codique : le contenu de la leçon, le niveau de compétences en L2 (il s'agit d'élèves de 4ème, les plus jeunes du corpus), etc.

Durant la séquence de sciences, outre les 6 gestes d'alternance codique, on identifie les gestes suivants :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

- médiation oral/écrit (3 occurrences),
- médiation entre objet matériel, mimogestualité ou situation quotidienne et une notion disciplinaire (3),
- médiation entre un registre courant et un registre discursif disciplinaire (2),
- répétition (2).

Notre intuition nous pousse à croire que l'enseignant se trouve en situation d'insécurité linguistique, d'où son recours à la L1 et au manuel. De ce fait, nous pouvons supposer que les enseignants qui relèvent d'un niveau de compétence en L2 fragile (*A2 à l'oral estimé, voir l'entretien en annexe*) possèdent un répertoire de gestes plus restreint en ce qui concerne les gestes discursifs. Ces derniers exigent une maitrise de la L2 permettant une réflexion métalinguistique.

2.3.2.4.7 Répertoire de gestes de médiation et discursifs enchâssé, ajusté et évolutif

Les enseignants de DdNL puisent constamment dans leur répertoire de gestes de médiation et discursifs selon les besoins communicatifs de la classe. Rappelons l'étendue du lexique des textes scolaires disciplinaires et l'écart existant entre le niveau de compétences des élèves en L2 (estimé à A2) et le niveau de compétences en L2 requis pour traiter les textes des manuels (pouvant être estimé à B2). Cet écart amène les enseignants de DdNL à utiliser des gestes de médiation et discursifs. La séquence ci-dessous met en évidence l'entrelacement des deux catégories de gestes :

> *106. P : alors c'est le un. […]* ***Lisez à haute voix****/ lisez toutes/toutes/ toute la classe lit la consigne.*
> *107. C :* ***Vérifie la stabilité de l'addition et de la soustraction*** *XXXX*
> *108. P : qu'est-ce que veut dire vérifie ? C'est-à-dire voyez* ***que ça marche ou pas****, l'addition et la*
> *109. stabilité de quoi ? De ? (il écrit) et de la ?*
> *110. C : sous/soustraction […]*
> *111. P : alors* ***commençons*** *avec l'addition Mxxx/ XXX je veux vérifier la stabilité/* ***c'est-à-dire*** *je veux*
> *112. vérifier que je ne sors pas de cet ensemble, parce que c'est un ensemble fermé ou dans lequel si*
> *113. j'additionne tous les membres l'un avec l'autre, je reste toujours dans cet ensemble. -5 tu vas*
> *114. additionner avec combien ? + - 2/ quel est mon résultat/ ce que tu as fait/ -5 + -2/ -5/ sans utiliser*
> *115. la calculatrice/ -5 et tu recules – 2 (mouvement de recul) […] -6, -7 (un pas de recul par nombre*
> *116. cité) […] alors -7 ça appartient à cet ensemble ? C'est elle qui répond. […]*
>
> *273. P : Lorsque je te dis, l'ensemble des gar ns en classe, tu me dis, n'existe pas (symbole vide écrit). (Extraits cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 106-116 ; ligne 273)*

De L. 106 à 110, l'enseignant produit un discours explicatif. Ce discours est émaillé de gestes de cinq types différents : une demande de passage oral/écrit en L. 106, un passage entre un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

registre BICS/CALP en L. 108, une reformulation au sein du même registre en L. 112, une mimogestualité en L. 115-16, en L. 273, un passage du langage verbal au langage symbolique (changement sémiotique).

L'exemple suivant illustre également cet enchâssement des gestes de médiation et discursif. L'enseignant en L. 45-46, lit ce qu'il a écrit au tableau, assurant ainsi un passage entre les deux codes, oral et écrit, tout en pointant avec son feutre les mots qu'il prononce, telle une scansion, soulignant de cette manière, la relation graphie/phonie :

> *45. P : (il lit en pointant les mots avec son feutre) l'ensemble des nombres/ des nombres qui sert à*
> *46. compter/ inférieur à 1. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 45-46)*

Les enseignants utilisent parfois l'intégralité de leur répertoire de gestes de médiation et discursif, parfois une partie seulement. Dans plusieurs extraits, certains gestes sont absents, fréquemment des gestes discursifs, mais pas exclusivement. Les enseignants procèdent à un ajustement de leurs gestes. Nous formulons plusieurs hypothèses. La première est que le choix du type de geste est motivé par le contenu de la leçon. Par exemple, une introduction de notion favorise les gestes de contextualisation (concret/abstrait, BICS/CALP, etc.). Par exemple, le contenu de la leçon de sciences en 6ème (Collège de la Salle), c'est-à-dire une présentation du fonctionnement d'une lampe, invite à cet effort de contextualisation. Cette recherche d'ancrage dans l'environnement immédiat, avec notamment la manipulation d'un objet, une lampe par les élèves et l'évocation de l'Égypte, est un geste identifié comme efficace par l'enseignant. Le thème de la leçon détermine le recours ou non au schéma ou au langage symbolique, etc. Une autre hypothèse relèverait de la problématique de la légitimité professionnelle. En effet, certains enseignants n'ont pas recours aux gestes discursifs car ils refusent d'aborder des questions concernant le fonctionnement du code. En effet, certains d'entre eux ne se sentent pas légitimes ou n'ont pas les outils pédagogiques pour y faire face.

2.3.3 Résultats de l'analyse qualitative par type de geste de médiation

Suite à l'analyse quantitative, les paragraphes suivants proposent une analyse qualitative des huit types de geste de médiation pris isolément pour les besoins de l'étude. Nous avons constaté que cette catégorie de geste est la catégorie la plus mobilisée par les enseignants de DdNL de notre corpus.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.3.1 Médiation entre le code écrit et le code oral

Type de geste le plus mobilisé parmi les huit, le geste de médiation entre le canal écrit et le canal oral, dont le résultat est un écrit oralisé ou un oral scripturalisé, constitue une technique de reformulation entre deux canaux. En d'autres termes, il peut s'agir de la lecture ou de l'écriture de ce qui est écrit ou dit, Jaubert et Ribière (2001) relèvent que :

> L'examen des pratiques scolaires réelles montre que les discours oraux et écrits sont très étroitement imbriqués : l'oral de l'école, en tous cas celui qui est utilisé pour apprendre, est un oral contrôlé, réfléchi, médiatisé, présentant certaines caractéristiques langagières de l'écrit, spécifiques de la construction des savoirs : généralisation, mise en réseau, travail conscient imbriqué des contenus et des formulations. (Jaubert, Ribière, 2001 : 85)

Geste enseignant par excellence, à la fois d'étayage, de pilotage et de tissage, le passage de l'écrit à l'oral et inversement, à l'aide du tableau notamment, occupe la plupart des interactions scolaires enseignant-élèves. En effet, les interactions en classe débutent, se nourrissent, se relancent autour de l'écrit qui a la caractéristique d'être éclaté, spatialisé sur plusieurs supports (tableau, PowerPoint, tableau, manuel, cahier). Objectif premier de l'apprentissage scolaire, la place de l'écrit est centrale :

> […] si la communication orale en classe est extrêmement importante pour aider les apprenants à utiliser leurs connaissances préalables et à négocier le sens de nouveaux concepts, c'est généralement à l'écrit qu'ils doivent formuler les nouveaux acquis, et ce, d'une manière de plus en plus élaborée, cohérente et abstraite. (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer, Sheils, 2015 : 15)

En classe, la trace écrite est la finalité des interactions orales et écrites intermédiaires, mais aussi l'origine :

> *208. P : en mathématiques, les élèves doivent voir écrit. […] il doit voir le problème devant lui/ […] (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 208)*

Des gestes de nature orale sont initiés à partir de l'écrit (des commentaires à partir des manuels ou de l'inscription au tableau par exemple) et orientés vers l'écrit. La difficulté réside souvent du côté de la production orale des élèves comme en témoigne un enseignant (voir en annexe, entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème du Collège de la Salle, Le Caire, L. 33). Même si des efforts sont déployés pour encourager la prise de parole, la centration sur l'écrit reste dominante.

Le discours écrit et le discours oral possèdent également leurs propres caractéristiques, comme le rappellent les auteurs de *Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, (2015 : 15) mais aussi Laparra, Margolinas (2013 : 22) : « la langue du (des) savoir(s) repose sur des structures lexicales, syntaxiques et pragmatiques propres à la langue écrite, même quand elle

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

est utilisée à l'oral ». Alors que les discours scientifiques sont traditionnellement très utilisateurs des connecteurs logiques, on note à l'oral peu de recours à cette catégorie grammaticale, qui peut s'expliquer par le niveau de compétence en L2 des élèves. Le discours disciplinaire à l'oral s'illustre ainsi par une syntaxe caractérisée par des propositions juxtaposées, dénotant une certaine volonté d'économie de la parole. Toutefois, l'imprégnation de la dimension écrite dans les interactions orales en classe se manifeste, par exemple, par l'absence d'article. Rappelons que l'arabe a recours à la catégorie des articles, cette absence d'article serait imputable au phénomène d'oralisation de l'écrit, notamment des titres ou de certaines formulations de règles qui se distingue par cette omission. Ainsi l'oral est secondarisé, « jaugé à l'aune de l'écrit », comme le conclut Clerc Conan (2016 : 25) qui rappelle qu'en milieu scolaire, habituellement « faire des phrases complexes et parler comme on écrit est bien parler ».

a. Chronologie oral/écrit

- Simultanéité entre l'oral et l'écrit

L'exemple ci-dessous illustre un geste de verbalisation d'un nombre décimal, et ce, simultanément à son inscription au tableau. L'objectif est d'optimiser l'association graphie/phonie en L2 en l'associant à un geste métalinguistique. L'enseignant écrit en toutes lettres le nombre qu'il prononce :

> *67. P : bravo ! **Quatre cent soixante-dix-huit et trois dixièmes**/ **(elle répète en écrivant en toutes***
> *68. **lettres)** ». (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 67-68)*

Cet extrait confirme le rôle de soutien linguistique de la médiation entre l'écrit et oral pour l'acquisition de compétences en L2.

- Oral et écrit différés

Certains enseignants appliquent des routines, respectant une chronologie de l'écrit et de l'oral selon plusieurs scénarios :

a. 1. Ecrit du professeur / 2. Explication orale du professeur et interaction des élèves / 3. Écrit de l'élève
b. 1. Ecrit du professeur 2. et 3. Explication orale du professeur et Écrit de l'élève
c. 1. Ecrit du professeur 3. Écrit de l'élève 2. Explication orale du professeur interaction des élèves

Ces scénarios ont été établis à partir des extraits d'entretiens ci-dessous, ici scénario a :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

77. MPK : comment ça se passe le déroulement de la leçon ? Vous écrivez d'abord la n au tableau ?
78. P : ***oui, la date, le titre, après ça/ ça diffère/ je commence par l'écriture et après ça j'explique.***
79. ***D'autres temps, je fais faire les 2 ensembles/ explication, explication avec écriture, après ça ils***
80. ***écrivent****. (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 77-80)*

L'enseignant insiste pour que la phase d'explication se déroule cahier fermé :

133. MPK : j'ai vu, au début ils n'ont pas le droit d'ouvrir le cahier pendant l'explication. Pourquoi a ?
134. P : si je trouve quelqu'un qui écrit pendant l'explication, ***il ne comprend rien,*** *après ça il me dit*
135. « Monsieur je n'ai pas compris » / alors le règlement de classe au début, ferme ton cahier pendant
136. l'explication, après l'explication, tu écris. (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 133-136)

Voici le scénario b :

114. P : parfois, ***je leur dis on va écrire et écouter en même temps, et parfois je leur dis attendez on va***
*115****. écouter l'explication et après je leur donne du temps […] pour écrire […] si c'est facile on fait en***
*116****. même temps écrire et expliquer en même temps.*** *(Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 114-116)*

Pour d'autres enseignants, le scénario varie, par exemple, le scénario c :

117. P : ***premièrement****, j'écris dans mon cahier de préparation,* ***puis j'ai écrit au tableau****,* ***je laisse 10 ou***
118. ***15 mn pour copier et après je dis « baissez vos styles, fermez vos cahiers, pour être attentifs avec***
119. ***moi », pas d'écrit***
120. MPK : et là vous expliquez ?
121. P : oui
122. MPK : quand est-ce qu'ils écrivent vos élèves ? À quel moment ?
123. P : ***le cours de 40 mn, je laisse 10 mn pour écrire/ au début.***
124. MPK : ils arrêtent pour l'explication et après ils continuent ?
125. P : oui […] (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 117-125)

Ou encore, scénario c :

95. MPK : [visionnage] vous commencez toujours le cours comme ça ?
96. P : ***oui j'écris, les élèves écrivent avec moi pendant 15mn, je laisse 5mn pour que les élèves copient***
97. ***et après ça 10mn d'explication, 10mn pour l'exercice.*** *(Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 95-97)*

Instituée en routine de classe, les élèves sont réceptifs à cette chronologie comme ils en témoignent dans les extraits ci-dessous. En effet, ils ont intégré le découpage des séquences didactiques en L. 78 :

76. MPK : […] j'ai vu le prof il dit « fermer le cahier », pourquoi il fait ça ?
77. E : pour comprendre bien.
78. E2 : ***il écrit, quand il explique on regarde les mots qu'il a dits/***
79. MPK : et ça, ça vous aide ?
80. C : oui.
81. MPK : c'est bien quand il écrit d'abord.
82. E : ***on peut lire ce qu'il a écrit […].*** *(Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 76-82)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les élèves reconnaissent par ailleurs le passage à l'écrit comme une stratégie d'apprentissage en L2, en L. 121, 123-126 :

> *120. MPK : comment vous faites pour mémoriser ?*
> *121. E : **on écrit.***
> *122. E2 : on étudie avec nos parents.*
> *123. E3 : **mais en 1er, on comprend puis on écrit, parce que si j'écris et je ne comprends pas, à l'examen***
> *124. **je ne comprends pas les questions** […]*
> *125. E4 : **on doit écrire beaucoup pour savoir lire, l'écriture** […]*
> *126. E5 : **on doit comprendre avant d'écrire.** (Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 120-126)*

- **Recopiage : l'écrit différé, techniques d'enseignant de langue**

Le recopiage se trouve également utilisé par les enseignants de notre étude. Certains enseignants de DdNL mettent en évidence la primauté de l'oral, de la compréhension orale en 1ère intention pédagogique, en L. 129, 134 et 135 par exemple, comme le ferait un professeur de FLE dans l'objectif d'introduire une leçon. De plus, dans cet extrait, en L. 129, l'enseignant souligne la prononciation d'un terme scientifique « commutativité » simultanément à son explication du terme. L'enseignant a également recours au dessin comme stratégie d'explication du terme en L2, en L. 132, afin que les élèves écrivent ce qu'ils comprennent (en L. 135) :

> *128. MPK : mais comment ils ont deviné ? Ils ne connaissent pas les mots ? Commutativité ?*
> *129. P : dès le début, j'ai expliqué qu'est-ce que **ça veut dire commutativité avec la***
> *130. **prononciation.** Et après ça on a fait ce jeu.*
> *131. MPK : donc vous faites une explication à l'oral ? Vous utilisez le tableau ?*
> *132. P : **oui avec des dessins**/*
> *133. MPK […] et les élèves ils recopient pas la on du tableau ?*
> *134. P : apr a j'écris quelques notions dans le cahier pour la n, **mais je dois expliquer***
> *135. **la première fois oralement, je n'aime pas d'écrire la leçon pour la 1ere fois, ils n'ont pas***
> *136. **compris/ alors qu'est-ce qu'ils ont écrit.** (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 128-136)*

Toutefois, le recopiage est parfois considéré comme une perte de temps comme en témoigne l'enseignante de sciences de la classe de 5ème, (Collège Saint Marc, Alexandrie, L. 242).

b. Dictée

L'extrait suivant marque l'usage par l'enseignant de DdNL de l'exercice de la dictée, autre variation de la médiation entre l'oral et l'écrit, conçue comme activité de systématisation du lien graphie-phonie en L. 187 :

> *183. P : […]. Elle a pas écrit sur une nouvelle ligne/ elle a ajouté les parenthèses sur la même, la même*
> *184. ligne/ qu'est-ce que tu vas ajouter/ quelle est/ quelle est la propriété ? Comment s'appelle ?*
> *185. ASSO-*
> *186. C : CIA-TI-VI-TE*
> *187. P : **(il dicte et l'élève écrit au tableau) A-S-S/ A-S-S-O-C-I-E accent aigu-pas grave / aigu/ associa/***
> *188. **associa/associa (il corrige) XXX ASSO-CIA-TI-VI-TE.** Ensuite avec la calculatrice. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 183-188)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Cet aparté dicté, qui a trait au code, est mis en œuvre par un enseignant de mathématiques. La dimension linguistique est renforcée par le commentaire métalinguistique de l'enseignant, qui rappelle le signe diacritique attendu en L. 187 et par sa prononciation en découpant les syllabes en L. 187-188 tel que pratiqué lors d'une dictée. On relève ainsi une incise métalinguistique de quelques secondes durant une interaction consacrée à l'explication d'une propriété mathématique.

c. Présentation assistée par ordinateur

Autre modalité de médiation : la lecture à voix haute à partir d'une projection sur le tableau d'un document de type PowerPoint. Les élèves recopient sur leur cahier ce texte. Ce dernier est donc énoncé à l'écrit, puis à l'oral par l'enseignant, puis réécrit (séquence : écrit/oral/écrit), l'oral étant encore une fois en position intermédiaire entre deux formes d'écrit :

> *132. P : **il y a une force de frottement entre les navires et l'eau. XXX les forces de frottement changent***
> *133. **avec le changement de la nature des corps en contact [les élèves écrivent la propriété, qui est***
> *134. **diffusée au tableau, slide**]. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 132-134)*

Dans le deuxième extrait, l'enseignant lit une définition d'un PowerPoint projetée au tableau. Puis, il illustre cette définition en rajoutant des gestes de médiation en évoquant « notre corps » en L. 146 (geste sur son thorax) et en L. 148 (implication du vécu de l'élève « quand tu nages »). La séquence s'achève sur une consigne d'écriture aux élèves mentionnant la nature de l'écrit, ici une définition :

> *143. P (**enseignant lit le PPT au tableau**) : la force de frottement, il y a 2 sortes de force de frottements,*
> *144. la résistance de l'air et la résistance de l'eau. La résistance de l'air : la force du frottement produit*
> *145. du mouvement de corps dans l'air / (fin de la lecture) comme la voiture, comme les oiseaux, comme*
> *146. notre corps (**il se touche le thorax**). Et la résistance de l'eau, c'est la force de frottement produit*
> *147. des mouvements du corps dans l'eau, comme les poissons qui nagent, les navires, les bateaux et*
> *148. quand tu nages. **Ecrivez les définitions.** (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 143-148)*

Dans la séquence suivante, l'enseignant n'écrit pas au tableau, le PowerPoint semble s'y substituer. Selon un enseignant, le recours au PPT est perçu comme substitution de l'écriture manuscrite au tableau et permet un gain de temps :

> *13. MPK : est-ce que vous utilisez le vidéoprojecteur tout le temps ?*
> *14. P : oui pour faciliter, au lieu d'écrire sur le tableau des questions et des réponses, il **économise le***
> *15. **temps** pour faire plus de travail avec les élèves. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 13-15)*

Relativement nouvelle, cette modalité qui consiste à intégrer une présentation PowerPoint dans les classes, mériterait d'être à nouveau didactisée car, comme le laisse voir cet extrait, elle n'est pas sans conséquence sur l'agir enseignant. Notre intuition est que la diminution du nombre de

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

gestes de médiation simultanée oral/écrit amoindrit l'étayage et se répercute sur la compréhension des élèves.

d. Le tableau

Les extraits suivants montrent une attention à la terminologie mathématique amplifiée par les passages entre l'oral et l'écrit. Les éléments lexicaux écrits au tableau visent à ancrer la dénomination des objets thématisés. Le tableau porte les traces des passages de l'oral à l'écrit, notamment d'un travail à base de dérivation sur le lexique : « nombre entier », « fraction », « en fraction », « nombre fractionnaire », ici en L. 128-130 et L. 146-150 :

> *126. P : non chéri, tu là/ qu'on pense seulement/ que on compte ce qui vient après la virgule/ c'est la*
> *127. fraction/ on ne compte pas avant la virgule/ parce qu'avant la virgule, on a dit que c'est un nombre*
> *128. entier (**elle écrit sous le « 4 » « nombre entier »**). Alors nombre entier on ne le compte pas. On*
> *129. compte ce qui vient après la virgule, la fraction (**elle écrit sous le 7, « fraction »**). Ça va ? Bon. Ici*
> *130. on a transformé en quoi ? En fraction (**elle souligne le mot fraction au tableau**). Par exemple qui*
> *131. peut me dire, transforme-la en nombre fraction-AIRE*
> *132. C : AIRE*
> *133. P : comment ça elle va être ? MXXX*
> *134. E : 4 et 7 dixièmes*
> *135. P : je prends n'est-ce pas, n'est-ce pas/ qui peut me dire qu'est-ce que c'est le nombre fractionnaire ?*
> *136. oui MXXX !*
> *137. E : C'est un nombre et une fraction*
> *138. P : un nombre quoi ?*
> *139. C : fractionnaire*
> *140. E : entier et une fraction*
> *141. P : les gar ns on écoute / on écoute / c'est très important ! Un nombre fractionnaire, on a dit*
> *142. hier et avant-hier, que c'est un nombre entier et la fraction. Ça va ? Voici un nombre entier et la*
> *143. fraction. Maintenant pour transformer le nombre/ heu/ le nombre décimal en fraction/ voilà je l'ai*
> *144. mis en fraction. J'ai pris tout le mot (nombre ?)/ Je l'ai mis numérateur/ Ya MXXX. Mais pour le*
> *145. transformer en nombre fractionnaire, voilà le nombre entier/ je vais le mettre comme il est nombre*
> *146. entier et la fraction/ hein/ c'est la fraction/c'est voilà le 7 (**elle écrit**). Il y a combien de chiffre*
> *147. après la virgule, un seul chiffre alors c'est un seul 0 (**elle écrit « 4 » « nombre entier » « 7/10 » « en***
> *148**. fraction »**).Ici. en fraction (**elle montre**), ici en nombre fractionnaire (**elle montre**). C'est que tu*
> *149. voulais nous dire ? (**elle écrit « en fraction » devant la fraction**) c'est en fraction. Et ici nombre*
> *150. fractionnaire. (**elle écrit « nombre fractionnaire »**). Oui IXXX*
> *151. E1 : est-ce que/ heu/ est-ce que a c'est une fa on de transformer/ heu/ est-ce qu'est une fa on de ?*
> *152. P : je n'entends pas ton ami*
> *153. E1 : / heu/ est-ce que c'est une 3ème/ heu/ on peut/ on peut transformer /un nombre fraction en nombre*
> *154. entier cette /*
> *155. P : tu veux faire le contraire ? Un nombre fractionnaire en nombre décimal ? C'est que tu veux*
> *156. dire ? (Extraits de cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 126-156)*

On remarque alors que certains élèves sont en train de s'approprier ces termes (que l'on pourrait rapprocher d'une SPA). Cette interaction multicanale favorise l'acquisition lexicale en L. 131-132, « nombre fractionnaire », répété en L. 139, mais *raté* par un élève en L. 153 où il énonce « nombre fraction » puis repris par l'enseignante en L. 155.

Un autre exemple nous permet d'observer la scripturalité de l'oral, via le tableau qui sert de réceptacle, afin de faciliter la prononciation d'un terme mathématique complexe, composé de

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

six syllabes. L'enseignant scande sa prononciation en L. 177-179, réalisant des pauses entre chaque syllabe, et tout en écrivant simultanément le terme au tableau, mettant ainsi en synergie les canaux. Le traitement langagier, ici aux niveaux phonétique, articulatoire et graphique est souligné par la répétition collective qu'impulse l'enseignant :

> *176. P : Qu'est-ce que j'écris ici en fran ais ? Ça va XXX (prénom d'un élève). Qu'est-ce que j'écris en*
> *177. français ? Quelle est la propriété ?* ***COMMU*** */ ah oui/* ***CO-MMU-TA-TI-VI-TE****. Alors tu sais écrire*
> *178. ? Non ? (il écrit en épelant et la classe fait écho) CO-MU- (il efface, il a écrit une erreur)* ***CO*** *–*
> *179. attention,* ***CO-MMU-TA-TI-VI-TE*** *(classe en échos). Très bien. (Extrait du cours de mathématique, classe de 5ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 176-179)*

Le tableau est un espace scriptural oralisé et inversement un espace d'oralisation de l'écrit. Il représente en outre une projection également du manuel. Il devient également le décor d'une scène d'un ballet continue d'élèves qui « passent au tableau ». Le tableau est véritablement une surface de mise en scène à la fois des gestes de médiation de l'enseignant et d'objectivation du processus d'enseignement/apprentissage.

e. Le manuel

Outre le tableau, un autre support sert de déclencheur aux interactions, il s'agit du manuel de discipline. Comme nous l'avons évoqué au chapitre 1, le manuel équivaut à un curriculum pour les autorités éducatives égyptiennes, sa place est centrale. Plus tôt dans ce chapitre, nous avons analysé le contenu langagier de trois manuels de discipline. Le manuel de classe constitue une ressource en classe de DdNL, il peut s'inscrire en écho, en concurrence, en appui, en référence selon le rapport que l'enseignant entretient avec le manuel.

- En référence : le manuel est d'abord consulté, puis commenté par l'enseignant et les élèves. Les enseignants adoptent la progression du manuel, en font un usage que l'on pourrait qualifier de linéaire ; il peut être également dupliqués au tableau, dont des extraits sont recopiés par les élèves (*en annexe, format numérique photographie du cahier de l'élève, sciences, 4ème primaire ole des Carmélites*).
- En appui : l'enseignant lance l'introduction de nouvelles connaissances sans avoir recours au manuel, en utilisant d'autres supports ou en se basant sur un rappel des acquis. Puis concernant la phase de conceptualisation, il s'appuie sur la démarche proposée par le manuel ;
- En écho : l'enseignant prend en charge les phases de découverte et de conceptualisation. Il a recours au manuel durant les phases de systématisation, voire les devoirs à la maison. Il peut y faire référence brièvement en ce qui concerne la démarche proposée en complément de ce qu'il vient de proposer ;

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

- En concurrence : l'enseignant a une attitude de dénigrement envers le manuel, il met en garde les élèves contre les erreurs du manuel. Il n'utilise que des parties isolées du manuel, des exercices, des reproductions de documents authentiques, voire il n'utilise pas du tout le manuel, pourtant présent dans la classe, sur son bureau par exemple ou celui des élèves.

Dans les trois premiers cas, le discours du manuel se fait entendre, le narrateur du manuel est donc bien présent dans l'interaction de la classe à certains moments. Au-delà de la double énonciation, voix du manuel, voix de l'enseignant, se joue une double médiation. Le manuel apporte une dimension supplémentaire : son discours se poursuit en dehors de la classe, lors les devoirs à la maison par exemple, et auprès d'autres interlocuteurs, les parents. Le discours du manuel est ainsi en interaction écrite, avec une dimension perlocutoire : les questions posées suivies d'une ligne de points manifestant un espace qui invite à répondre (textes à trous). On est certes dans une interaction sans ajustement, sans retour, soit la plus pauvre qui existe, mais interaction tout de même.

- **Utilisation en référence : commenter le manuel**

L'enseignante commente oralement le texte du manuel en L. 368-374. Elle cite des termes qu'elle explicite, ce qui repérable par des tournures telles que : « ça veut dire… » (L. 368, 370, 372, 374). Elle reformule « logé » par « situé » et « est » en L. 369. « Vers la gauche » est reformulé avec « il n'est pas au milieu », « à peu près » ou encore pas « il n'est pas entre les deux poumons », en L. 371, tandis que les élèves surlignent le texte au fur et à mesure de la lecture commentée. Ce traitement rappelle les activités de commentaire de textes, avec des marqueurs énonciatifs tel que, en L. 373 par exemple, « alors au 2ème paragraphe » :

> *367. P : jamais/ impossible ! Vous avez compris le sens du mot organe musculaire ? Vous êtes sûrs ?*
> *368. Reprenons. "C'est un organe musculaire creux". "Logé" (**elle lit le manuel**) **ça veut dire situé**/ où*
> *369. il se trouve exactement / **logé/ situé**/ "à l'intérieur de la cavité tho-ra-ci-que / entre les 2 poumons"/*
> *370. (**Elle continue la lecture**)/ **"Situé vers la gauche"/ ça veut dire le cœur est vers la gauche**, il n'est*
> *371. pas au milieu exactement/ **il est à peu** près vers la gauche/ **il n'est pas entre les 2 poumons**, il est à*
> *372. peu près vers la gauche/ d'accord 1minute/ et voilà le rôle du cœur/ "pompe le sang"/ toute la vie/sans*
> *373. arrêt. D'accord/ […] Alors au **2ème paragraphe**/ de suite/ "le volume de ton poing est égal au*
> *374. volume de ton cœur" Qui sait qu'est-ce que ça veut dire le sens du mot "poing" ? P-O-I-N-G,*
> *375. attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) "poing" et "point" ? Hein/quelle est la*
> *376. différence entre ces deux mots ? MXXX. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 367-376)*

L'enseignante pratique ce commentaire dans une visée explicative. Ce geste parait davantage répandu chez les enseignants de DdNL que de discipline en L1, manifestant ici la complexité des textes disciplinaires que nous avons également perçue lors de l'analyse des manuels précédemment :

160. P : […] Ensuite je commence à souligner dans le livre parce que le livre n'est pas tellement facile,
161. ***je reprends des parties en soulignant, je l'explique en soulignant encore une fois****. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 160-161)*

Le manuel disciplinaire constitue la référence institutionnelle du savoir, lieu de validation du savoir en L2 au moment de l'évaluation notamment, ce dont témoigne l'enseignant ci-dessous en L. 02. Elle assume son geste de médiation écrit (du manuel) / oral comme clarification et simplification en L. 3-5 :

1. MPK : J'ai assisté à votre cours. […] Est-ce que vous utilisez le manuel de sciences ?
2. P : Oui, bien sûr c'est important, parce que ***l'examen vient du manuel****, c'est important mais dans la*
3. classe, on utilise une ***méthode plus simple que le manuel****. C'est pour* ***faciliter*** *aux élèves,* ***au lieu***
4. ***d'étudier le paragraphe comme il est,*** *on pose des questions et des réponses dans le cahier de classe*
5. pour faciliter leurs études. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 1-5)

L'enseignant ci-dessous scinde en deux temps son explication à propos du contenu disciplinaire. Le premier temps, l'explication orale, correspond à un moment expositif de l'enseignant : « la règle par l'explication » en L. 119. Suit une séquence portant sur le registre discursif, « la règle par les mots » en L. 120, manifestant ici une prise de conscience claire de la compétence discursive :

113. MPK : […] vous êtes en train de lire la règle du manuel ? Et c'est toujours comme ? Vous
114. commencez 2. Par l'explication ?
115. P : oui
116. MPK : il n'y a pas le manuel/ fermé
117. P : oui fermé/ ensuite j'ouvre, faites attention, la règle est ici/
118. MPK : donc là c'est vous qui lisez la règle
119. P : oui pour s'assurer seulement, ils savent ***la règle par l'explication****, maintenant, mais ils doivent*
120. savoir ***la règle par des mots****/ parce que parfois s'ils complètent dans l'examen « si la base est un*
121. nombre […] pairs, alors le résultat est… »/ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 113-121)

- **Lecture à haute voix du manuel en appui linguistique**

La médiation entre l'oral et l'écrit peut également être appréhendée comme un appui linguistique, notamment pour des locuteurs plus fragiles. Dans l'extrait ci-dessous, l'intégralité de la leçon du manuel de sciences (Manuel de Sciences, 4ème primaire, deuxième semestre, p. 13) est écrite au tableau, elle est relue à haute voix par l'enseignant et les élèves :

1. P : La trachée artère / est une tube muni par des anneaux, des anneaux (il lit) cartilagineux/
2. cartilagineux, ça veut dire/ anneaux/ artère/ dans la trachée artère/pourquoi ? Pour le maintenir
3. toujours ?
4. C : ouvert. (Extrait d'un cours de sciences, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 1- 4)

Toutefois, plusieurs enseignants déplorent le fait que les traductions de manuels comportent de nombreuses erreurs d'orthographe notamment en L. 102-103 et 105 :

101. MPK : mais dans la classe, vous ne lisez pas le manuel ?

*102. P : **il y a des fautes dans le manuel du gouvernement** / et **oui il y a des temps qu'on fait ça**,*
*103. **on lit le manuel**, […] des images qui sont plus claires, alors on peut le voir*
104. MPK : […] il y a des erreurs de langue ?
105. P : oui […] ils n'ont pas traduit, c'est en anglais
106. MPK : il me semble qu'ils traduisent de l'arabe ? […]
107. P : il traduit de l'anglais (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 101-107)

- **Utilisation en appui, en écho**

Le manuel donne lieu également à des activités autour du contenu, ici une activité en écho du contenu, un résumé, en L. 238. Un enseignant considère le passage à l'écrit sur le cahier comme une perte de temps en L. 242. Par ailleurs, il estime (en L. 246) que la lecture à haute voix doit lui revenir en premier lieu, afin de s'assurer de la prononciation rejoignant ainsi une approche traditionnelle de l'enseignement des langues. Simultanément en L. 247, cet enseignant parvient empiriquement aux mêmes constats que les chercheurs sur les questions de littéracie et du lien entre l'oral et l'écrit (Rispail, 2011) :

236. MPK : et alors quand est-ce que vos élèves, ils écrivent ? […]
237. P : ça dépend du temps, premièrement je dois expliquer la n, ensuite s'il y a des questions,
*238. ensuite on souligne **le résumé** dans le livre, s'il y a un peu de temps encore, **on peut faire un petit***
*239. **résumé**, je peux leur donner quelque chose comme devoir dans le cahier/ en tous cas on utilise le*
240. cahier pour faire les devoirs à la maison/
241. MPK : mais ils ne réécrivent pas la leçon dans le cahier ?
242. P : non, non je trouve que c'est fatigant et c'est une perte de temps […] je leur dis d'étudier en
243. écrivant
244. MPK : et alors quand est-ce qu'ils lisent les élèves ?
245. P : pendant l'oral, je leur donne des questions, ils commencent à lire et ils commencent à répondre,
*246. mais ils ne lisent pas la leçon, **c'est moi qui dois lire la leçon avec eux pour savoir comment***
*247. **prononcer les mots/ comment les mots on doit prononcer et bien étudier pour écrire bien** (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 236-247)*

Parfois, les enseignants se détachent du manuel, il est alors employé comme livre d'exercices :

*P : […] je fais **un résumé** du livre, j'écris toutes les explications au tableau et après je vais utiliser le **livre pour les exercices**. […] pour un devoir à la maison. (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 139-140)*

Le manuel peut également faire office d'outil, de béquille linguistique pour l'enseignant de DdNL :

MPK : est-ce que le manuel vous aide à trouver les mots en français de votre discipline ?
*P : **oui il m'aide***
MPK : vous lisez d'abord le manuel, puis vous simplifiez pour les enfants ? […]
P : oui, c'est très important (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 265-268)

Conclusion à propos du type de geste

Ce type de geste très particulièrement présent dans les séquences de mathématiques (143 occurrences en mathématiques, 53 en sciences). Dans les extraits ci-dessus, la médiation entre l'oral et l'écrit a été analysée comme opportune afin de mener une réflexion métalangagière

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

et/ou métalinguistique. Les différents scénarios du passage à l'écrit et à l'oral (simultané, différé), les recours aux supports (présentation assistée par ordinateur, tableau, manuel de discipline), les pratiques d'objectivation des liens graphie-phonie manifeste l'attention des enseignants de DdNL à ces dimensions langagières et linguistiques. Les différents supports d'écriture sont autant de miroirs scripturaux dans lesquels se reflètent les gestes de médiation.

2.3.3.2 Médiation entre la verbalisation en L2 et un schéma

La médiation entre deux modes sémiotiques, du verbal (oral ou écrit) au graphique, que l'on retrouve dans les classes sous forme de médiation entre un texte oral ou écrit et un schéma, figure parmi les gestes de l'enseignant de DdNL. Ce type de geste est majoritairement mobilisé par les enseignants de sciences dans notre corpus (54 occurrences en sciences, 7 en mathématiques).

Schéma support de verbalisation

Le geste de base est l'exploitation d'un schéma déjà existant, projeté au tableau. Les enseignants de sciences s'y appuient pour identifier des organes du corps ou décrire le fonctionnement d'un mécanisme, dans l'extrait ci-dessous, il s'agit d'un pivot :

> *81. P : C'est une partie de l'appareil digestif.* ***Qu'est-ce que c'est*** *? (****Geste sur l'organe****)*
> *82. C : le foie (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 81-82)*
>
> *51. P : […]* ***ça*** *c'est la résistance et* ***ça*** *c'est le pivot* ***(il entoure un dessin****), et la force ? […]*
>
> *56. P : […] C'est-à-dire que la force vient* ***d'ici (sur le dessin****). (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 51 ; ligne 56)*

Les extraits suivants indiquent que l'enseignant mobilise le champ lexical de la représentation schématique : en L. 149, « figure », en L. 150, « coupe », en L. 206, « légende », en L. 212 « représente » et « schéma » en L. 227 :

> *149. P : […] d'après cette* ***figure****.*
> *150. P :(changement de diapo au tableau). La* ***coupe*** *du cœur. Voilà le cœur/ il est formé de deux parties/ la partie gauche (elle montre) et la partie droite […]*
>
> *206. P : Donc on a combien de* ***légende*** *qu'on doit apprendre ?*
>
> *211. P : […] qui peut me dire le nom de la partie numéro 2 (elle a enlevé les mots au tableau). La*
> *212. flèche numéro 2* ***représente*** *quoi ? Essayez de reprendre ce qu'on a 213. Déjà pris / HXXX*
> *214. E : l'oreillette gauche […]*
>
> *227. P : Voilà le* ***schéma*** *devant vous. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 149-150 ; ligne 206 ; lignes 211-214 ; ligne 227)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Schéma, gestuelle et conceptualisation

Dans le premier extrait d'un cours de mathématiques, ce geste est à la fois littéral, physique et symbolique. Afin de schématiser la notion de distributivité, les enseignants incitent leurs élèves à utiliser les flèches pour signifier « distribues » en L. 414-416, L. 44, ainsi qu'en L. 412 où l'enseignant mobilise également la mimogestualité. La dimension physique est métaphorisée par l'enseignant en L. 424, « tu marches sur ce trajet », repris gestuellement par l'enseignant et symboliquement par la flèche tracée au tableau. Nous constatons un dense réseau de gestes physiques, métaphoriques, schématiques, dans le but d'étayer, accompagner les élèves dans leur construction de sens, dans leur effort de conceptualisation de la notion :

> *412. P : […] Mais en 5ème primaire, **distributivité** (il faut le **geste** de **distribution**), je distribue le numéro, le*
> *413. nombre 3 (les élèves lèvent la main) je choisis, je choisis Dxxx. Dxxxx tu vas **distribuer** (elle vient au*
> *414. tableau), bon à toi l'honneur, tu te souviens, je faisais des **flèches** en 5eme primaire. Tu distribues 3, tu*
> *415. distribues 3 ! Multiplication ou addition ? Fois c'est-à-dire multiplier, **montre-moi les flèches** (elle trace*
> *416. des **flèches**). […]!*
>
> *424 P : **tu marches sur ce trajet**, 3x5 (**il suit la flèche écrite au tableau**) c'est fini, Ensuite ce même 3*
> *425. partira fois 1 […] (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 412-416 ; 424-425)*
>
> *44. P : des bonbons qu'on va **distribuer** (**elle trace des flèches**) / une fois pour 3 et une fois pour 7. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 44)*

En L. 230-231 et en L. 72, le geste physique de traçage et le geste métalangagier (schématisation par un système de flèche) des enseignants évoquent le mouvement de l'air ou l'action de la force d'un levier :

> *230. P : et en même temps l'air va sortir (**en faisant un schéma au tableau, flèches**)/*
> *231. C : avec le dioxyde de carbone. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 230-231)*
>
> *72. P : […] alors la force est exercée sur le levier de ce coin là (il dessine une flèche) / (Extrait du cours de sciences, 6ème primaire, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 72)*

Une autre forme de schématisation est répandue : le cercle hachuré dans le but de représenter une fraction :

> *18. P : 4. J'ai mangé combien de partie ? **(il hachure le cercle**). (Extrait du cours de mathématique, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 18)*

Le schéma s'avère d'autant plus précieux en situation d'enseignement/apprentissage exolingue car il est réputé facilitateur. Le schéma supplée parfois au texte du manuel de discipline ou le résume, comme le confirme un enseignant en L. 205 et en L. 207 :

> *204. MPK : […] est-ce que vous utilisez beaucoup le manuel de sciences ?*
> *205. P : oui […] je préfère **que j'explique en dessinant le schéma au tableau**, j'explique en dessinant.*
> *206. MPK : […] qu'est-ce que vous pensez du manuel ?*
> *207. P : c'est mal organisé […] **les élèves ne peuvent pas comprendre les longs paragraphes du manuel**.*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

208. MPK : […] pas de paragraphes
209. P : non c'est très difficile pour les élèves. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 204-209)

En L. 65, l'enseignant mentionne utiliser le mode graphique comme substitut à la parole :

64. MPK : vous utilisez les schémas tout le temps ?
65. P : oui […] ***les schémas simplifient le concept, au lieu d'expliquer, de parler****, j'essaie de montrer*
66. comment fonctionne […] j'ai beaucoup de petites vidéos, de jeux flash comme (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 64-66)

Cet enseignant explique en L. 157-158 avoir recours au schéma comme stratégie de mémorisation pour ses élèves :

157. P : […] ensuite je commence à expliquer sur le tableau, sous forme de ***schéma conceptuel****, j'aime*
158. les schémas conceptuels, moi je l'aime/ ***parce que quand on le regarde ça reste dans la tête.***
(Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 157-158)

Conclusion à propos du type de geste

La médiation entre le langage verbal et le langage schématique ou graphique est un geste métalangagier du répertoire gestuel des enseignants de DdNL de notre corpus, notamment de sciences. Stratégie de substitution de l'oral et de l'écrit en L2 (comme cela pout se produire en L1 par ailleurs), ce geste est crédité de vertus pédagogiques en situation exolingue, dont celle de simplification de concept et de mémorisation. Ainsi, la schématisation possède la triple fonction de participer à l'étayage de l'enseignant, de favoriser l'accès au sens en L2 et de concourir à l'abstraction demandée par l'enseignement d'une discipline scientifique scolaire.

2.3.3.3 Médiation entre le langage verbal et le langage symbolique et numérique

Ce geste se trouve essentiellement mobilisé par les enseignants de mathématiques dans notre corpus (37 occurrences en mathématiques, 1 identifiée en sciences). Très tôt, les élèves sont confrontés aux symboles mathématiques de base (les chiffres, les nombres, l'addition, la soustraction, l'égalité, etc.) dont certains appartiennent également au registre de communication courante. Dans le langage symbolique, nous incluons le langage numérique. Carol (2015) évoque cette médiation qu'elle nomme « sémiotique » (les signes divers) ainsi que la médiation instrumentale (les objets matériels) comme gestes professionnels des enseignants de discipline, essentiel à la conceptualisation, « à la pensée scientifique » :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

> L'existence de symbole et la possibilité de les utiliser de manière abstraite sont, pour Casirer (1923), les deux facteurs indispensables à l'évolution du raisonnement vers la pensée scientifique. (Carol, 2015 : 4)

La conclusion d'une fiche repère de l'Éducation nationale française sur ce sujet pourrait s'adresser aussi bien à des locuteurs francophones L1 que L2 :

> Elles [les pratiques langagières] mêlent de façon profonde des usages courants (et déjà souvent sophistiqués) de la langue française, et le formalisme mathématique (usage normé de la langue, symbolisme). Les élèves découvrent en même temps les objets mathématiques à étudier (leurs définitions, leurs propriétés, les preuves de ces propriétés, les problèmes auxquels ils permettent de répondre, etc.) et la façon d'en parler. (Fiche Ressource EDUCSCOL, 2016)

Linneweber-Lammerskitten (2012) évoque une « combinaison d'interactions orales et écrites recourant à des symboles, schémas, matrices » pour les mathématiques, constat valide également pour les sciences :

> Les formes d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques varient avec les traditions éducatives et les choix méthodologiques des programmes et enseignants, qui tous structurent les processus correspondants. La plupart des formes employées en classe de mathématiques sont aussi utilisées dans d'autres matières, comme l'histoire, la science ou la littérature ; mais il y en a de plus spécifiques aux mathématiques, notamment la combinaison d'interactions orales et écrites (IOE) recourant à des symboles, schémas, matrices, etc. (Linneweber-Lammerskitten, 2012 : 21).

Ainsi, le type de geste assurant la transition entre une expression verbale, « la façon d'en parler », et une expression symbolique mathématique ou scientifique (chimique, physique, biologique) est un geste disciplinaire caractéristique des disciplines scientifiques. L'objectif de ce geste s'inscrit dans l'effort de décontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996) que demande cette représentation. La description scientifique et mathématique du monde tend vers l'objectivité et l'abstraction. Ce changement de mode sémiotique amené par l'enseignant se réalise lors du passage à l'écrit au tableau ou lors de la lecture à haute voix du manuel de discipline, d'énoncés sous forme de langage symbolique par exemple. Comment cette médiation se réalise en contexte exolingue lors d'un cours de DdNL ?

a. Verbalisation d'expressions mathématiques

L'extrait ci-dessous fournit un exemple de médiation entre une forme verbale écrite et une notation symbolique comme appui à l'oralisation. La mention « deux et trois dixièmes » inscrite « en toutes lettres » au tableau par l'enseignant indique l'oralisation du nombre fractionnaire écrit également au tableau sous forme numérique : $\boldsymbol{2\ \frac{3}{10}}$. Ceci démontre l'attention de l'enseignant aux conventions d'oralisation en L2. On relève les trois formes d'expression du nombre dans l'extrait ci-dessous : décimale, fractionnaire et verbale.

> *0. (Fraction écrite au tableau sous forme de nombre décimal* ***2,3*** *et sous forme de nombre fractionnaire* $\boldsymbol{2\ \frac{3}{10}}$ *et sous forme verbale « en toutes lettres » :* ***« deux et trois dixièmes »****) (Extrait du*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, avant la numérotation de ligne), (en annexe, format numérique, photographie - École des Carmélites, Math.1.4 P)

Cet entrelacement d'expressions scripturales au tableau et l'oralisation du nombre offre aux élèves un panel élargi d'expressions dans l'objectif de favoriser leur compréhension de la notion de nombre fractionnaire.

Le geste de médiation entre le langage verbal et le langage numérique se formalise ici avec l'usage d'une boite à outils langagière écrite au tableau sous forme de « remarque » en L. 52. L'enseignant dans l'extrait ci-dessous note la forme verbale de la notation exponentielle de 5^2 et de 7^3 « en toutes lettres » :

52. (Au tableau, il est écrit : « remarque : 5 ***au carré*** */ 7* ***au cube »*** *). (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 52)*

Paroxysme de la boite à outils langagière, le dictionnaire « mathématiques/français » initié par cet enseignant ci-dessous en L. 199-202 et 217. Il permet la médiation du verbal, « les mots », au symbolique, « les signes », en mentionnant plusieurs possibilités de verbalisation en L2, ci-dessous en L. 213 :

198. MPK : […] à un moment vous dites, il faudrait un dictionnaire pour l'unité 2 ?
199. P : oui, on va commencer par les équations, ***on a des mots de la différence, « augmente, dépasse***
200. ***de moins que, plus grand que »****, tout ça/ ils ont compris plus, toujours plus / ce sont la différence/*
201. non c'est moins, alors je dois écrire au cahier, ***dictionnaire math/français, quelques mots on doit***
202. ***utiliser ce signe et l'autre mot est comme ça***
203. MPK : mais vous faites vraiment un dictionnaire math/français ? J'ai pas vu dans la classe !
204. P : non j'écris dans le cahier/ pas un petit livre […] dans le cahier des élèves […] comme titre/
205. MPK : qu'est-ce que vous écrivez dedans ?
206. P : ***« diminue, dépasse, augment, plus grand que, moins que »*** *les* ***mots*** *de la différence toujours et*
207. ***il y en a d'autres mots, partager, diviser […] multiplier, la quadruple, le triple, le double****/*
208. MPK : mais ça, vous traduisez en arabe ?
209. P : ***en math.***
210. MPK : ça veut dire quoi traduire en maths ?
211. P : ***la quadruple, ça veut dire fois 4, le double, fois 2, le triple fois 3/***
212. MPK : ah, vous mettez le ***symbole*** *?*
213. P : ***oui, le symbole seulement […] augment, diminuer, dépasse, moins que, tout ça c'est la***
214. ***différence, alors tout ça c'est pour moins, le signe moins.***
215. MPK : […] et qui a eu cette idée ? Le 1er maitre ou c'est vous ?
216. P : premièrement, c'est moi, après , je lui dis, il m'a dit c'est bon, on doit unifier dans toutes les
217. classes, ***on écrit dictionnaire math/français pour tous les mots.*** *(Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 188-207)*

b. Simultanéité des canaux

Les séquences suivantes sont également extraites d'un cours de mathématiques. L'enseignant oralise ce qu'il écrit sous forme symbolique et numérique au tableau (en gras dans les extraits ci-dessous). Les lignes 118-119, 124-125, 200 et 314 laissent paraitre la simultanéité de l'oralisation par l'enseignant et de l'inscription au tableau des termes « appartient » dont le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

symbole inscrit est « ∈ » et « n'appartient pas » dont le symbole est ∉. En L. 200 et L. 223-225, « Z » est écrit au tableau et oralisé par l'expression « un nombre entier relatif » ; en L. 239, c'est l'« ensemble vide » qui est simultanément oralisé et écrit au tableau sous forme symbolique « { } » :

> *118. P : qu'est-ce que tu écris (**il écrit au tableau avec le symbole de non appartenance ∉)/ n'appartient***
> *119. **pas** à 10/ déjà XXX pas besoin de continuer/ qu'est-ce que j'écris l'addition est stable ou non ? (lignes 118-119)*
>
> *124. P : -5 et tu recules de -6 (il recule), combien ? – 11/ ah déjà / **n'appartient pas** au 6 (**il écrit au***
> *125. **tableau avec le symbole de non appartenance ∉)/** pas stable (il écrit en toutes lettres) […] (lignes 124-125)*
>
> *200. P : stable, **appartient (il écrit 12 ∈ ℤ (symbole entier relatif)**, STA-BI-LI-TE. Bon a c'est facile à écrire. Très bien / (ligne 200)*
>
> *223. P : […] les nombres naturels ou les nombres relatifs ? Ça c'est un nombre naturel, aussi **Z est un***
> *224. **nombre** Hxxx, **relatif**, alors ça appartient à quoi ? (**il écrit appartient en symbole ∈ et Z**) appartient*
> *225. à **N** et aussi appartient à Z, stabilité, c'est facile (il redonne le stylo et dicte) / (lignes 223-225)*
>
> *239. P : […] tu viens de dire « **ensemble vide** » (**il écrit au tableau { }**) c'est la même chose. (Ligne 239)*
>
> *314. P : +/ c'est la négation de la négation, c'est plus, **appartient** à Z **(il écrit∈).** (Ligne 314) (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire)*

Dans l'extrait du troisième établissement, le recours à ce geste apparait en L. 98, lors de l'oralisation du verbe « appartient » et en L. 86, lors de l'oralisation d'une fraction :

> *98. P : 2400 […] **appartient** à N (**elle écrit ∈ au tableau**). (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 98)*
>
> *86. P : quatre quarts. 1 c'est **quatre quarts**. Pizza qui est divisée en quatre parties (**il écrit au tableau***
> *87. **4/4**). J'ai mangé **quatre quarts.** (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège de la Salle, le Caire, ligne 86-87)*

Les activités de verbalisation en L2 d'expressions mathématiques font partie des pratiques des enseignants de DdNL. L'enseignant ci-dessous interroge ses élèves sur l'oralisation de nombres décimaux en L. 17 :

> *17. P : […] Ici comment **on va lire ce nombre** ? Comment **on va lire ce nombre** ?*
> *18. E : 4 centièmes […]. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 17-18)*

c. Verbalisation d'une notion par approximations lexicales

Dans l'extrait suivant, en utilisant les expressions, « ces deux barres » en L. 85 et « ces deux bâtons » en L. 86, l'enseignant rappelle métaphoriquement l'expression symbolique de la notion de « valeur absolue » d'un nombre, (notée comme suit : |–6| = |+6| = 6). Il s'appuie ainsi sur la particularité graphique de sa notation (« encadrer » par deux barres réparties de part et

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'autre du nombre). L'élève, en mobilisant la collocation d'usage, « encadrer le nombre naturel » en L. 88, manifeste son appropriation du registre discursif disciplinaire. La gestuelle vient renforcer également la métaphore en L. 86 :

> *84. P : pourquoi pas 5/ tu veux le plus proche/ tout cela c'est supérieur/ si tu choisis 3, c'est supérieur*
> *85. mais c'est très loin/ le plus proche/alors toujours comme / comment* ***ça s'appelle ces deux barres***
> *86. (Il fait un* ***geste)****/ C'est quoi/ à quo a sert/on appelle cela* ***les 2/ bâtons****/ comment on appelle/****valeur***
> *87.* ***absolue*** */ à quoi ça sert ? Pourquoi on utilise la valeur absolue ?*
> *88. E : il y a les nombres naturels/* ***encadrer le nombre naturel***
> *89. P : pourquoi*
> *90. E : -6 et 6/ (Extrait du cours de mathématiques, 5ème primaire, École des Carmélites, Le Caire, lignes 84-90)*

d. Marqueurs discursifs de médiation intersémiotique

Ces gestes de médiation entre la verbalisation et la notation symbolique sont repérables grâce à des expressions telles que « on peut dire » en L. 8-9, « sous la forme de » en L. 16 et L. 91, « on peut écrire » en L. 16 et L. 28, ou bien encore par mise en relief de la catégorie en L. 106, « ça c'est la loi universelle ». L'objectif est d'attirer l'attention des élèves sur ces conventions d'écriture :

> *4. P :* ***Si je dis 5 puissance (il écrit 5²) deux****, c'est-à-dire ?*
> *5. E1 : [inaudible]*
> *6. P : 5 fois / 5 puissance 2, c'est-à-dire 5 fois 5, 5 fois 5 égale 25/ 2 puissance 5.*
> *7. E1 : 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2*
> *8. P : 2 puissance 5 c'est-à-dire 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2, 5 fois, 5 fois, 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2.* ***On***
> *9.* ***peut dire*** *2 puissance 5 ou 2 exposant 5 […]*
>
> *16. P : 2 fois 2.* ***On peut l'écrire sous la forme*** *?*
> *17. E1 : puissance 5*
> *18. P : 2 puissance 5 (****il écrit 2⁵****)/ 2 puissance 5/ […]*
>
> 28. P : On voit qu'un nombre, **on peut écrire** puissance 1 / (en aparté sur le tableau, **il écrit la formule**) *(Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 4-9 ; lignes 16-18 ; 28)*
>
> *106. P : […] la force fois bras de la force / est égale résistance fois bras de la résistance.* ***Ça c'est la loi***
> *107****. universelle. (Il écrit au tableau FxBF = R x BR****) (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 106-107)*
>
> *91. P :* ***Ça*** *c'est* ***sous la forme d'une*** */ fraction. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 91)*

Cette vigilance portée à la verbalisation d'expressions symboliques témoigne d'une nécessité ressentie par l'enseignant, pour ses élèves en situation exolingue. Il s'agit d'une prise en charge de leurs besoins langagiers. Les cahiers des élèves portent des mentions de cette attention à l'oralisation d'expressions numériques, sous forme de remarques (*en annexe, format numérique, photographie – Collège de la Salle Math.3.4*).

e. Reformulation et remédiation

La notation symbolique est parfois mobilisée de façon métonymique. Afin de faire saisir les règles de calcul des puissances, l'enseignant s'appuie sur « le signe de la division » en L. 56 et L. 57. L'élève répond en indiquant également le signe, en L. 59 : « on fait moins » (le « moins » signifiant la soustraction). L'enseignant reformule en L. 60, il précise le terme adéquat par l'introduction du verbe « soustrait » :

> *56. P : vous devez savoir monsieur, si on a un exposant par exemple comme ça, 5 et 2 (**elle écrit**). Et on*
> *57. a entre les 2 […] **le signe** de la division. Qu'est-ce qu'on peut faire ? YXXX lève-toi ! On sait que si*
> *58. on a une multiplication, on additionne les puissances, si on a une division ? **Le signe** de la division ?*
> *59. E : on fait **moins***
> *60. P : **bravo, on soustrait les puissances. On soustrait les puissances. Un 5 et un 2 ça fait ?** (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 56-60)*

Notons qu'en termes d'appropriation du registre discursif mathématique, cet élève a déjà repéré la tournure impersonnelle « on ».

En outre, des précisions sont également apportées par l'enseignant sur l'écriture conventionnelle. L'enseignant met en relief la casse adéquate du « x » qui doit être « majuscule », ici en L. 118 :

> *115. E : l'accolade*
> *116. P : j'ouvre l'accolade, avant l'accolade ?*
> *117. E : x*
> *118. P : X **majuscule**, c'est **le nom de la liste**, **j'ouvre l'accolade** / (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 115-118)*

Dans l'extrait ci-dessous, l'enseignant réalise une remédiation. Il introduit la reformulation par l'expression : « au lieu qu'on dise zéro virgule trente-quatre » en L. 54. Puis, il procède à une remédiation d'une convention d'oralisation, en L. 56 : « non on va pas prononcer le zéro ».

> *54. P : tu peux me le dire ? **Au lieu qu'on dise zéro virgule 34** ?*
> *55. E : **zéro et 34 centièmes***
> *56. P : **non on va pas prononcer le 0 maintenan**t*
> *57. E : **34 centièmes***
> *58. P **: trente- quatre-CEN-TIEME (elle écrit le nombre en toutes lettres au tableau en même temps qu'elle parle**). Ça va ? Bon / (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 54-58)*

Cette dernière séquence manifeste la prise en charge explicite de l'oralisation d'un nombre décimal, accentuée par un geste métalangagier complémentaire : un passage à l'écrit du nombre en toutes lettres afin de guider l'oralisation en L. 58. Le geste combine à la fois un geste de médiation et un geste discursif, l'enseignant prononce le nombre en segmentant les syllabes. La double nature du geste, à la fois métalangagier (comment se dit tel énoncé symbolique) et métalinguistique (comment ça se prononce) est revendiquée par un enseignant. Nous avons

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

visionné ensemble un passage de la vidéo où il fait cours, il formule comme objectif d'une séquence le fait de « prononcer, de lire, d'écrire » en L. 128 :

> *126. P : c'est une méthode de dire 5 au carré, 5 puissance 2.*
> *127. MPK : vous leur apprenez quoi là ?*
> *128. P : **à prononcer/ de lire ou d'écrire/ il y a des mots.** (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 126-128)*

Conscient des difficultés que peuvent générer les conventions verbales de sa discipline en L2, cet enseignant explicite son geste en L. 190-191. Il rappelle les possibles erreurs d'oralisation des élèves : « ils vont me dire moins sept deux ». L'enseignant distingue ici l'oralisation mathématique « sept au carré » d'une oralisation littérale, « sept deux ». L'une des motivations principales est la modalité de passation orale de certains examens en L. 198 :

> *189. MPK : [visionnage] la question c'était comment on peut lire ?*
> *190. P : oui sert pour eux, pas pour les mathématiques […] comment ils vont lire ça / **ils vont me dire***
> *191. **moins 7 deux ? Ça c'est mathématiquement faux, il faut dire moins sept au carré** […] ils doivent*
> *192. savoir*
> *193. MPK : alors comment vous faites pour leur apprendre ça ? […]*
> *194. P : pour cette n c'est écrit ici dans le livre […] **dans tous les cas ils doivent savoir comment***
> *195. **lire** […] mais pour moi quand je dois enseigner […]*
> *196. MPK : donc vous faites attention à l'expression orale, pas seulement de lire, mais aussi de dire à*
> *197. l'oral ?*
> *198. P : oui parce que les élèves ont aussi **des examens à l'oral** […] (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 189-198)*

f. Dimension culturelle des verbalisations des expressions symboliques

En arabe, les nombres à partir des centaines, sont verbalisés dans un ordre différent de ce qui est appris en français, ce que mentionne l'enseignante en L. 173.

> *170. P : […] au début de l'année, ils n'ont pas/ prononcé les nombres correctement/*
> *171. MPK : parce qu'en plus en arabe on les dit dans l'autre sens*
> *172. P : oui, oui c'est que j'ai dit au début quand on discute, le fran is ajoute de opérations/ des*
> *173. difficultés aussi […] **il m'a dit 5- 7- 3, par exemple 5737, il m'a dit par des chiffres ça c'est grave**/ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 170-173)*

Conclusion à propos du type de geste

Majoritairement présents dans les cours de mathématiques de notre corpus, ce type de geste est caractéristique du discours scolaire disciplinaire. Certains symboles bien qu'identiques en L1 et en L2 (pas tous, les chiffres en L1 n'ont pas la même graphie), constituant l'universalité du langage mathématique, s'oralisent de manière spécifique dans chaque langue. Par ailleurs, nous notons en outre, que les conventions d'écriture peuvent varier selon les langues[99]. Cette

[99] Les identités remarquables n'ont pas les mêmes conventions de notation en français et en espagnol par exemple, étant donné que pour notre corpus les élèves ne suivent pas de cours de mathématiques en arabe, nous n'avons pas

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

médiation entre la verbalisation d'expressions mathématiques, ou de notations conventionnelles, s'opère de diverses manières : en jouant de la simultanéité de la verbalisation orale et de son inscription au tableau, en soulignant le symbole choisi, en introduisant des marqueurs discursifs afin de les signaler, en reformulant pour souligner la convention d'oralisation ou d'écriture, en apportant une précision relevant du registre discursif. Ainsi, l'enseignant de DdNL enseigne-t-il la discipline et les « façons d'en parler ». En ce sens, l'enseignant occupe une fonction d'enseignant de langue et de langage mathématique.

2.3.3.4 Médiation entre L1 et L2 : l'alternance codique dans les DdNL

En classe de DdNL, est présente la médiation interlinguistique, c'est-à-dire entre L1 et L2, appelée également alternance codique (voir chapitre 2) ou « mixage » pour reprendre les termes d'un enseignant[100]. Ce geste relève, selon l'interaction, de l'étayage ou/et du tissage. Dans notre corpus, ce geste est mobilisé de manière quasi-égale par les enseignants de mathématiques et de sciences (29 et 25 occurrences respectivement). Les entretiens individuels menés avec les enseignants observés constituent une source riche d'information sur ce type de geste.

Composée de plusieurs dimensions (emphase, confirmation de sens, explication, reformulation, traduction, manifestation du parler bilingue, expression identitaire avec l'usage de la variété dite « dialectale ») (Baker, 2011), de l'emprunt jusqu'au tour de parole, la coprésence de la L1 et de la L2, que Coste nomme l'alternance d'apprentissage (1997), est spécifiques aux interactions en DdNL. Ainsi, « la L1 et la L2 participent à l'élaboration conceptuelle du savoir disciplinaire » (Serra, Steffen, 2010 : 167), idée largement diffusée par les travaux de Gajo, Duverger, Coste, etc. Nous effectuerons un relevé des différentes fonctions utilisées par les enseignants de DdNL du corpus.

a. Complémentarité des langues à l'oral et à l'écrit

L'alternance codique est un geste de médiation principalement à l'oral dans notre corpus (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 24-25)[101]. La variété de L1 employée est la variété dite « dialectale », variété orale parlée

étudié cet aspect. Seul l'ordre différant des unités dans les nombres à plus de deux chiffres peut avoir un impact dans notre situation.

[100] Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 24-25.

[101] Nous soulignons néanmoins qu'il existe une alternance codique à l'écrit, dans les cahiers d'élèves, certaines unités lexicales sont parfois traduites en arabe.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

dans des contextes informels, familiers, ancrant de fait l'utilisation de la L1 dans une recherche de contextualisation ou de familiarisation. L'inscription de la trace, l'institutionnalisation du savoir se formule exclusivement à l'écrit en L2. On relève alors différentes fonctions entre l'oral et l'écrit.

Les interactions orales, censées être principalement en L2, sont parfois complétées par des interactions orales en L1 comme le constate l'enseignant ci-dessous :

> *235. P : complément / **Complémentaire je veux dire**.*
> *236. MPK : exactement. Cet aspect complémentaire [...] À l'oral **il y a une complémentarité des langues***
> *237. j'ai pas encore vu mais ce que je devine, mais à l'écrit c'est uniquement du français, Il n'y a pas de*
> *238. mélange des langues à l'écrit de ce que j'ai vu/*
> *239. P : non non non / Bien sûr **l'écrit c'est uniquement en français.** (Entretien n°2 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 235-240)*

b. Confirmation, vérification de la compréhension, explication

Le recours à la L1 permet aux enseignants de s'assurer de la bonne compréhension de leurs propos disciplinaires, par exemple ci-dessous en L. 10-12. La L1 est mobilisée dans le but d'expliquer le fonctionnement d'un organe en L. 7 ou bien, en L. 11, afin de discuter d'éléments méthodologiques. Ceci relève plutôt d'une stratégie d'appui (en utilisant des reformulations et auto-achèvements sans reprise) (Causa, 1996) :

> *7. P : '**ashan**/ anneaux cartilagineux, **olna yani he** ? Donc qu'est-ce qu'on a dit ? **el susta amla keda***
> *8. (« **L'anneau** fait comme ça »)/ (Il fait un geste d'écart et de rapprochement des mains). (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, École des Carmélites, lignes 7-8)*

> *10. P : 2 virgule 3. Il y a deux méthodes. **Ya kedda altool** (« soit toujours comme ça »), 3 sur 10, virgule,*
> *11. **ya kedda/ ya Emma naam elE ?** (soit, que fait-on ?) 2 / 3 sur **10 wa ndakhal** (« ou on fait rentrer »)*
> *12. X, **khalas**/ (inaudible). (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, lignes 10-12)*

L'enseignante recourt à un registre courant, en arabe dit « dialectal égyptien » comme dans l'exemple suivant :

> *14. P : ya XXX mish samaa (j'entends pas)*
> *15. E : [inaudible]*
> *16. P : hatena Eh baa ? (on a mis quoi ?) E : [inaudible]*
> *17. P : ezay ? (Comment ?) mashenaa mara warda bes (on l'a déplacé une seule fois). 'Ashan fi tahte ?*
> *18. (Parce que qu'est-ce qu'il y a en dessous ?) **zéro** wahrad (un seul zéro)*
> *19. E : [inaudible] 'ashan el **zéro***
> *20. P : la (non)/ on va écrire ça seulement. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 14-20)*

Les enseignants peuvent adopter une posture de traducteur aguerri. Loin d'une traduction « mots à mots » (que parfois les enseignants ignorent), ils réalisent des périphrases en L1. Ils en témoignent dans les extraits suivants, en L. 22, L. 244-245, L. 247, L. 250. Les enseignants

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

rappellent que cette pratique de traduction s'impose afin de répondre aux besoins langagiers en L2 de leurs élèves. A noter que la L2 prime dans les situations d'alternance codique, en L. 60 :

> *22. P : Fi **expliquer/ l'explication**/ ah oui **en arabe mais il n'y a pas** « cartilagineux -» / par exemple/*
> *23. qu'est-ce que le résistance de l'air, résistance de l'eau, levier et après le cœur et de quoi se compose*
> *24. le cœur, l'appareil urinaire, le rein, **il y a des mots très difficiles pour les élèves**. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 22-24)*

> *238. P : […] je vais être honnête avec vous / j'ai de la difficulté à parler uniquement, uniquement*
> *239. (MPK : en français) / **Parfois je traduis**, **je suis obligé de traduire**. S'il y a des mots familiers va,*
> *240. une n qui n'est pas tout à fait nouvelle / lorsque je dis associativité, je dois en arabe.*
> *241. MPK : […] là aujourd'hui j'ai entendu des mots très spécifiques, comment vous avez fait pour leur*
> *242. apprendre ?*
> *243. P : […] stabilité, parce que c'est nouveau, alors on commence à voir par exemple 1 + 2 donne 3,*
> *244. c'est toujours dans les nombres naturels. **Là je lui dis en arabe que c'est « fermé » en arabe**. **Je***
> *245. **suis obligé de traduire ce mot parce qu'il n'y a pas une autre manière pédagogique**. Parce que*
> *246. c'est nouveau / même chose pour associativité et commutativité/ je dois traduire/ si elle comprend*
> *247. pas, **je dois traduire la phrase** / **ce que veut dire** / parce que à part cela … / si, si j'étais dans une*
> *248. autre école. Parce qu'il y a des écoles où je fran ais est mieux qu'ici, je pouvais parler uniquement/*
> *249. d'ailleurs il n'y a que le Sacré Cœur dans lequel on ne parle uniquement que le fran is /*
> *250. malheureusement ce n'est plus comme avant/ même chez les jésuites/ **on appelle cela franco-arabe**/*
> *251. et le seul établissement c'est le Sacré Cœur/ le seul. (Entretien n°1 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 238-251)*

> *55. P : j'essaye, on explique une fois en fran is, je demande la question, est-ce que vous avez compris*
> *56. le mot. S'ils me disent oui je continue, s'ils me disent non, il y a des élèves qui sont faibles en fran is,*
> *57. ils ne comprennent pas l'explication, ils me disent madame, je n'ai pas bien compris qu'est-ce que ça*
> *58. veut dire en arabe**, je dois le dire en arabe, je dois le dire/***
> *59. MPK : bien sûr mais vous commencez par l'arabe ou par le fran is ?*
> *60. P **: je commence par le français. C'est très important de commencer par le français,***
> *61. j'insiste avant de retourner à la maison, tous les mots sont compris et traduits […] **les termes***
> *62. **scientifiques sont difficiles pour eux**, ce sont des élèves de 4ème primaire, leur fran is n'est pas bien*
> *63. encore. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 55-63)*

Dans la séquence suivante, le passage à la L2 est initié par l'enseignante en L. 109, cette dernière ne reprend pas l'élève qui a identifié l'organe en arabe en L. 108 (*mokh* peut se traduire par *cerveau*), elle lui demande de le nommer en français. Les élèves ne traduisent pas le nom de l'organe « cerveau » mais répondent en donnant la collocation attendue « système nerveux » en L. 112, manifestant ici leur compétence discursive disciplinaire :

> *107. P : […] (nouvelle image du système nerveux) Qu'est-ce que c'est ?*
> *108. C : mokh (cerveau en arabe)*
> *109. P **: en français qu'est-ce que c'est** ?*
> *110. C : nerveux.*
> *111. P : le système.*
> *112. C : **le système nerveux.***
> *113. P : le système nerveux, très bien les enfants ! (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, le Caire, lignes 107-112)*

Ci-dessous, l'utilisation de la L1 est perçue comme un geste de tissage. « Relier », faire un lien entre L1 et L2, l'alternance codique relève bien de la médiation :

> *144. MPK : est-ce que vous parlez en arabe dans le cours ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

145. P : si c'est nécessaire […] parfois par exemple […] le mot consécutif/ […] si quelque problème est
146. très très difficile, j'explique en fran is ***et si quelques élèves ne savent pas relier les choses****, je dis*
147. faites attention, en arabe, mais pour quelque élèves, 2, 3 pas en général/ (Entretien avec la professeure de mathématiques, 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 144-147)

c. Fonction phatique et dimension affective du parler bilingue en L1

Le recours à la L1 recèle également une dimension affective et une fonction phatique à l'instar des exemples suivants. Quatre termes en arabe dit « dialectal égyptien » à fonction phatique ont été repérés. Ces termes fonctionnent comme des interjections dans le but d'attirer l'attention, afin d'inviter les élèves à répondre ou bien pour valider leur réponse :

- *hé* ou *E* est une interjection en arabe dit « dialectal » qui signifie « quoi »,
- *ya* est une interjection utilisée dans le but d'interpeler quelqu'un,
- *taman* signifie « très bien »,
- *tayeb* signifie « bien ».

299. P : 16 + 16 /y'a pas XXX fait ***hé*** *? (en arabe quoi ?) (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 299)*

69. P : fil en ***hé*** *(quoi ? en arabe) ? (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 69)*

3. P : […] elle commence par le ***hé*** *? (x4)*
16. P : ***Tamam*** *(très bien). (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 3 ; ligne 16)*

69. P : ***Asmai*** *(« écoutez-moi » en arabe).*
99. P : efface ya Jean. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 69 ; ligne 99)

124. P : Qu'est-ce qu'ils font les canines, ***ya*** *AXXX ? (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 124)*
103. P : ***Yani*** */ (« c'est-à-dire » en arabe) (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 103)*

98. P : […] ***Yani*** *(« c'est-à-dire » en arabe) c'est une surface lisse, la force de frottement est petit,*
99. c'est une surface rugeuse, la force de frottement est grande. ***Min*** *(qui) ? (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 98-99)*

P : ***tayeb*** *(« bien » en arabe) (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 48 ; 50 ; 60)*

D'autres unités lexicales peuvent également être mobilisées dans cette optique : « *min* » qui est l'équivalent du pronom interrogatif « qui ? » ou bien « *esma'* », verbe au mode impératif équivalent d'« écoute /écoutez ! ».

La reprise en L. 47-48 de l'expression « quel est le problème » en L1 puis en L2, ou en inversant l'ordre des langues en L. 40, manifeste un parler bilingue. Ici l'objectif de l'alternance codique

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

n'est pas de traduire ou de faire comprendre mais d'utiliser un parler bilingue afin de mobiliser cognitivement les élèves :

> *40. P : très bien / tayeb/ […]*
> *47. P : assieds-toi EXXXX/ (une élève vient au tableau). Transforme ça en virgule/* ***la e moushkel*** *? (quel*
> *48. est le problème ?) (L'élève manifeste un doute, une incompréhension)* ***quel est le problème*** *? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 40 ; lignes 47-48)*

Le recours aux articulateurs logiques en L1, « '*ashan ba'ad »* (« parce qu'après ») en L. 56, apparaît comme un geste d'insistance, d'emphase du message, jouant également de ce parler bilingue.

> *56. P : qu'est-ce que je fais '****ashan ba'ad*** *(parce qu'après) un zéro ?*
> *57. C : XXX (inaudible]*
> *58. P : ashan i ba E (pour qu'il devienne quoi) ?*
> *59. E : dix. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 56-59)*

d. Phénomène d'emprunt du vocabulaire disciplinaire à la L2

Dans les extraits suivants, des phénomènes d'emprunt ont été repérés (Gumperz, 1982). La terminologie mathématiques (« 3 sur 10, virgule » en L. 10, « zéro » en L. 18) est empruntée à la L2, intégrée à des énoncés dont la matrice est la L1.

> *10. P : 2 virgule 3. Il y a deux méthodes.* ***Ya kedda altool*** *(soit toujours comme ça), 3 sur 10, virgule,* ***ya***
> *11****. kedda/ ya Emma naam elE ?*** *(soit, que fait-on ?) 2 / 3 sur* ***10 wa ndakhal*** *(ou on fait rentrer) X,*
> *12.* ***khalas****/ (inaudible). […]*
> *13. P : ya XXX mish samaa (j'entends pas)*
> *14. E : [inaudible]*
> *15. P : hatena Eh baa ? (on a mis quoi ?) E : [inaudible]*
> *16. P : ezay ? (Comment ?) mashenaa mara warda bes (on l'a déplacé une seule fois). Ashan fi tahte ?*
> *17. (Parce que qu'est-ce qu'il y a en dessous ?)* ***zéro*** *wahrad (un seul zéro).*
> *18. E : [inaudible] ashan el* ***zéro.***
> *19. P : la (non)/ on va écrire ça seulement. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 10-19)*

La terminologie est ainsi mobilisé en L2 comme le commente l'enseignant en L. 214-216. Cela constituerait la définition minimale d'un cours de discipline enseignée en français :

> *211. MPK : comment vous faites avec des mots aussi difficiles que commutativité associativité ?*
> *212. P : Je fais l'exemple numérique 1 + 2 c'est 2 + 1, puis elles découvrent. Je leur dis que s'appelle/*
> *213. MPK : Vous l'expliquez en arabe ça normalement ?*
> *214. P : Oui bien sûr comme je vous ai dit mais* ***lorsque je prononce les nombres c'est en français****. Ce*
> *215. n'est pas 100 % en arabe.* ***Le triangle je l'appelle triangle, les chiffres même si une fille/ prononce***
> *216.* ***un nombre en arabe je lui dis que c'est faux, que c'est pas une école arabe****. Non non non je veux*
> *217. pas que vous ayez une idée que je parle 100 % en arabe. (Entretien n°2 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 211-217)*

La spécificité d'un enseignement de DdNL commence et parfois, se résume à ce phénomène d'emprunt du lexique spécialisé en L2, ce que souligne cet enseignant en L. 111 et L. 120 :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

111. MPK : quand vous devez expliquer quelque chose de complexe, est-ce que vous gardez les mots
112. comme « force », « résistance », etc. en français et vous expliquez en arabe en utilisant cette
113. terminologie en français ou vous traduisez tout en arabe ?
114. P : non, non, non, pas tout, ***les concepts, les termes scientifiques essentiels de la leçon non, je les***
*111****. dis toujours en français,*** *même si je dis 2, 3 mots en arabe****, j'utilise la terminologie en français***
[…]
117. MPK : la phrase en arabe et la terminologie spécifique en français
118. P : oui
119. MPK : et les élèves ils parlent comme ça aussi ?
120. P : oui, ***dès qu'ils comprennent les concepts, ils les utilisent toujours****, même si ils disent la question*
121. en arabe
122. MPK : […] est-ce qu'ils connaissent en arabe le mot « levier » ?
123. P : non je n'ai pas dit en arabe, parce qu'ils l'ont compris, ils comprennent si je l'explique en
124. fran is […] non ils connaissent pas le mot « levier » en arabe/ (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 111-124)

La terminologie représente d'après certains professeurs, l'unique dimension linguistique de la L2 abordée en DdNL, ce dont l'un d'eux témoigne en L. 268-269 :

267. MPK : est-ce que vous pensez que les élèves apprennent du français dans votre cours de maths ?
*268. P****: seulement les terminologies****/ parce que je répète les mêmes/ […] si* ***c'est un nouveau***
*269****. vocabulaire c'est plutôt spécifique aux maths / le français****…/ peut-être/ pédagogiquement oui ça*
270. existe qu'elles peuvent capter des mots qui ne sont pas forcément spécifiques aux maths. (Entretien n°1 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 267-270)

e. Phénomène de calque de la L1 dans les énoncés en L2

Le phénomène de calque de la L1 apparait également dans des énoncés en L2 comme le montre l'utilisation du verbe « entrer » en L. 24, qui est un traduction littérale du terme *ndakhal*, employé à la place du verbe « mettre » ou « compter » :

24. P : virgule à la fin/ la/ une seule virgule/ elle ***va entrer*** *combien de/ combien de chiffres ? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 24)*

f. Un répertoire langagier hétérogène et partiel en L1 et en L2

Le phénomène d'emprunt à la L2 a pour conséquence la construction d'un registre disciplinaire exclusivement en L2, dont les équivalents en L1 ne sont pas toujours connus des enseignants. Deux d'entre eux l'évoquent en L. 109-111dans l'extrait ci-dessous et en L. 25-26 dans le troisième extrait :

108. MPK : […] est-ce que vous trouvez parfois que le français est une difficulté en plus de la discipline ?
[…]
109. P : oui bien sûr […] ***des expressions scientifiques très graves, le duodénum, l'intestin grêle, le***
110. ***pharynx, c'est très difficile*** *[…]* ***je ne peux pas traduire*** *[…] mais la force, le frottement, de la vie*
111. quotidienne, oui je peux traduire […]. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 108-111)

Un témoignage supplémentaire d'un enseignant de mathématiques qui a étudié en français et en anglais, démontre que la L1 considérée comme pivot ou ressource n'en est pas toujours un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

ou une. En L. 71-73, l'enseignant affirme qu'il ne peut s'appuyer sur la L1 pour faciliter son enseignement en L2 :

> *68. MPK : et en arabe, est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en arabe ?*
> *69. P : c'est la même question/ c'est la même vision que j'ai de l'anglais ou de l'arabe. Je peux lire un*
> *70. livre en arabe, mais l'enseigner, le parler/ lorsque je lis un exercice d'algèbre en arabe,* ***moi je le***
> *71.* ***traduis au fur et à mesure****.* ***Je ne suis pas habitué à écrire en arabe, qui sont les chiffres hindous***
> *72.* ***d'origine. Je ne suis pas habitué à écrire même une simple addition en arabe. Ça c'est comme***
> *73.* ***compréhension, je traduis au fur et à mesure, mais écrire en arabe non.*** *(Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 68-73)*

Dans le dernier extrait, l'enseignant relate en L. 25-26 le fait que ce sont ses élèves, acteurs des interactions en L1, qui introduisent du vocabulaire spécifique en L1 :

> *24. MPK : […] et vous pouvez enseigner les mathématiques en arabe ?*
> *25. P* ***: non, il y a des expressions que je ne les connais pas en arabe****,* ***il y a des élèves qui me disent par***
> *26.* ***exemple « compas », « rapporteur », n'importe quoi, j'ai appris ça avec eux en arabe*** */ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 24-26)*

En L. 62, 64 et 66, concernant le premier extrait et en L. 215, 216 et 219 pour le second, le registre discursif disciplinaire en L1 des élèves apparait parfois plus large que celui de l'enseignant. Ce phénomène justifie d'autant plus une didactisation de l'alternance codique dans ce contexte :

> *62. P : […] mais pas tous les termes,* ***je peux pas dire « intestin grêle », « gros intestin » en arabe.***
> *63. MPK : ils connaissent pas ça en arabe ?*
> *64. P :* ***je crois qu'ils connaissent/ parce qu'ils lisent*** */*
> *65. MPK : ils lisent quoi ?*
> *66. P :* ***ils lisent des informations des livres/ sur l'appareil digestifs/ c'est attirant pour eux****/ (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 62-66)*

> *214. MPK : […] les termes spécialisés […] il faut connaitre les termes en arabe ! […]*
> *215. RS : mais* ***nos élèves connaissent cela, parce qu'ils sont tout le temps sur l'internet, ils rentrent***
> *216 […]* ***la plupart étudient en arabe, ils font descendre des vidéos en arabe,*** *mais en fran is c'est moi*
> *217. qui leur procure ou les professeurs*
> *218. MPK : et eux ils savent toute cette terminologie en arabe*
> *219. RS :* ***ils connaissent et les professeurs et ceux qui ne savent pas, ils leur disent.*** *(Entretien des trois responsables pédagogiques, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 214-219)*

L'enseignant ci-dessous rejette l'usage d'un registre disciplinaire en L1, les périphrases en L1 semblent suffire, en L. 25, L. 29 et L. 30-31 :

> *23. P : commutativité / qu'est-ce que ça veut dire ? Associativité /*
> *24. MPK : et comment vous expliquez en arabe ?*
> *25. P : /* ***babadel a maken/ changer de place*** */ quelle l'augmentation de 3/ à 5/ qu'est-ce que ça veut dire*
> *26. ça.*
> *27. MPK : alors pour expliquer le mot commutativité, est-ce qu'il y a un mot équivalent dans les*
> *28. mathématiques en arabe ou vous expliquez en arabe avec des mots simples*
> *29. P :* ***avec des mots simples.***
> *30. MPK :* ***vous ne prenez pas le terme technique ?***
> *31. P :* ***non*** *[...] (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 23-31)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Certains enseignants mettent en évidence le caractère partiel et cloisonné des répertoires langagiers développés dans les établissements à dispositif bilingue et tentent parfois d'y remédier. Les enseignants se disent préoccupés par les besoins langagiers en L1 de leurs élèves, en ce qui concerne la poursuite de leurs études universitaires ou pour leur carrière professionnelle. Plusieurs extraits en témoignent : en L. 61-64 ou encore, en L. 69-70 et en L. 73-74.

> *58. P : oui/* ***quand les élèves sont obligés par exemple d'écrire un nombre en arabe dans les / par***
> *59.* ***exemples les dates de l'arabe/ il écrit en arabe****/ […] par exemple […] parfois on écrit 4 en arabe*
> *60. comme ça |elle écrit] parfois les élèves écrivent comme , parce qu'ils ne savent pas/ alors je dis*
> *61. faites attention, on écrit le 4 comme ça parce que/* ***ils doivent savoir que dehors de l'école, parfois***
> *62****. ils sont obligés à l'université, par exemple quand ils travaillent ils sont obligés d'écrire quelque***
> *63.* ***chose en arabe […] ils doivent savoir les 2/ mais on n'enseigne pas les maths en arabe/ mais si par***
> *64****. hasard il y a besoin*** *[…] (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 58-64)*
>
> *67. P : non mais il y a des professeurs à l'université qui dit « puissance » […] dans le 1er semestre, il y*
> *68. a l'échelle,* ***je dis ce mot en arabe, en français, en anglais,*** *car il y a beaucoup des élèves, avec le*
> *69. temps, dans l'université[…]****il y a des mots que l'élève doit être capable de relier avec le travail à***
> *70.* ***l'université***
> *71. MPK : et ça vous faites attention pour tous les mots techniques ? Vous essayez de les donner dans les*
> *72. 3 langues ?*
> *73. P : […]* ***il y a des mots que je sais que l'élève il va utiliser avec le temps, comme l'échelle, l'aire***
> *74.* ***latérale / […] les 3 ans que je travaille comme ingénieurs, toujours avec l'échelle », je parle avec***
> *75****. les autres ingénieurs, les autres ouvriers.***
> *76. MPK :* ***d'accord, il faut connaitre dans les 3 langues*** *[…]*
> *77. P :* ***oui*** *[…] (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 67-77)*

Le répertoire langagier semble alors renvoyer à une sorte de boite à outils (Blanchet, 2014), les langues et les registres étant des outils à utiliser en fonction des besoins des situations de communication. Mais suite aux témoignages précédents, est-ce que la boite à outils serait incomplète ? Que dire d'une boite à outils qui limite la relation, l'interaction au sein d'une même communauté linguistique (registre discursif en L2 et non maitrisé en L1) ? N'y aurait-il pas ici une forme particulière d'exclusion ?

En ce sens, le répertoire langagier n'est donc pas une simple boite à outils. Les langues et plus encore les registres qui le constituent, entretiennent des rapports complexes avec la/les communauté(s) linguistique(s) d'un contexte. Ainsi, considérer le répertoire langagier comme une boite à outils n'est-ce pas une manière d'amoindrir la portée de ce qu'est *être plurilingue* ? N'y a-t-il pas des enjeux plus profonds concernant l'acteur social qu'est un locuteur plurilingue et plus encore, concernant l'être-au-monde plurilingue ? Le rejet institutionnel de la L1 en classe, le cloisonnement des registres et des langues, la problématique de la variété dite « dialectale », etc. autant de questions de pratiques et de statuts de langues que Delamotte

résume ainsi : « comment se construit-il [l'élève] une personne langagière cohérente, équilibrée et efficace ? » (Delamotte, 1998 : 145).

g. L'alternance codique : une facilité ?

Un enseignant émet des réserves et les explique en ce qui concerne le recours à la L1 en classe de DdNL : l'utilisation de la L1 est moins exigeante cognitivement pour les élèves :

> *42. MPK : donc vous n'utilisez jamais de l'arabe ?*
> *43. P : c'est pas jamais, c'est en cas obligatoirement, veut dire je leur donne la chance une fois, si*
> *44. quelqu'un peut expliquer, je leur dis en avant, pas d'arabe, alors il essaye de s'exprimer en fran is,*
> *45. il essaye de dire le mot en fran is, il essaye de trouver d'autres synonymes du mot en fran is, si*
> *46. jamais il n'arrive pas, à la fin du cours, je le prends ce mot et je dois le dire à ce moment en arabe,*
> *47. mais un tout petit peu, pas tout le cours, pas n'importe quel moment, et pas, yani* ***c'est pas une façon***
> *48****. préférable durant l'explication, parce que eux ils préfèrent la façon la plus facile****. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 42-48)*

h. La L1 clandestine en classe de DdNL

En effet, à l'exception de la classe de première primaire, la présence de la L1 n'est pas toujours autorisée par les institutions comme nous l'avons constaté au chapitre 2. Les témoignages d'un enseignant (en L. 168-171) et d'une coordinatrice (en L. 96-97) confirment le tabou de la L1. La coordinatrice interrogée dans le second extrait, mentionne à la fois une tolérance et la pression institutionnelle. Le modèle immersif crée ainsi des situations problématiques dans ce contexte :

> *166. P : ce n'était pas difficile parce que j'ai étudié la langue fran ise depuis que je suis très petite en*
> *167. maths […], j'ai trouvé la difficulté pour parler tout le temps en fran is****, j'ai fait le cours une moitié***
> *168.* ***en arabe, une moitié en français, puis la sœur m'a dit, la, ça ne va pas, il fait parler tout le temps***
> *169.* ***en français, tout le temps avec les élèves****. C'était difficile, je lui ai expliqué,* ***ma sœur il y a des mots***
> *170.* ***qui sont difficiles pour les élèves, des mots scientifiques, on doit le dire en arabe, elle n'a pas***
> *171.* ***compris*** *[…] j'ai travaillé en St XXXX [écoles confessionnelles de filles]. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 166-171)*

> *96. C : non bien sûr,* ***c'est interdit complètement de parler en arabe, ça c'est la loi****, mais ça ne veut pas*
> *97. dire* ***/ il y a des exceptions / s'il est coincé*** *; s'il a un programme a terminé, il n'empêche pas. (Entretien avec la coordinatrice du primaire du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 96-97)*

En classe, cela se traduit par la réaction de l'enseignante en L. 241, qui est peut-être due à la présence de l'observatrice ou par adoption de l'injonction institutionnelle d'éviter le recours à la L1.

> *238. P : c'est compris ? Vous êtes sûrs ? Alors / c'est une image in-ver-sée. Qu'est-ce que ça veut dire*
> *239. inversée ?*
> *240. C : plusieurs voix : makloub (« renversé »)*
> *241. P :* ***on dit pas en arabe****. Inversée ça veut dire de gauche à la place de la droite et la droite à la place*
> *242. de gauche. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 238-243)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

De manière générale, les enseignants tentent de ne pas parler en arabe en première intention pédagogique, ce qui caractéristique de l'immersion. Nous avons observé deux enseignants seulement en faire usage sur quatorze lors des observations de classe alors que treize enseignants sur quatorze admettent utiliser la L1 en classe de DdNL lors des entretiens individuels.

De plus, les élèves ont peu pris la parole de manière spontanée, parole qui, on peut le supposer, aurait pu être en L1, ce qui est peut-être à relier à un phénomène d'autocensure dû à notre présence. En effet, lors des entretiens collectifs d'élèves, plusieurs élèves ont évoqué l'usage régulier de la L1 dans les cours de DdNL. Ce tabou de la L1 renvoie évidemment au statut clandestin de la L1 en classe de DdNL. Paroxysme de ce paradoxe, un enseignant ci-dessous manifeste son étonnement : il semble découvrir les compétences en L2 de ses élèves en L. 203. Il déclare parler « franco-arabe » après la phase de découverte en L. 206-207 :

> *201. MPK : Alors hier j'ai vu que vous parliez tout le temps en français […] c'est parce que j'étais là ?*
> *202. P :* ***Oui franchement je vais être franc avec vous. Si, je parle en arabe*** *et pourtant et pourtant,* ***j'ai***
> *203.* ***découvert qu'elles ont compris ce que je disais,*** *bon la plupart de la classe elle est faible*
> *204. contrairement à la 5e primaire que vous allez visiter jeudi, si je parlais en français pas seulement*
> *205. parce que vous étiez là, parce que je sais bien qu'elles vont comprendre cette leçon en français parce*
> *206****. qu'elles ont déjà apprise****. Mais à partir de là je parle pas à 100 % arabe* ***je parle comme je vous ai***
> *207.* ***dit franco-arabe****. Surtout s'il y a de nouveau synonyme. Mais ça dépend aussi du niveau de la classe*
> *208. si c'est une classe faible, je peux pas parler toujours en français sans même traduire. Alors le niveau*
> *209. linguistique de cette classe est faible mais je vous le dis que même hier* ***j'ai chuchoté à quelque***
> *210.* ***fille en arabe*** *lorsqu'elle montait au tableau parce que parfois elle ne comprenait pas qu'est-ce*
> *211. qu'elle devait faire. On essaie d'améliorer le niveau. (Entretien n°2 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 201-211)*

Dépassant les injonctions institutionnelles, les enseignants assument parler arabe par pragmatisme. La nécessité de la transmission du contenu prend le pas en L. 140 :

> *139. P : par exemple, si toute la classe ne comprend pas quelque chose en expliquant, je peux la répéter,*
> *140. je leur dis «* ***excusez-moi il ne faut pas que je parle en arabe mais il faut que vous compreniez*** *»/*
> *141. alors je leur dis d'un seul ou d'une seule phrase en arabe/ […] (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 139-141)*

Pragmatisme et empirisme encore pour ce témoignage d'une coordinatrice de sciences en français. Elle a travaillé vingt ans auprès des enseignants de sciences des écoles confessionnelles. Sa parole se situe à la fois du côté institutionnel, en tant que coordinatrice pédagogique égyptienne de l'IFE et du côté enseignant, assurant des heures d'enseignement. Elle partage ici une prise de conscience, celle de l'arabe comme ressource en classe, en L. 4, contrairement à la doxa des « écoles de langues » (voir chapitre 1) :

> *1. C : parce que toujours, quand* ***les professeurs de sciences ou de français parlent franco-arabe avec***
> *2.* ***les enfants, les/ ils avaient/ tu vois/ c'était mal vu. On leur tapait sur les doigts****. Et puis une fois que*
> *3. j'ai essayé de faire un petit cours avec les 1ère primaire (équivalent CP), elles ne me suivaient pas.*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*4. **Donc je m'obligeais à passer à l'arabe et de l'arabe passer au français.** Et c'est là que j'ai senti que,*
5. il y avait un problème, je ne peux pas pénaliser les profs en leur disant ne parler pas arabe, c'est pas
6. possible. Je me suis sentie dans cette / coincée comme . […] mais je te dis avant, tout le monde ah il
7. parle arabe, oh là là, je sais pas quoi, donc pénaliser en disant c'est un mauvais prof il parle arabe
8. alors qu'il doit parler que fran is ou que […] le jour où je me suis confrontée à ce problème, je me
9. suis dit m… comme , et je veux avancer, on va faire une activité, on est déconnectée, moi je pars
10. quelque part et elles …[…] et toi tu veux travailler et tu veux que le fran is t'aide. Alors là je me
11. suis posé le problème et je me suis dit, qu'est-ce que je fais, je maintiens mon français, je coince
*12. comme ça et celles qui ont petit peu de vocabulaire vont me suivre et **les autres vont rester à la traine,***
*13. qu'est-ce que je fais comment j'embarque tout le monde avec moi. **Alors j'ai commencé à dire en***
*14. **français, puis j'ai dit, je vais vous dire en arabe ce que j'ai dit en français et on répète en français.***
*15. **Et j'ai commencé donc, et là, petit à petit**… (Entretien avec coordinatrice égyptienne de DNL, IFE, Paris, lignes 1-15)*

Ces pratiques de micro-alternance sont largement décriées par l'encadrement institutionnel des établissements comme le relate la coordinatrice en L. 1-2. Cela s'explique par le fait que leur plus-value sur le marché scolaire provient de la capacité à proposer un « bain linguistique » aux élèves, c'est-à-dire une approche immersive, qui est perçue positivement par les parents. Ces écoles sont même identifiées et communément appelées « écoles de langues ». Rappelons que l'éducation en Égypte connait une forte concurrence et ce, depuis la privatisation de l'éducation (phénomène des écoles d'investissement, voir chapitre 1).

i. Point de vue des élèves sur l'alternance codique

Les élèves quant à eux, plébiscitent le recours à la L1, notamment en cas d'incompréhension au niveau lexical :

*117. E2 : quand le professeur / je ne compris le mot en français/ le mot de français **le professeur dit le***
*118. **mot en arabe** […]*
119. E3 : dans les sciences il y a du vocabulaire, nous ne [savons] pas ce vocabulaire et monsieur
120. explique ce vocabulaire […] (Entretien avec les élèves de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 117-120)

Nombre d'entre eux font part toutefois d'un attachement à la L2 :

126. MPK : vous préférez quand il parle en arabe ou en français ?
*127. C : **en français.** (Entretien avec les élèves de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 126-127)*

56. MPK : vous pensez que c'est normal ou pas normal de parler arabe en maths ?
*57. C : **pas normal !***
58. E : si on prend un cours en fran is, il faut qu'on parle fran is. (Entretien avec les élèves du Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 56-58)

j. Alternance codique et place des parents non-francophones en DdNL

Les élèves évoquent également l'aspect parcellaire de leur répertoire langagier parfois comblé avec l'aide des parents, comme en témoigne ci-dessous un élève :

*93. E5 : **il y a des mots en mathématiques, que je ne sais pas en arabe, le mot « aire », je ne sais pas en***
*94**. arabe.***
95. MPK : et l'appareil digestif en arabe vous savez ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

96. C : non, oui.
97. MPK : toi tu sais ? Pourquoi ?
98. E6 : ***parce que ma mère pour m'aider, elle a vu YouTube.***
99. MPK : et en anglais ? (Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 93-99)

Cet extrait d'entretien avec des élèves amène également à réfléchir à la place des parents dans les dispositifs éducatifs bilingues. Il conviendrait d'envisager de quelles manières l'alternance codique pourrait être un facteur d'intégration des parents dans ce dispositif, duquel les non-francophones sont exclus.

k. Contrat didactique/linguistique en cours de DdNL

Pour sortir de la clandestinité, certains enseignants mettent en place une sorte de contrat, de pacte linguistique avec les élèves. Les enseignants commentent les termes de ce type de contrat en L. 126 et en L. 80 :

126. P : […] on essaye/ ***dès le début de l'année*** *je leur dis-moi* ***je vais pas répondre à quelqu'un qui***
127. ***parle arabe****. (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 126-127)*

79. MPK : mais vous n'avez pas du tout utilisez l'arabe, pourquoi ? Parce que je suis là ?
80. P : non pas du tout, la fois passée, j'ai dit, y'en a ***deal*** *entre nous :* ***qui va parler tout le cours en***
81. ***français va prendre un bonus*** */*
82. MPK : c'est pour les encourager ? […] mais eux ils vous parlent en arabe des fois ?
83. P : ils ont parlé en arabe tout le temps […] pour demander passer aux toilettes, pour demander […]
84. MPK : ils ont fait un effort pour parler en fran is là ! Parce que j'étais là/
85. P : oui […] (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 79-85)

Un contrat linguistique implicite sur l'usage des langues en classe peut se mettre en œuvre, contrat parfois rappelé par les élèves. Dans la séquence ci-dessous, alors que l'enseignant effectue son explication en L1, à l'exception des emprunts terminologiques, l'élève rétablit la L2 comme langue de l'interaction, ci-dessous en L. 6 :

3. P : La keda nkhaliha fraction tani, la min hena mumkin neamelha (non, comme ça
4. on la rend fraction encore une fois, non à partir de là on la fait [inaudible] / bardo,
5. ***virgule fein*** *(aussi, la virgule où ?)*
6. E : ***à la fin***
7. P : ***à la fin. Il y a combien ici*** *? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 3-7)*

Dans cet autre extrait ci-dessous, l'élève répond en L2 en énonçant le nombre « 10 » en L. 59, ou encore « 7 » en L. 61. Les chiffres et nombres appartiennent de la terminologie empruntée à la L2. Néanmoins, l'expression aurait été facilement accessible en L1 « '*ashara »* ou *« sab'a »* mais l'élève fait le choix de la L2. Ainsi, au-delà de l'emprunt pour cause de disponibilité, l'usage de la terminologie mathématique en L2 par l'élève rappelle le contrat linguistique en vigueur dans le « cours de mathématiques en français » :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

56. P : qu'est-ce que je fais 'ashan ba'ad (« parce qu'après ») un zéro ?
57. C : XXX (inaudible]
58. P : 'ashan i ba E (pour qu'il devienne quoi) ?
59. E : ***dix***
60. P : we taba'an bel akhere atbeh ha (et bien entendu à la fin, ça sera ?)
61. C : ***sept*** *[inaudible]*
62. P : 'ashan yiba qabl el virgule (pour que ce soit avant la virgule) hahot el virgule hena ou mashi 63. al mara (je mets la virgule et je l'avance une fois) [inaudible]. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 56-63)

j. Alternance codique inhibitrice des autres gestes de médiation ?

Existe-t-il des interactions entre les gestes ? Concernant le cours de mathématiques de la classe de 4ème de l'École des Carmélites, avec un ensemble de séquences d'une durée totale de 18'25 mn, sur un total de 33 gestes traitant de la L2 de l'enseignante, on relève 17 gestes d'alternance codique. Cette séquence présente le maximum relevé de gestes d'alternance codique. Peut-on établir un lien entre l'omniprésence de l'alternance codique et le faible nombre de gestes d'autres types ?

Notre intuition est que le recours à la L1 diminue l'usage des autres types de gestes. En effet, l'enseignante utilise moins de gestes traitant de la L2 car l'utilisation de la L1 lève les difficultés langagières. Néanmoins, nous voyons qu'en L1, des gestes de médiation et des gestes discursifs manifestant la vigilance de l'enseignante portée à la dimension langagière y compris en arabe, ici en arabe dit « dialectal ». Plusieurs facteurs peuvent en outre expliquer ce recours à l'alternance codique : le contenu de la leçon ou le niveau de la classe. En effet, les élèves en classe de 4ème peuvent manifester certaines fragilités langagières, justifie le choix de l'enseignante.

Conclusion à propos du type de geste

Différents aspects de l'alternance codique ont été examinés, établissant les relations de complémentarité entre l'oral et l'écrit, entre la L1 et la L2. Des fonctions pédagogiques ont également été identifiées : vérification de la compréhension, explication, ainsi que fonction phatique et affective du parler bilingue.

Des phénomènes linguistiques tels que l'emprunt de la terminologie à la L2 et le calque ont pu être analysés, révélant la construction d'un répertoire langagier des élèves hétérogène et partiel. La gestion des langues en classe de DdNL peut favoriser la mise en place d'une pratique telle que le contrat linguistique en cours de DdNL. De plus, nous avons établi un premier lien entre

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

le recours à l'alternance codique et les autres types de geste de médiation et discursif. Enfin, ce geste d'alternance codique se situe au cœur de la contradiction des injonctions institutionnelles et des besoins communicatifs en L2 des élèves.

La pluralité des aspects évoqués ci-dessus met en relief la complexité du phénomène qu'est l'alternance codique, cette dernière relève du cœur de la compétence plurilingue. Toutefois, les enseignants de notre corpus n'utilisent pas véritablement une approche contrastive, ils ne mettent pas en place des activités métalinguistiques de comparaison du fonctionnement entre les deux langues. Ainsi, nous supposons que le tabou de la pratique empêche les enseignants de notre corpus d'utiliser tout le potentiel pédagogique de l'alternance codique en classe de DdNL.

2.3.3.5 Médiation et polyphonie du discours scolaire : répétitions, citations et rappels

Employés de manière égale par les enseignants de DdNL (45 gestes pour chaque discipline), ces gestes de médiation, qui permettent l'avancée de la leçon (pilotage) ont également pour objectif de faciliter l'accès au sens du contenu disciplinaire. Les phénomènes de répétition ou de citation sous forme de rétroactions de l'enseignant (Besson, Canelas-Trévisi, 1994) à partir du discours de l'élève ou d'un discours tiers tel que celui du manuel, est une opportunité d'explication et semble optimiser la compréhension des élèves. D'un point de vue pragmatique, ce geste métalangagier favorise la réflexion, invite les élèves à une mobilisation cognitive, un « comportement discursif et cognitif actif » (Blanchet, 1995 : 117-118). La médiation est alors mise en œuvre par l'enseignant qui assure un lien entre ces différents discours.

a. Répétition[102] d'énoncé d'élève par l'enseignant : rétroaction et valorisation

Sous forme d'hétéroformulations (Gulich, Kotschi, 1987), l'enseignant exploite ainsi les mots de l'élève : ses connaissances se trouvent mobilisées en tant qu'éléments déclencheurs, afin de commenter, préciser, confirmer un sens.

> *98. P : parfois il y a des élèves qui ne savent rien,* ***j'utilise les élèves qui ont l'information puis je facilite***
> *99.* ***leur méthode de dire****. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 98-99)*

[102] Définition de citation : « Action de citer, de rapporter les mots ou les phrases de quelqu'un » et de répétition : « Action de reproduire plusieurs fois, dans un texte, la même idée, le même mot. » selon le Dictionnaire Larousse en ligne.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

En contexte d'enseignement/apprentissage exolingue, ce geste permet de mettre en exergue la voix des élèves dans la polyphonie des discours en L2. La répétition de leurs énoncés est un signe de reconnaissance et de valorisation de leur compétence en L2. Par exemple, l'enseignant reformule en amplifiant l'énoncé d'un élève qu'il cite en utilisant le discours direct (« XXX me dit : …») en L. 21, et indirect libre en L. 67-68, afin de clarifier :

> *21. P : **SXXX me dit** : « 2 exposant 3/2 fois 3 nombre » non/ c'est-à-dire tu vas multiplier 2 trois fois/ 22 ; la n s'appelle « la multiplication répétée »/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 21-22)*

> *67. C : **sang oxygéné***
> *68. P : qu'est-ce que **ça veut dire « sang oxygéné »** ? MXXX*
> *69. E : le sang qui transporte l'oxygène / (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 67-69)*

En L. 15, la citation relève plutôt du discours indirect libre car l'enseignant ne répète pas ce que dit l'élève mais l'interprète :

> *13. E : veut dire que quand on a 3 nombres, et quand on met l'addition […] nous avons le*
> *14. Même résultat que quand on est 2 […]*
> *15. P : […] **OXX a dit** si je vais commencer par les 2 premiers nombres, j'additionne les 2*
> *16. premiers nombres, c'est le même résultat qu'on va trouver, si je vais commencer par les 2*
> *17. derniers nombres, c'est l'associativité. Quoi encore ? Cesse de parler maintenant/ oui MXXX. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 13-17)*

Geste de pilotage également, cette enseignante utilise les citations de ses élèves, repérable par l'utilisation du discours direct, dans l'objectif de marquer l'avancée de la leçon. Elle utilise six fois à ce procédé, intégrant ainsi la parole de l'élève à son propre discours :

> *8. E1 : il digère les aliments et il absorbe […]*
> *9. P : **il m'a dit**, XX l'appareil digestif, « **il digère les aliments** ». (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 8-9)*

Cet enseignant utilise également 19 fois ce geste en 49 minutes de cours. L'une des occurrences est citée ci-dessous, sous forme de reprise afin de favoriser la réflexion en L. 422 :

> *421. E : pourquoi je n'écris pas 3X5 + 1 ?*
> *422. P : très bien, pourquoi **je n'écris pas** ça ? Dites-moi quelle est l'erreur ici ? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 421-422)*

b. Citation d'énoncé du manuel par l'enseignant

De même, à partir d'un support écrit, l'enseignant explicite les consignes du manuel de discipline auxquelles sont confrontés les élèves, en utilisant le discours direct. Ce commentaire de texte en L2 a pour objectif de clarifier les consignes, de lever l'implicite et l'attendu scolaire :

> *164. P : […] Fais le moi comme la consigne/ comme il te demande/ ça va ? **Comme il te demande la***
> *165**. consigne / parfois il te dit « transforme en fraction »,** alors tu es obligé de la transformer en fraction*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*166. et parfois tu vas trouver dans le livre la consigne et **parfois il va te dire « transforme en nombre** 167**. fractionnaire », alors tu es obligé de la transformer en nombre fractionnaire**. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 164-166)*

c. Autocitation

Une autre modalité de la citation se trouve employée par les enseignants : l'autocitation. L'enseignant interpelle la classe en utilisant un marqueur énonciatif tel que « qu'est-ce que ça veut dire « XXX » ? » en L. 51 en citant ce qui est écrit ou dit. L'enseignant attire l'attention des élèves non seulement sur le contenu mais aussi sur la forme en L2. A noter qu'il ne donne pas la réponse tout de suite, la réponse est apportée par une reformulation d'un élève en L. 52 « plus grand que », manifestant sa maitrise du registre discursif mathématique en L2. Autre élément d'analyse de ce type de geste, la dimension culturelle. En variété dite « dialectale » égyptienne, les marqueurs de citation tels que « on dit que », « on a dit », etc., émaillent constamment le discours :

*50. P : l'ensemble des nombres naturels supérieurs à 10 (il tend un crayon pour le tableau). **Qu'est-ce***
*51. que **ça veut dire** supérieur à 10 ?*
52. E2 : plus grand que 10. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 50-52)

d. Rappel d'une leçon antérieure par l'enseignant

Les évocations de leçons antérieures relèvent également de ce type de geste, identifiable avec le recours au discours indirect :

*177. P : […] **on a su/** qu'est-ce que veut dire impair/ qu'est-ce que ça veut dire consécutif.* (*Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 177)*

*141. P : […] un nombre fractionnaire, **on a dit hier et avant-hier, que** c'est un nombre entier et la*
142. fraction. (Extrait du cours de mathématique, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 141-142)

*37. P : Maintenant **on a dit hier**, ou **avant-hier/ on a dit avant-hier que** si on a de même base, si on a 4*
38. au carré (elle écrit) fois 4 au cube, qu'est-ce qu'on va faire avec les exposants ?
39. E : on met la base commune. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 37-39)

Dans cet extrait, l'enseignant cite à la fois un élève et une leçon vue précédemment :

*72. P : **AXXX m'a dit** moins 4 au carré (elle écrit) c'est moins 4 fois moins 4/ et **dans la leçon précédente**,*
*73. dans la multiplication, **on a dit que** deux signes/ de mêmes signes […] c'est ? positive/ moins fois*
74. moins ça fait ? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 72-74)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Nous faisons l'hypothèse que la situation exolingue demande des gestes de tissage plus fréquents, plus nombreux.

Conclusion à propos du type de geste

Renforcé par la situation exolingue, la médiation entre répétition d'énoncés d'élèves, de citation du manuel disciplinaire, d'autocitation et de rappel d'une leçon antérieure et l'énonciation en cours ont des fonctions différentes. Ils permettent de déclencher une explication, d'apporter une précision, de confirmer la compréhension, de clarifier et de piloter de la leçon et enfin de valoriser les élèves. Ils se révèlent être de véritables gestes de médiation entre les différentes voix du discours disciplinaire scolaire (voix du manuel, des élèves, de l'enseignant, des enseignants d'avant, etc.). Nous verrons que la répétition peut également constituer un geste discursif.

2.3.3.6 Médiation entre objets matériels, situations quotidiennes et notions disciplinaires et entre les registres

Bien que de nature différente, nous présenterons successivement les gestes de médiation suivants :

- le geste de médiation entre un objet matériel, la mimogestualité ou la référence à une situation quotidienne et notion disciplinaire,
- le geste de médiation entre un registre de communication courante et un registre discursif disciplinaire et inversement (Achard, 1995 ; Sassier, 2008 ; Cummins, 2008),
- le geste de reformulation au sein du même registre.

Serra et Steffen (2010 : 163-164) identifient les reformulations « utiles » et les reformulations « compatibles ». Les premières « apportent un prolongement aux notions inscrites dans la dimension disciplinaire, dans le but de mieux les fixer ». Les secondes « orienté[e]s vers la dimension linguistique, […] manipulent les aspects des savoirs en jeu » en lien avec la communication d'un savoir disciplinaire sans pour autant être nécessaires. Selon nous, les trois types de gestes s'inscrivent simultanément dans les deux catégories de reformulations. Nous considérons que les enseignants qui reformulent, font ce choix parce qu'ils l'estiment à la fois *utile* et *compatible*. Le choix de l'enseignant neutralise en quelque sorte ces distinctions.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

En termes de marqueurs, des locutions telles « c'est-à-dire » apparaissent, notons toutefois que la juxtaposition de propositions peut s'y substituer. D'autres marqueurs énonciatifs tels que « comme », « par exemple », indiquent ce type de geste de médiation. D'un point de vue quantitatif, la somme de ces trois gestes cumulés atteint le nombre de 252, ce qui démontre une préoccupation soutenue de la part des enseignants de DdNL de notre étude. Toutefois les enseignants de sciences s'attachent davantage à traiter pédagogiquement cet aspect : 141 occurrences relevées les concernant, 111 pour les enseignants de mathématiques.

Ce constat est corroboré par les résultats de l'analyse lexicale des manuels de discipline. Par exemple, en 4ème primaire, la somme d'items (noms et locutions nominales, adjectifs et verbes) atteint le nombre de 920 pour le manuel de sciences et 560 pour celui de mathématiques. Concernant le registre de communication courante, on relève 587 items pour les sciences et 408 pour les mathématiques. Quant au registre discursif disciplinaire, on recense 323 items pour les sciences et 152 pour les mathématiques. Ainsi, l'étendue lexicale du registre discursif scientifique, mis en évidence par le nombre supérieur d'items lexicaux présents dans les textes des manuels peut amener les enseignants de sciences à utiliser davantage de gestes de médiation concernant ce registre.

2.3.3.6.1 Médiation entre objet matériel, mimogestualité ou évocation d'une situation quotidienne et notion disciplinaire

Le geste de médiation entre une notion disciplinaire et un objet matériel, la mimogestualité ou encore l'évocation d'une situation de la vie quotidienne (Besson, Canelas-Trévisi, 1994), s'inscrit à la fois comme étayage (l'aide de l'expert) et comme tissage (faire du lien, donner du sens). Bien que de nature différente, les pratiques de manipulation d'objet matériel, d'évocation d'une situation quotidienne ou encore basée sur la gestualité, possèdent comme dénominateur commun leur capacité de contextualisation. Face à la double « étrangeté » linguistique et disciplinaire, les enseignants du corpus semblent renforcer la contextualisation en travaillant les dimensions langagières. Les alternances de contextualisation et de décontextualisation (Tardif, Meirieu, 1996) émaillent le discours enseignant. Ce type de geste est plébiscité par les enseignants de notre corpus, et en particulier par les enseignants de sciences (68 occurrences en sciences contre 36 en mathématiques). Par exemple, un enseignant de sciences a recours à onze gestes de contextualisation en évoquant divers objets (la balle, le piano) ou diverses

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

situations de vie la quotidienne (la natation, un bateau qui navigue, un oiseau qui vole), caractéristique d'introduction d'une notion (cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie).

a. Évocation de situations quotidiennes, des expériences sensibles des élèves

Les enseignants de DdNL du corpus contextualisent leurs propos en s'appuyant sur des expériences à la fois collectives et individuelles : la déglutition, la digestion, l'âge, les parts de pizza, les frottements, les expressions courantes, parfois en L1, etc. L'objectif de ce type de geste est la clarification du vocabulaire disciplinaire afin de faciliter la compréhension de la notion disciplinaire. Par exemple, pour aborder la notion de division, le fait de manger des parts de pizza est évoqué dans la 1er extrait, en L. 46-48. Manger des sandwiches, dans le 2ème extrait, est convoqué pour expliquer le rôle des incisives. Le fait de frotter ses mains, d'écrire au tableau avec un feutre ou de marcher sur le sol, peuvent être mobilisés afin d'illustrer la notion de force de frottement dans le troisième extrait.

> *46. P : J'ai fini cette **pizza** et j'ai mangé / une / autre / pizza. J'ai mangé deux parties et j'ai acheté une*
> *47. autre partie d'une autre pizza. J'ai aussi divisé en deux parties égales. Et j'ai mangé une seule partie.*
> *48. Et j'ai mangé combien de parties en total ? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège de la Salle, lignes 46-48)*

> *48. P : on a trois jours que les aliments vont rencontrer dans la bouche, **si je mange des sandwiches**,*
> *49. on va rencontrer 3 jours dans la bouche.*
> *50. P : **j'ai dit j'ai un sandwich et je vais la couper**. Je vais pas la manger, mais je vais le couper avec*
> *51. les incisives. Qu'est-ce qu'on utilise ?*
> *52. E : [inaudible …]*
> *53. P : **pas dans la bouche, dans la cuisine** !*
> *54. E : couteau*
> *55. P : **la couteau** bravo ! (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 48-55)*

> *35. P : C'est la force de frottement qui se trouve entre deux surfaces en contact… n'importe quels deux*
> *36. corps en contact, il y a entre eux une force de / frottement, entre les mains, il y a une force de*
> *37. frotte/ment, entre **la feutre et le tableau**, il y a une force de frotte/ment, **entre les pieds et la terre**, il y*
> *38. a une force de frotte/ment. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 35-38)*

Ainsi, en L. 406, il s'agit d'expliquer la distributivité en mathématiques en mentionnant des objets matériels tels que des cahiers ou des bonbons. Le verbe « sécréter » en biologie est expliqué en évoquant le fait de presser un citron en L. 137. La forme d'un organe est illustrée en mobilisant l'image du serpent, en L. 158 :

> *406. P : **distribuer des cahiers, distribuer des bonbons**. Distribuer quoi que ce soit. Bon distribuer ! (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 406)*

> *135. P : ou le suc biliaire. Le foie est une glande qui sécrète un liquide/ vous connaissez le citron ?*
> *136. C : oui*
> *137. P : **quand on presse sur le citron il y a un liquide qui descend,** juste ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

138. C : oui
139. P : le foie est une glande qui sécrète un liquide/ encore Mxxx/ qui s'appelle ?
140. C : la bile. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 135-140)

157. P : nous avons l'intestin grêle/ voilà l'intestin grêle/ (geste de monstration sur le schéma). Elle
*158. ressemble à un **serpent**/ (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 157-158)*

L'enseignant renvoie à l'expérience sensible de la respiration en L. 12-13 et L. 18-19. Le fonctionnement de la circulation sanguine est personnifié par « notre » corps et imagé à l'aide des « tuyaux » en L. 51 :

*12. P : heu we hena na'mel (en faisant) déglutition/kol hena namel (**on fait tous + geste**) et on respire*
13. 'ashan E/ 'ashan l'épiglotte/ferme […]

*18. P : hena men Korh aw zaghotna (**nous on tousse ou on a des renvois**) 'ashan aliments aw eau (**pour***
*19. **pas que les aliments ou l'eau**) ne pénètrent pas dans les poumons. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 12-13 ; lignes 18-19)*

*51. P : il y a des tuyaux, il y a des tuyaux dans **notre** corps (elle montre un schéma de la circulation*
52. sanguine dans le corps. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, le Caire, lignes 51-52)

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant s'appuie sur l'environnement scolaire des élèves pour expliquer le rôle du cerveau. Dans le but de faire comprendre l'expression « système nerveux », il a recours à la métaphore de l'ordinateur en L. 114, puis il se réfère à la fonction même du directeur de leur école en L. 118-119 :

113. P : le système nerveux, très bien les enfants ! Le système nerveux. Regardez le tableau/ dans système
*114. nerveux/ **y'a le cerveau ! C'est l'ordinateur** / c'est*
115. C : ordinateur
*116. P : ou **le directeur, il organise toutes les opérations**/ x les opérations. Par exemple, Oxxx (nom d'un*
117.élève) qui veut courir/c'est le cerveau qui aide Oxxx à courir. Oxxx veut étudier ses le ns. C'est le
*118. cerveau qui aide les enfants à étudier leurs leçons. **Le cerveau comme Frère Georges, il organise***
*119**. toutes les fonctions de ton corps**. C'est un ordinateur. Tu es compris qu'est-ce que ça veut dire*
120. ordinateur ? (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 113-120)

De même, le contexte socio-culturel peut être mobilisé par l'enseignant : la monnaie, les livres égyptiennes, ou le Phare d'Alexandrie :

*191. P : […] tu as perdu 5 **livres** et tu as perdu 15 **livres** encore/ combien tu as perdu ? (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 191)*

*41. P : C'est comme ? **Phare d'Alexandrie** ! (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 41)*

L'enseignant d'Alexandrie ci-dessous, s'appuie sur une métaphore du niveau de la mer afin d'introduire la notion de l'ensemble N :

194. MPK : […] c'est abstrait l'ensemble N, ils arrivent à comprendre ? Comment vous faites pour
195. expliquer des choses abstraites comme ça ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*196. P : **toujours j'explique par la méthode du niveau de la mer/ toujours/ au-dessus du niveau de la***
*197**. mer, positif, on monte/ au-dessous du niveau de la mer, on descend**. (Entretien avec la professeure de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 194-197)*

C'est parfois la classe elle-même qui se trouve utilisée comme élément de contextualisation : une école de filles par exemple peut servir à clarifier les notions d'ensemble vide en L. 260-261 et L. 267-268 :

256. E : le zéro n'est pas un nombre, pas un nombre.
257. P : le zéro n'est pas un nombre ? […]
*258. P : Lorsque je dis quel est **le nombre des élèves en classe**, tu me réponds par exemple 30 / c'est*
259. pas un ensemble vide. Si je te dis zéro, il n'y a personne, tu vas me dire voilà un ensemble vide, non
*260. le zéro c'est un ensemble, c'est-à-dire il te dit que il n'y a pas d'élève en classe. **Quel est le nombre***
*261. **de garçon en classe.***
262. E : ensemble vide
*263. P : ensemble vide, **il n'y a pas d'élève garçon en cette classe**. Et si je dis combien il y a de filles*
264. absentes, et tu me dis il n'y a personne (E : inaudible) non, tu me dis zéro, non / si je te dis par
265. exemple, quel est le total des élèves = 30 (il écrit), absente, combien par exemple, 0. Combien
266. d'absente ? Heu combien de filles en classe ? 30, ce n'est pas vide. Ça c'est un nombre qui te dit
*267. qu'il n'y a pas d'élève absente. Lorsque je te dis**, l'ensemble des garçons en classe, tu me dis, ça***
*268. **n'existe pas**. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 256-268)*

Binôme de la contextualisation, la décontextualisation est un processus illustré ici par l'enseignante lors de l'entretien :

*108. P : […] **maman a fait une pizza, elle a donné à Ahmed la moitié, comment on écrit la moitié, ils***
*109. **savent que c'est un demi, un sur 2**, […] **comment on appelle en haut, en bas, le trait au milieu, je***
*110. **leur explique ça**/ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 108-110)*

L'enseignante a débuté en évoquant la pizza en L. 108, puis elle a abouti à l'expression conventionnelle écrite de la fraction en L. 109, « comment on écrit la moitié » et a poursuivi en l'oralisant en L. 110 : « c'est un demi, un sur deux ».

b. Mimogestualité

Autre facette de ce type de geste : la mimogestualité. A la fois physique et métalangagier, utilisé par les enseignants de langue étrangère tel que le préconisaient les approches immersives en didactique des langues étrangères, la mimogestualité apparait dans le répertoire des gestes des enseignants de DdNL du corpus. Les différents extraits ci-dessous laissent paraitre les talents des enseignants de DdNL pour mimer des unités lexicales complexes :

8. P : ashan / anneaux cartilagineux, olna yani he ? Donc qu'est-ce qu'on a dit ? el susta amla keda
*9. (l'anneau fait comme)/ (**il fait un geste d'écart et de rapprochement des mains**). (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 8-9)*

*77. P : tu as un nombre supérieur ou inférieur (**avec un geste du bras**) à -6/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 77)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*124. P : -5 et tu recules de -6 (**il recule**)/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 124)*

*185. P : […] Alors le nombre médian, qui se trouve au milieu, […] qui vient avant ? (**geste dans le dos**)/ 186. qui vient après (**geste en avant**) (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 185-186)*

*270. P : De prendre seulement l'oxygène **(gestes de prise**) de tous le mélange qui vient rentrer dedans 271. (**gestes vers l'intérieur**) et de le donner au / sang **(geste de don**) ? Donc c'est le rôle de l'appareil 272. respiratoire/ une des parties de l'appareil respiratoire a pour rôle de choisir l'oxygène parmi tout 273. ce mélange de gaz et de le donner (**geste de don**) au sang pour que le sang puisse le distribuer (**geste 274. de distribution**) à toutes les parties du corps […]*
*346. P : notre cœur doit se contracter puis se relâcher (**avec geste de la main de contraction et de relâchement**) pour pouvoir […] (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 270-274 ; ligne 346)*

*32. P : c'est le bras, c'est l'avant-bras. On peut considérer le bras ou le mouvement de l'avant-33. bras (**il fait le geste du mouvement**) comme un levier […]. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 32-33)*

c. Manipulation d'objets matériels

La manipulation d'objets matériels participe à la compréhension de notion disciplinaire en L2. Ces objets peuvent être des maquettes, un double décimètre, des lampes, un interrupteur, etc. ce que montrent les extraits ci-dessous :

*7. P : […] Donc ici c'est une droite XX, c'est comme la **règle**. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 7)*

*46. P : tu regardes ta **règle** / on peut voir les 0, 1, 1 et 2, 2 et 3. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 46)*

*50. P : (il montre des **lampes**, les distribue et les élèves observent les lampes en les faisant passer) on 51. tape sur l'interrupteur (il appuie sur **l'interrupteur** de la classe et la lampe au plafond s'allume) la 52. lampe fonctionne. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 50-52)*

*70. P : (P sort d'une boite une **maquette** de dents). J'ai apporté du laboratoire pour que vous puissiez 71. voir. Alors voilà les dents (elle montre) et voilà la langue (elle montre). (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 70-71)*

Ci-dessous, afin de faire saisir la notion de nombre décimal aux élèves, l'image des « petits traits » en référence à un décimètre montré à la classe, est exploitée par l'enseignant :

*15. P : […] je vous montre comment il est venu 0,4. N'est-ce pas, on a dit entre/ le 0 et le 1/ il y a des 16. petits traits, ce sont les dixièmes et **entre chaque 2 dixième il y a d'autres petits traits**, n'est-ce pas ? 17. C'est les centièmes […]. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 15-17)*

d. Point de vue des enseignants

Dans le premier extrait, en L. 188, l'enseignant évoque des « situations de la vie comme un petite théâtre » dans le but d'aider à mémoriser. Dans le second extrait, l'enseignante y voit un faire-sens en L. 34 et L. 36 :

> *186. MPK : qu'est-ce que vous faites pour les aider à mémoriser ?*
> *187. P : […] lier des explications avec des exemples, on lie les mots des familles comme*
> *188. pancréas/pancréatique,* ***on fait des situations de la vie comme un petit théâtre****. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 186-188)*

> *34. P : oui c'est le nombre qu'on divise quand on distribue, alors j'ai réfléchi que* ***je dois mettre un sens****/*
> *35. ils n'ont pas pris qu'est-ce que ça veut dire un multiple commun/ quelle est la base mathématique*
> *36. de ça/ alors* ***je dois mettre un sens****. Pour bien rappeler cette méthode, alors c'est quoi quand on*
> *37. distribue ? C'est des bonbons ? Toujours le nombre qui est dehors des parenthèses, c'est le nombre*
> *38. de bonbons on doit distribuer. (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 34-38)*

Un enseignant explicite son geste en L. 158-159, qu'il juge efficace pédagogiquement :

> *156. P : […] je donne des exemples de la vie quotidienne, frotter les mains dans l'hiver pour réchauffer*
> *157. le corps/ parce que le frottement transforme l'énergie cinétique, l'énergie calorique, c'est la chaleur*
> *158. […]* ***j'ai vu que les exemples de la vie quotidienne est le moyen le plus rapide pour prendre les***
> *159.* ***infos,*** *les détails/ parce que les sciences c'est de la vie/ la science c'est comment expliquer les*
> *160. phénomènes dans la vie quotidienne […] j'explique la vie quotidienne. (Entretien avec le professeur de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 156-160)*

Une enseignante de sciences commente ainsi sa pratique : la mimogestualité et le recours à des expériences personnelles des élèves (en L. 263-264) permettent d'éviter la L1 et de clarifier son propos (en L. 260-261) :

> *256. P : pour l'appareil digestif, je dis si on a un sandwich de Mac Donald, contient du pain, a*
> *257. contient de la viande, ça contient du laitue, du tomate alors quand on va le manger, qu'est-ce qu'on*
> *258. va rencontrer ? Où le pain va se digérer ? Les viandes ?* ***Comme un exemple*** *Yani. […]* ***j'ai essayé***
> *259****. de les faciliter, par exemple*** *qu'est-ce que ça veut dire « matière carbohydratées », les amidons,*
> *260. comme quoi ?* ***Je dois dire comme quoi parce que si je rentre dans la chimie, ils ne vont rien***
> *261****. comprendre/ alors je dis comme quoi ? Les protéines, comme quoi ?***
> *262. MPK : donner des exemples, c' qui marche ?*
> *263. P :* ***oui et donner des gestes [..] quand on explique, si je ne veux pas dire en arabe, les élèves ne***
> *264.* ***savent pas en arabe […] alors j'essaye de faire avec les gestes*** *(Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 256-264)*

L'effet premier voulu est parfois d'attirer l'attention des élèves, avec des « exemples réels » (L. 45) et de « simplifier les concepts » (L. 49-50) :

> *45. P : […]****pour attirer l'attention*** *et après j'explique avec* ***des exemples réels****,* ***j'ai apporté des objets,***
> *46.* ***des gommes, des règles,*** *et on a fait quelque chose comme , […] par exemple les leviers, j'ai*
> *47. construit une maquette […] quand tu approches le pivot comme de la force, tu fais une grande*
> *48. force, tu fais un grand effort, plus que j'éloigne le pivot, que je rapproche le pivot de la résistance,*
> *49. plus je peux faire une petite force pour déplacer ce corps, alors je/* ***j'essaie de simplifier les concepts****/*
> *50. […]* ***des exemples de la vie quotidienne de la maison****/ (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 45-50)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Ce type de geste favorise également la mémorisation. Un enseignant mentionne en L. 89 une technique de mémorisation employée en enseignement des langues : l'utilisation de chansons. De plus, des exemples « visibles » se trouvent également mobilisés, car ils permettent de concrétiser : « quand on voit une chose avec ses yeux on se rappelle », déclare l'enseignant en L. 89-91 :

> *88. MPK : comment vous faites pour les aider à mémoriser ?*
> *89. P : je fais une **chanson** pour eux, pour les planètes/ les égyptiens apprennent beaucoup de choses*
> *90. avec les chansons / aussi les exemples, donner des **exemples**, **donner avec ses yeux, quand on voit***
> *91. **une chose avec ses yeux on se rappelle** (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 88-91)*

Ainsi, d'un point de vue pédagogique, le recours à ce type de geste permet de faire-sens avec une réelle efficacité pédagogique, d'attirer l'attention des élèves, de simplifier des concepts et de favoriser la mémorisation des élèves tout en évitant le recours à la L1 conformément aux prescriptions institutionnelles.

e. Point de vue des élèves

Le point de vue des élèves confirme l'intérêt de ce type de geste. Selon les élèves, un bon professeur est celui qui « donne des exemples » concrets en L. 117-118 :

> *110. MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur ? […]*
> *111. E : il peut être très / il sait comment parler sa langue,*
> *112. E2 : dans les math, il rigole beaucoup avec nous et il explique bien.*
> *113. E3 : dans le cours, quand il est fatigué, il dit quelque chose pour rire/*
> *114. E4 : elle explique très bien/*
> *115. E5 : avec **des jeux/***
> *116. E6 : toute la n c'est dans l'examen/*
> *117. E7 : dans les mathématiques, **il donne des exemples comme le chocolat**, […]*
> *118. E8 : **dans les fractions, la pizza on coupe en plusieurs parties** (Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 110-118)*

Conclusion à propos du type de geste

Les gestes de médiation entre les notions disciplinaires et la référence à des situations de la vie quotidienne, à des expériences sensibles ou encore le recours à la mimogestualité ou à la manipulation d'objets matériels, sont autant de gestes langagiers et métalangagiers de contextualisation jugées efficaces en DdNL comme en témoignent à la fois les enseignants et les élèves. Ce type de geste, notamment la mimogestualité et le recours à des objets matériels, renvoie à un ensemble de techniques largement exploitées en classe de L2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.3.6.2 Médiation entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire

L'analyse des pratiques montre qu'en DdNL, les enseignants médiatisent les savoirs disciplinaires en s'appuyant sur la dimension discursive de la discipline, en jouant de manière intralangagière entre les registres discursifs de communication courante et disciplinaire - BICS et CALP (voir chapitre 2), souvent perceptibles à travers un registre plus soutenu.

Ces registres apparaissent également dans les textes des manuels de discipline du corpus. Un nombre supérieur d'éléments issus du lexique de communication courante avait été constaté : 1265 contre 665 concernant le lexique disciplinaire. Rappelons alors que l'enseignant de DdNL traite davantage un registre de communication courante qu'un registre discursif disciplinaire. Ce résultat constitue un élément explication pour la mobilisation de ce type de geste.

Le cours de DdNL oscille ainsi dans un mouvement de contextualisation et de décontextualisation à travers le jeu des registres tout en construisant la compétence discursive lexicale des élèves. En ce sens, le jeu des registres peut être considéré comme un travail intégré entre l'acquisition du discours disciplinaire et de la notion disciplinaire. Ce type geste apparait de manière presque égale chez les enseignants de sciences et de mathématiques (40 occurrences en sciences et 32 en mathématiques).

a. Reformulation BICS/CALP

Ci-dessous, les enseignants introduisent des expressions relevant d'un registre discursif scientifique. Le verbe « pénétrer » est introduit par l'enseignant en L. 19, après avoir énoncé « entrer » en L. 16. A noter que l'enseignant de sciences de l'École des Carmélites se réfère au texte du manuel de sciences, lequel privilégie un registre discursif disciplinaire :

> *16. P : pour que l'eau et les aliments n'**entrent** pas dans le Hé (« quoi ») ?*
> *17. C : trachée artère*
> *18. P : hena men Korh aw zaghotna (nous on tousse ou on a des renvois) 'ashan aliments aw eau (pour*
> *19. pas que les aliments ou l'eau) ne **pénètrent** pas dans les poumons. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 16-19)*

Les enseignants de mathématiques et de sciences ci-dessous paraphrasent leurs propos en mobilisant les deux registres. En L. 152, l'enseignant change de registre : l'expression « d'où vient la salive » est précisée par « qui sécrète la salive ». En L. 102, l'ajout du terme scientifique « émission » offre une autoformulation plus précise. En L. 247 et L. 374, l'enseignant utilise

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

une expression de communication courante, « plus », afin de clarifier les expressions disciplinaires « union » et « additionne » :

> *152. P : non je dis pas **d'où vient** la salive ? **Qui secrète la salive** ? (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 152)*
>
> *102. P : […] qui **va donner beaucoup de lumière**, qui va donner beaucoup d'**émission** de la lumière. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 102)*
>
> *247. P : Lorsque je dis 5 **union** 1, c'est 5 **et** 1 […]*
> *374. P : on **additionne**, **plus** (avec un geste) on **additionne**. (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 247, ligne 374)*

Les autoformulations entre les deux registres, ci-dessous, relèvent de la paraphrase :

> *99. P : ce sont des **matières nuisibles**, qui **ne sont pas bien** […]*
> *329. P : **la bouche ou la cavité buccale.** (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 99 ; ligne 329)*
>
> *70. P : […] la chaleur **émet** / qui **fait de la lumière** […] l'oxygène **brûle** et **fait la combustion.** (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 70)*

Dans les exemples suivants, il s'agit d'hétéroformulations. Les enseignants reprennent les termes d'un registre de communication courante énoncés par un élève en lui donnant l'équivalent dans un registre disciplinaire plus adéquate. Par exemple, « plus » est reformulé en « additionne » en L. 43, « moins » par « soustrait » en L. 60 et en L. 228 :

> *42. E : et en plus l'exposant*
> *43. P : **on additionne** les exposants […]*
> *60. E : on fait moins*
> *61. P : bravo, on **soustrait** les puissances. (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 42-43 ; lignes 60-61)*
>
> *227. E : plus ou moins*
> *228. P : c'est-à-dire **l'addition** ou la **soustraction**. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 227-228)*

b. Recours au registre « BICS » afin d'expliquer une notion issue du registre « CALP »

Inversement, en L. 10, l'enseignant donne une explication d'une notion, « le flux », en s'appuyant sur un registre de communication courante, « courir ou marcher », procédé qu'il reprend en L. 12. L'enseignant rappelle le sens du terme technique « lampe » en utilisant un autre terme technique plus familier « ampoule » (L. 28). Dans l'exemple suivant, pour donner une définition du terme « consécutif », l'enseignant adopte une expression relevant d'un registre de communication courante, « l'un vient après l'autre » (L. 161). Les reformulations sont essentiellement des autoformulations :

> *10. P : Le courant électrique, c'est le **flux**, **flux ça veut dire « courir » ou « marcher ».** […]*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*12. P : Des **charges électriques** veut dire l'électricité **qui marche ou qui court** à travers une matière bonne conductrice de l'électricité […]*
*28. P : Le genre de lampe électrique, on a dit que les lampes **c'est égal à l'ampoule** […]. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 10, lignes 12, ligne 28)*

*161. P : Voici le mot consécutif (**elle écrit « consécutif : l'un vient après l'autre »**). […] (Extraits du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 161)*

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant de mathématiques reformule le vocabulaire des consignes en changeant de registre. Issu d'un registre disciplinaire, le verbe « vérifier » qui a un sens particulier en mathématiques, est expliqué à l'aide d'une périphrase relevant d'un registre de communication courante : « voyez que ça marche ou pas » (L.108).

*108. P : qu'est-ce que veut dire vérifie ? **C'est-à-dire voyez que ça marche ou pas.** (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 108)*

Dans les exemples suivants, les enseignants utilisent, au-delà d'un registre de communication courante, des approximations. Cette adaptation au niveau langagier en L2 des élèves démontre son souci d'intelligibilité en L. 36-37. La transformation d'un nombre fractionnaire en nombre décimal est énoncée par l'enseignante à travers une expression de communication courante en L. 47 : « transforme ça en virgule ». On remarque alors la simplification de l'expression et la concentration sur le savoir-faire mathématique, les enseignants n'utilisent pas l'expression disciplinaire conventionnelle, « nombre décimal », mais, « en virgule » :

*36. P : qui d'autre ne comprend pas comment transformer **en virgule** ? […]*
37. E : je ne comprends pas comment on peut faire de zéro à virgule ! (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 36-37)

*47. P : assieds-toi EXXXX/ (une élève vient au tableau). Transforme ça **en virgule**. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 47)*

L'extrait suivant montre la façon dont l'enseignant utilise le registre de communication courante, en L. 240, « moins » au lieu de « soustraire » et « plus » au lieu d'« additionner » :

*240. P : **Moins,** diviser, **plus** […] (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 240)*

c. Recours au registre « BICS » afin de s'assurer de la compréhension une notion du registre « CALP »

Dans les séquences suivantes, les élèves répondent à l'enseignant en apportant des définitions appartenant au registre de communication courante, et ce, sans doute à la faveur d'une disponibilité lexicale plus grande. En L. 52, l'élève énonce la périphrase « plus grand que » afin d'expliquer le terme « supérieur ». En L. 4, le terme « commutativité » est explicité par un élève en recourant à la périphrase « on change les places de nombres ». On relève le même procédé

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

en L. 136, à propos du terme « consécutif », décliné par un élèves ainsi : « c'est le nombre qui vient après le nombre ». « Au milieu », énoncé en L. 182, un élève également clarifie le terme « médian » :

> *51. P : […] Qu'est-ce que ça veut dire supérieur à 10 ?*
> *52. E2 : **plus grand que** 10 […] (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 51-52)*
>
> *3. P : oui, qu'est-ce que ça veut dire commutativité ?*
> *4. E : **on change les places de nombres** […]*
> *5. P : **on change la place des nombres et on trouve le même** / (+C) **résultat**/ c'est-à-dire 7 + 5 est égal […]*
> *133. P : Qu'est-ce que ça veut dire le mot « consécutif » ? En quelques fois on doit faire le dictionnaire*
> *134. math/fran is pour l'unité 2. Maintenant on va écrire qu'est-ce que ça veut dire « con-sé-cu-tif » ?*
> *135. Oui Mxxx.*
> *136. E : **c'est le nombre qui vient après le nombre.***
> *137. P : Bravo, le mot « consécutif », c'est-à-dire qui vient après l'autre*
> *[…]*
> *180. P : […] qu'est-ce ça veut dire médian ? C'est quoi le médian ? C'est quoi le médian ? Comme le*
> *181. nombre médian*
> *182. E : **au milieu***
> *183. P : oui bravo, alors le nombre médian (elle écrit « **le nombre médian, il se trouve au milieu** »), il*
> *184. se trouve au **milieu** (les élèves recopient). (Extraits du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 3-5 ; lignes 133-137 ; ligne 161 ; lignes 180-184)*

Ce procédé est également adopté afin d'expliciter des consignes de tâches scolaires comme dans l'exemple ci-dessous, « écrire » explicite « compléter » :

> *237. P : je vais compléter/ **écrire** le problème (Extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, ligne 237)*

d. Conscientisation de la compétence discursive lexicale

Dans les extraits suivants, les enseignants amènent les élèves à prendre conscience de l'existence des registres : ce qui se dit, ce qui est attendu. Ils apportent des précisions lexicales afin de clarifier des termes disciplinaires. Dans le premier exemple du cours de l'École des Carmélites, l'élève formule une expression qu'elle pense synonyme en L. 61. L'enseignant précise en introduisant « juste » et en rappelant le terme « supérieur », en L. 62, comme lexique attendu. Toutefois, il valide l'énoncé de l'élève qui manifeste, de la sorte, sa compréhension.

> *59. C : supérieur*
> *60. P : supérieur alors*
> *61. E : **qui vient après***
> *62. P : **on peut dire cela, bon qui vient juste après, parce que c'est supérieur** […](Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 58-61)*

L'enseignant y fait à nouveau référence plus tard dans le cours, en reformulant « qui suit » en L. 70. Puis, il précise l'usage lexical en mathématiques : « on peut dire plus petit/ mais **c'est mieux** de dire inférieur » en L. 73 ou encore en L. 17, « on peut dire le contraire mais pas

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

forcément en maths », incitant ainsi l'élève en L. 18 à mobiliser le terme « l'opposé ». L'enseignant souligne ici le lexique du registre discursif mathématique, sensibilisant les élèves à la compétence discursive en mathématiques :

> *14. P : (les chiffres en question sont écrits au tableau) : comment s'appelle, on lève la main, comment*
> *15. s'appelle ? Lorsque je dis 1 et je change de signe, je dis moins 1, comment s'appelle ? 2 je*
> *16. change de signe et je dis moins 2 / quel est ? Comment s'appelle cela ? Oui/* ***on peut dire le***
> *17.* ***contraire*** *mais pas /* ***mais pas forcément en math*** *…*
> *18. E :* ***l'opposé***
> *19. P : l'opposé très bien […] (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 14-19)*

> *70. P : comme elle a dit Jxxx qui vient après/****on peut dire cela/ qui suit/*** *oui Mxxx*
> *71. E : XXX*
> *72. P : c'est le contraire, j'ai compris, ici/qui a écrit 1/ c'est bien vous avez pas vu la faute/ qui soit*
> *73. inférieur/ qui vient avant/ avant/XXX oui* ***on peut dire plus petit/ mais c'est mieux de dire inférieur****/*
> *74. très bien/ XXX […] (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 58-61 ; lignes 70-74)*

Dans ces deux extraits, les enseignants demandent aux élèves de trouver des termes scientifiques équivalents aux termes issus d'un registre de communication courante : « propulse » en L. 25, à la place du terme « pompe » et « lipide » au lieu du terme « graisse » en L. 243 :

> *24. P : […] Il / pompe/ ou bien il/ ?*
> *25. C :* ***propulse***
> *26. P : regarde [elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »]. Il ?*
> *27. C :* ***propulse***
> *28. P : il* ***propulse*** *le sang. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 24-28)*

> *242. P : on a dit les graisses et pas seulement/ […] ou bien les ? Ou bien les ?*
> *243. C :* ***lipides*** *[…]****.*** *(Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 242-243)*

Dans cet extrait, l'enseignant souligne le caractère erroné d'une expression d'usage courant, « lampe à néon », et rectifie en mentionnant l'expression technique « lampe fluorescente », renvoyant non seulement à la question des registres discursifs mais aussi à la question des « croyances » versus la « vérité » scientifique :

> *88. P : en Égypte on dit c'est une lampe à néon, mais c'est faux,* ***elle est appelée lampe fluorescente*** *[…]. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 88)*

e. Récit scientifique et mathématique

Au-delà de l'énoncé ou de l'interaction, le registre de communication courante et le registre discursif de la physique peuvent également être mobilisés durant une séquence plus longue, dans une visée explicative. Les enseignants ont recours à la mise en récit, ils métaphorisent des notions disciplinaires et utilisent ainsi des procédés, des techniques littéraires.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Ainsi, l'enseignante de mathématiques ci-dessous, affirme se transformer en conteuse en L. 245. Elle raconte « une grande histoire », « des guerres » (L. 50-54). Ses récits ont pour objectif de clarifier des notions telles que celle des nombres naturels ou de « priorité », dans l'extrait ci-dessous à partir de L. 240 :

> *50. P : […] **je dois dire une grande histoire** avec des **champions** des nombres/ des **guerres** / […] pour*
> *51. expliquer l'ensemble N, pour expliquer l'ensemble des nombres naturels seulement, alors je dois*
> *52. dire que le plus petit nombre entier naturel c'est zéro, mais ce n'est pas le plus petit nombre au*
> *53. monde/ je dois dire même si le programme a commencé de zéro/ je dois expliquer qu'il y en a des*
> *54. autres nombres/ qu'il y en a des **guerres** entre les négatifs et les positifs, et quelque fois les négatifs*
> *55. ont gagné la guerre et comme / […]*
> *57. MPK : vous essayé d'illustrer ?*
> *58. P : oui*
> *59. MPK : vous êtes un peu comme une conteuse, vous racontez des histoires ?*
> *60. P : oui […]*
> *77. P : je vais réexpliquer une autre fois, une fois, 2 fois en français, 3ème fois en arabe, **je créé des***
> *78. **histoires, je fais des gestes, avec mon visage, à haute voix, à basse voix** !*
> *[…]*
> *240. P : pour expliquer le mot priorité […] **c'était une grande histoire**/ […] tu as rendu chez vous après*
> *241. l'école, tu as beaucoup de choses à faire, tu as beaucoup de devoirs, l'entrainement de n'importe*
> *242. quel sport/ comment tu vas commencer ? Avec laquelle ? […] premièrement, a c'est le plus*
> *243. important et ensuite , , […] qu'est-ce qu'on l'appelle ? C'est la priorité/ à quoi sert en*
> *244. maths ? C'est quoi la priorité en maths ? Alors j'ai dit on a 4 opérations […] on doit ranger.*
> *Toujours 245. je **conte** des histoires/ toujours. (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 50-60 ; lignes 77-78 ; lignes 240-245)*

Par ailleurs, cet enseignant de sciences aide les élèves à conceptualiser les notions de courant électrique, de flux et de charges électriques en les insérant dans une métaphore filée basée sur les verbes « courir » et « marcher ». En L. 9-10, l'enseignant recourt à la dérivation : « courant » vient du mot « courir », favorisant ainsi l'image de la course, puis celle de la marche « dans un fil ». Ces métaphores sont renforcées par un dessin schématique réalisé au tableau par l'enseignant. L'enseignant convoque un verbe connu des élèves dans un contexte non disciplinaire, « courir », dans le but de les amener à conceptualiser les notions liées au « courant électrique » :

> *7. P : vous voyez ce mot, (il lit au tableau) « le courant » / le courant ça vient du mot courir (il écrit au*
> *8. tableau) /c'est quelque chose qui court. C'est quoi qui court ? Le courant électrique, c'est l'électricité*
> *9. qui court, c'est **l'électricité qui marche dans un fil conducteur,** dans un fil, d'accord (il dessine une*
> *10. ligne au tableau). Le courant électrique, c'est le flux, flux veut dire « courir » ou « marcher ». Des*
> *11. charges électriques veut dire l'électricité qui marche ou qui court à travers une matière bonne*
> *12. conductrice de l'électricité, une matière bonne conductrice de l'électricité […]. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 7-12)*

f. Point de vue des enseignants

Type de geste assumé par les enseignants de DdNL, la mobilisation des registres est un ressort pédagogique à la fois pour développer les compétences lexicales et disciplinaires des élèves.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'un des enseignants de mathématiques utilise une expression très juste dans l'un de ses cours : « quelques fois on doit faire le dictionnaire math/français » (extrait du cours de mathématiques, classe de 5ème, Collège Saint Marc, lignes 133-134). Le témoignage de cet enseignant manifeste son attention à la compétence discursive, il formule en L. 52-53 : « il écrit une phrase correcte, **scientifiquement correcte** mais **la façon d'écrire**, c'est faux » :

> *52. P : […] **il veut dire ça, parce que peut-être il écrit une phrase correcte, scientifiquement correcte***
> *53. **mais la façon d'écrire, c'est faux** […] il doit dire il se passe une dissolution du sel dans l'eau. On*
> *54. veut savoir qui l'a appris le **mot dissolution, le terme scientifique**/ lui il dit **je ne vois rien**/ […] c'est*
> *55. correct, scientifiquement ce n'est pas faux/ alors j'ai appris comment corriger/comment apprendre*
> *56. les enfants qui sont faibles en fran is / […](Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 52-56)*

En L. 114-115, l'enseignante prête attention à la compétence discursive des élèves, en particulier à la composante lexicale : « tu dois savoir le terme déglutition » leur dit-elle, tout en adoptant un terme issu d'un registre courant, « avaler », pour se faire comprendre :

> *114. P : oui pour **déguster**, il y a qui disent **gouter**, pour déglutition dans le livre, il y a écrit « déglution »,*
> *115. je dis « **avaler** » mais **tu dois savoir le terme déglutition**/ […] parfois j'écris entre parenthèses pour*
> *116. qu'ils puissent savoir à la maison, a le sens c'est entre parenthèses (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 114-116)*

g. Traiter la polysémie

Dans ce témoignage, l'enseignante met en relief le besoin de traiter pédagogiquement les registres. En effet, s'atteler au niveau sémantique, en traitant la polysémie par exemple, fait partie des gestes professionnels des enseignants de DdNL de notre étude. Les termes tels que « entier », « naturel », « neutre » sont associés à d'autres expressions en français de communication courante comme « mot entier » opposé à « artificiel », ou encore associé à l'eau, l'air, issu de registre courant. Enfin la notion « neutre » est illustrée en s'appuyant sur l'environnement et les connaissances des élèves afin de la transposer en mathématiques :

> *252. MPK : et vous pensez que quand vous faites des mathématiques, les élèves ils apprennent le*
> *253. français ?*
> *254. P : **oui quelques temps** […] comme on a parlé, sur l'ensemble des nombres entiers naturels, il y a*
> *255. quelques mots qu'ils ont entendus pour la 1ère fois. **« Entier » toujours c'est pour « mot »,** il n'y a*
> *256. pas quelques sujets de français avec « entier »/ **« naturel » comment des nombres sont naturels**, il*
> *257. y en a des **nombres artificiels** ? alors toujours j'ai mis le contraire de chaque mot pour bien*
> *257. comprendre. […] l'élément neutre ? […] **c'est quoi « neutre »** ? Alors j'ai compté c'est quoi, **l'air**,*
> *258. **l'eau** ce sont **des éléments neutres, ni odeur, ni, ni, ni**… […] et fait quoi pour les maths ? […] (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 252-258)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Conclusion à propos du type de geste

Les gestes de médiation entre des registres de communication courante et des registres discursifs disciplinaires manifestent l'effort de contextualisation, d'explication et de clarification des enseignants de DdNL qui s'appuient sur les compétences communicatives en L2 de leurs élèves afin de les amener à conceptualiser des notions disciplinaires. Les enseignants de mathématiques et de sciences se montrent alors soucieux de développer la compétence discursive de leurs élèves en L2, notamment à travers les variations lexicales des registres. Nous constatons que le niveau lexical est privilégié, comme l'atteste le traitement de la polysémie dans les cours de DdNL. Le traitement de la polysémie, par exemple, crée une distance avec l'énoncé, en cela, il peut revêtir une dimension métalangagière selon Besson et Canelas-Trevisi (1994). Cette reformulation entre registres pose l'énoncé initial reformulé comme objet de commentaire, de clarification.

2.3.3.6.3 Reformuler au sein d'un registre discursif disciplinaire

Outre l'alternance des registres, la reformulation est également présente au sein même du discours scolaire. Elle ne s'appuie pas sur un autre registre comme le type de geste vu précédemment mais fonctionne de manière interne.

L'objectif de ce geste est la clarification qui se réalise à travers l'extension du lexique des élèves. Les enseignants sont alors attentifs à reformuler leur propos ou les propos du manuel, démontrant que le discours disciplinaire se construit sur des compétences lexicales, grammaticales et syntaxiques étendues.

Les enseignants de notre corpus mobilisent ce type de geste. On relève une légère préférence de la part des enseignants de mathématiques (43 occurrences contre 33 concernant les sciences). Nous pouvons supposer que cela renvoie à l'effort de décontextualisation qui consiste à amener les élèves vers l'abstraction des mathématiques.

Les enseignants de DdNL mettent en œuvre ce type de geste de reformulation intralangagière, se rapprochant de fait de gestes de professeur de langue (seconde ou étrangère), comme l'indiquent les extraits suivants où les reformulations sont mises en exergue, en gras :

> *96. P : il change, il **varie** (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, ligne 96)*
> *17. P : combien sa longueur ? **Ça mesure combien** ? AXXX (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, ligne 17)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*23. P : Les trois/ les trois matières, les trois **éléments** (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, ligne 23)*

*302. P : L'appareil circulatoire renferme, ça veut dire **se compose** […]*
*309. P : Voilà les 3 parties ou bien les 3 **composantes** de l'appareil circulatoire […].*
*368. P : ça veut dire situé/ **où il se trouve exactement / logé/** situé/ […]*
*421. P : on a 3 types ou bien 3 **genres** de vaisseaux sanguins. (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, lignes 302-303 ; ligne 309 ; ligne 368 ; ligne 421)*

*241. P : Inversée ça veut dire **de gauche à la place de la droite et la droite à la place de gauche**. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 241)*

Ces extraits laissent apparaitre le fait que la frontière entre les registres est parfois ténue. Les enseignants de mathématiques et de sciences reformulent au moyen d'expressions synonymes disciplinaires, en gras dans les extraits ci-dessous, enrichissant ainsi le registre discursif disciplinaire :

*57. P : Qu'est-ce que ça veut dire le nombre fractionnaire. **Ça veut dire un nombre entier et une 58. fraction / un nombre entier et une fraction**. […]*
*160. P : un entier. Ça c'est **quatre quarts**, ici. […]*
*173. P : 35 cinquième ça veut dire **35 divisé par 5** donc 7/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 57-58 ; ligne 160 ; ligne 173)*

*127. P : oui, il y a une force de frottement, il y a une **résistance.** (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 127)*

*2. P : 2 puissance 3, **c'est-à-dire** le 2 est **répété** combien de fois […]*
*6. P : 5 fois 5 puissance 2, c'est-à-dire **5 fois 5, 5 fois 5 égale 25**/ 2 puissance 5. (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 2 ; ligne 6)*

*127. P : le carré du nombre c'est-à-dire, **exposant 2** / ou bien **2 fois 2** est égale à 4. Le cube d'un nombre /*
*128. 2 au cube, c'est-à-dire **2 fois 2 fois 2** est égale à 8. La puissance 5 du nombre, c'est -à-dire **2 à la***
*129. **puissance 5**/ déjà là **2 fois 2 fois 2… / cinq fois**. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 127-130)*

*48. P : un nombre qui convient, **n'importe quel nombre** […]*
*318. P : Alors l'opération elle est fermée, ou elle est **stable** […]*
*376. P : élément neutre / **qui ne change ni dans l'addition, ni dans la soustraction** ! (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 48 ; ligne 318 ; ligne 376)*

*148. P : il digère les matières carbohydratées ou bien les **amidons.** (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 148)*

*10. P : digérer c'est-à-dire/ je vais vous aider / elle **transforme** les aliments, les grands aliments / […]*
95. E : il prend les déchets des aliments/
*96. P : des matières **nuisibles**, les matières **qui sont nuisibles** (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 10 ; lignes 95-96)*

*3. P : Cette balle à l'état de repos ne connait pas de mouvement/ repos c'est-à-dire la **position est fixe**,*
*4. **la constance de la position**. Cette balle en état de repos en état de **non mouvement.** (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 3-4)*

L'enseignant varie les formulations afin de faire saisir la notion de stabilité en L. 111-113. D'un point de vue syntaxique, la reformulation à visée explicative est plus complexe que la proposition initiale (phrases complexes enchâssées, avec l'usage de connecteurs « c'est-à-

dire », « parce que » et « si »). Ce même phénomène de complexification morphosyntaxique apparait dans le témoignage du second extrait :

> *111. P : je veux vérifier la stabilité/ c'est-à-dire* ***je veux vérifier que je ne sors pas de cet ensemble, parce***
> ***112. que c'est un ensemble fermé ou dans lequel si j'additionne tous les membres l'un avec l'autre, je***
> ***113. reste toujours dans cet ensemble****. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 111-113)*
>
> *118. MPK : comment vous faites pour expliquer « sécrète » ?*
> *119. P :* ***produit/***
> *120. MPK : vous utilisez un synonyme ?*
> *121. P :* ***les glandes sécrètent le suc comme les glandes c'est un sac qui produit un liquide digestif qui***
> *122.* ***aide à digérer les aliments****. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 118-122)*

Ces éléments langagiers et linguistiques apportés par l'enseignant en L. 119-121 renvoient à la notion d'éléments linguistiques obligatoires et/ou compatibles de Snow, Met et Genesee (1989), reprise par Gajo (2001).

Conclusion à propos du type de geste

Autre modalité de l'intégration langue et contenu, discours et contenu plus précisément, la reformulation au sein du registre discursif disciplinaire, une autre « manière de dire », renforce la compréhension de la notion travaillée en classe tout en développant les compétences discursives en L2 des élèves. Par conséquent, certains aspects du cours de DdNL peuvent être considérés comme un enrichissement de la L2.

Conclusion à propos de la catégorie de geste de médiation

Les résultats de l'analyse des huit gestes de médiation indiquent un traitement pédagogique du discours disciplinaire en L2 travaillé dans sa densité, dans son épaisseur. La médiation s'opère de manière métalangagière, intersémiotique en assurant le passage entre le canal oral et écrit, entre le langage verbal et les langages symbolique, graphique, mimogestuel, ou encore les objets matériels, mais aussi en s'appuyant sur les rappels, les citations, les registres et les reformulations. De manière interlangagière, la médiation se révèle dans l'alternance codique, et de manière intralangagière en illustrant des notions disciplinaires avec des situations de la vie quotidienne, et des expériences sensibles.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.4 Résultats de l'analyse qualitative par type de gestes discursifs

Nous présentons ci-dessous plusieurs extraits attestant un traitement formel de la L2 par les enseignants de DdNL de l'étude. Il s'agit de geste d'étayage afin d'accompagner les élèves dans la compréhension du fonctionnement de la L2, véritable séquence d'enseignement/apprentissage de la L2 en cours de discipline. La dimension discursive de ces gestes renvoie ici à la compétence discursive (Roulet, 1980 ; Causa, 2014) et à la notion d'intégration entre langue et contenu (CLIL, EMILE, Lyster). En effet, les gestes des enseignants de DdNL (au nombre de 222 pour l'ensemble de notre corpus) favorisent la compétence discursive des élèves, ils constituent autant de « techniques à un enseignement visant à faire ressortir davantage les traits linguistiques » (Lyster, 2010) au service du contenu disciplinaire.

2.3.4.1 Répéter

Nous avons vu que la répétition d'énoncés d'élèves, de manuel disciplinaire, d'autocitation de l'enseignant et de rappel d'une leçon antérieure constituent un geste de médiation entre les différentes voix de la classe (manuels, élèves, enseignant, enseignants des années précédentes, etc.) avec pour fonctions d'initier une explication, de préciser, de confirmer, de clarifier, de piloter. Toutefois, la répétition peut devenir également un geste métalinguistique, car elle « déclenche un glissement vers la dimension linguistique […] attire l'attention sur la forme linguistique, tout en poursuivant un but disciplinaire » (Serra et Steffen, 2010 : 162). Répéter travaille la dimension discursive de la discipline, favorisant simultanément la mémorisation et le travail phonétique. Ce type de geste est davantage mobilisé par les enseignants de sciences (45 occurrences contre 14 en mathématiques), nous supposons que l'étendue du lexique à traiter constitue une explication.

a. Phonétique

Les enseignants de DdNL du corpus mobilisent des gestes métalinguistiques visant à enseigner la prononciation des phonèmes, ce qui spécifique d'une situation exolingue, comme en témoigne cet enseignant de sciences en L. 181 :

> *180. MPK : mais ma question c'est est-ce que vous répétez plus parce que c'est en fran is ?*
> *181. P : **parfois oui** […]. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 180-181)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'exemple suivant montre une technique de répétition en L. 71, accentuée sur la dernière syllabe d'un terme énoncé par l'enseignant :

*70. P : Et le corps en mouvement reste **en mouve/***
*71. E **: ment** (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 70-71)*

b. Clarification

Dans une visée de clarification, un enseignant de sciences répète six fois la collocation « la tige du levier », suite à l'intervention d'un élève qui manifestait son incompréhension :

*60. P : […] Où se trouve, où est **la tige du levier**, on a le pivot ici, on a la résistance ici (il montre le*
*61. dessin). Où se trouve **la tige du levier**. Maintenant je pose une question*
62. E : qu'est-ce que ça veut dire ?
*63. P : et dites-moi où se trouve **la tige du levier**. (Un élève vient au tableau et souligne une partie du*
*64. dessin). Très bien. **La tige du levier**, ce sont les os de l'avant-bras. C'est **la tige rigide du levier**,*
65. les os de l'avant-bras, et a c'est le niveau et c'est la résistance (il souligne le dessin). […] la force
*66. agit où ? sur **la tige du levier**, la force ici, on est d'accord mais agit où ? Sur **la tige du levier** […] la*
67. force est exercée sur le levier de ce coin là (il dessine une flèche)/ la force vient ici ok / mais agit sur
*68. **la tige du levier**, ici, ce coin (il dessine un point)/ alors c'est la force. (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 60-74)*

c. Mémorisation lexicale et notionnelle

La répétition vise également la mémorisation, la fixation des connaissances. La répétition favorise l'acquisition d'automatismes langagiers par des séquences de reprises par la classe de l'énoncé de l'expert, telle une séquence potentielle d'acquisition (SPA) (De Pietro, Matthey, Py, 1989). Dans l'extrait suivant, l'enseignant invite sa classe à répéter une collocation en sciences, en L. 47 :

*47. P : **Répétez** c'est l'appareil circulatoire.*
48. C : circulatoire […] (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 47-48)

Dans l'optique de valider leur réponse, à l'inverse, l'enseignant répète les réponses données de manière automatique par les élèves dans la séquence suivante (en L. 77, 79, 81, 89, 16) :

76. E : 32
77. P : 32. Dans chaque mâchoire, il y a combien ? Oui MXXX
78. E : 16
79. P : 16 dents dans chaque mâchoire. Très bien ! AXXX ! La mâchoire supérieure et la mâchoire
80. C : inférieure
81. P : inférieure. Qu'est-ce qu'on a dit ? La mâchoire ?
82. E : supérieure
83. P : la mâchoire
84. E : inférieure
85. P : la mâchoire ?
86. E : supérieure
87. P : combien de dents on a ?
88. E : 32

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

89. P : 32. Dans chaque mâchoire, il a combien ?
90. E : 16
91. P : 16. Bravo […] (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 76-91)

Dans l'extrait suivant, la répétition agit de manière emphatique sur la formulation correcte. L'enseignant apporte une remédiation en L. 61 à un élève qui n'utilisait pas l'expression du registre discursif mathématique idoine, « on fait moins » au lieu de « soustrait » :

60. E : on fait moins/
61. P : bravo, on soustrait les puissances. ***On soustrait les puissances****. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 60-61)*

Dans une visée de renforcement des automatismes langagiers, ici à l'écrit, l'un des enseignants considère le recopiage comme une forme de répétition :

166. P : après l'explication […] après on a écrit ce qu'on a déjà compris/ alors l'écriture ***c'est comme***
*167****. une répétition sur l'explication.*** *(Entretien avec le professeur de sciences de classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 166-167)*

d. Gestion de la classe

Selon un enseignant de sciences et un de mathématiques, la répétition facilite la gestion de l'hétérogénéité en classe, en L. 191 et L. 185 :

189. MPK : […] comment vous faites pour gérer les différences de niveaux de langue et de discipline
190. dans la classe ?
191. P : ***c'est pour cela qu'on répète plusieurs fois.*** *(Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 189-191)*

182. MPK : […] est-ce que vous répétez beaucoup ?
183. P : oui
184. MPK : pourquoi ? […]
185. P : ***avec les élèves faibles, je dois répéter beaucoup****. (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 182-185)*

En outre, la répétition se révèle être un outil de pilotage comme le manifeste l'enseignante de sciences de la classe de 4ème du Collège de la Salle, qui ponctue l'avancée de sa leçon en répétant, notamment à chaque thématisation de nouveaux objets disciplinaires. La répétition constitue une inscription orale, une institutionnalisation orale de la connaissance, sorte d'équivalent oral de l'inscription écrite au tableau.

Conclusion à propos du type de geste

La répétition permet de travailler la compétence discursive de la discipline en attirant l'attention des élèves sur la prononciation, en clarifiant une explication, en favorisant la mémorisation à la fois lexicale et notionnelle. Les répétitions prennent effectivement pour objet des collocations

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

nécessaires à l'appréhension du registre disciplinaire, autant d'aide à la mémorisation de la notion, opérant ainsi à la fois sur la dimension langagière et disciplinaire. En outre, le geste de répétition s'avère être une pratique de gestion de classe mobilisée par les enseignants afin de faire face à l'hétérogénéité des élèves, ou encore, pour piloter la leçon.

2.3.4.2 Insister sur la dimension phonétique

Geste métalinguistique propre à une situation d'enseignement/apprentissage exolingue, manifestation de l'attention portée à la prononciation des phonèmes, cette pratique appartient au répertoire professionnel des enseignants de DdNL. Ces derniers pourraient être préoccupés uniquement par l'écrit (l'examen final noté étant majoritairement à l'écrit) mais ils se montrent attentifs à la phonétique de la L2, à l'instar d'un enseignant de L2. Les enseignants de sciences ont plus fréquemment recours à ce geste (28 occurrences contre 14 en mathématiques), ce qui s'explique encore une fois par l'étendue du registre discursif disciplinaire.

a. Correction phonétique

Les gestes métalinguistiques de correction visant la prononciation sont ainsi typiques d'une situation exolingue et donc des cours de L2. Leur présence est attestée également dans les cours de DdNL du corpus, comme le montrent à la fois le témoignage d'un enseignant et les extraits de classe ci-dessous. En L. 4, l'enseignant se montre vigilant sur la prononciation des termes disciplinaires, ici le terme « union ». En L. 119, l'attention concerne également un article :

> *3. P : Pour le cycle primaire c'est difficile. Elles oublient souvent le nom de ces symboles, comme*
> *4. appartient/appartient pas.* ***Parfois elle prononce d'une manière incorrecte****. Par exemple une fille me*
> *5. dit* ***oignon au lieu d'union****. Alors dans ce cas-là je lui dis/* ***Si le mot qu'elle a mal prononcé a du sens***
> *6. alors je lui dis qu'il y a différence entre ce que tu dis et le vrai nom du symbole / et à part cela je fais*
> *7. une correction.*
> [...]
> *115. P : […] Ça me gêne lorsqu'elles prononcent/*
> *116. MPK : pas bien, vous les reprenez.*
> *117. P : Oui/*
> *118. MPK : Quand elles lisent aussi/*
> *119. P : oui bien sûr ça me gêne encore plus.* ***Parfois « la », elles le prononcent « le ».*** *[...]*
> *120. Personnellement ça me gêne lorsqu'elles ne prononcent pas bien. (Entretien n°2 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 3-7 ; lignes 115-120)*

En L. 185, l'enseignant reprécise le phonème /ø/ ou /e/ qui est prononcé [o] par l'élève, sans doute dû à un problème d'oralisation d'une graphie complexe :

> *185. E : osophage*
> *186. P :* ***l'OESOPHAGE.*** *(Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 185-186)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

En L. 40, l'enseignant reprend l'élève en insistant sur le phonème /ɛ/ de « faire », que l'élève reprend à son tour en L. 41 :

> *39. E : comment on peut fa-ire (*mal prononcé)
> *40. P :* ***FAIRE***
> *41. E : faire ça/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 39-41)*

Concernant la discrimination entre deux phonèmes, l'enseignante apporte des explications précises :

> *151. P : Attention* ***on dit pas gauche*** *([ɔ])* ***et c'est gauche*** *([o]).* ***G-A-U (elle épelle) c'est GO*** *([o])* ***(elle épelle) et non pas GO*** *([ɔ])* ***(elle épelle)*** *[…] (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 151)*

L'enseignant de biologie oppose les deux phonèmes de la paire minimale /o/ et /ɔ/ énoncés dans une syllabe avec une [o] ouvert [gɔ] puis un [o] fermé [go] en L. 151. Il explique la régularité de la relation graphie/phonie entre la graphie « au » et le phonème /o/, démontrant ainsi une certaine expertise en phonétique et en orthographe françaises.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant corrige une erreur de phonème dans la syllabe [ma] en L. 7 par [mi] en L.8 :

> *7. E : transfor/ trans-mation*
> *8. P :* ***transmission de*** */ (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 7-8)*

Dans l'extrait du cours suivant animé par l'enseignante de sciences de la classe de 4ème du collège Saint Marc, un traitement complexe de l'articulation, du lexique et du lien graphie-phonie est opéré. En réalisant un geste discursif métalinguistique et un geste métalangagier (graphie-phonie), l'enseignante de DdNL vise principalement la discrimination phonétique de la voyelle nasale [ɑ̃], notons que ces voyelles nasales sont absentes du système phonétique arabe :

> *59. P :* ***LA*** *langue (elle* ***écrit*** *et insiste sur le* ***LA****). Et* ***faites attention ici, la langue*** *!*
> *60.* ***Qu'est-ce qu'on dit ? La langue (elle écrit « longue ») la longue***
> *61. C : non/ non*
> *62. P :* ***qu'est-ce que ça veut dire « longue »*** *? […] il est très longue (elle fait un geste d'un segment)*
> *63. très bien.* ***Est-ce qu'on dit « longue », « longe » (elle écrit), « lange » ?***
> *64. C : non/ non*
> *65. P :* ***(elle fait une croix sur les mots qu'elle vient d'écrire « longe », « lange »). Ça prononce***
> *66.* ***« lange »,*** *c'est pas d'« u ». Alors on va mettre le « u ». La langue / (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 59-66)*

En L. 59, on relève le geste d'insistance sur le genre, l'article « la », défini, féminin : « faites attention ici, la langue ». De plus, à partir de L. 60, débutent des interactions concernant le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

traitement phonétique en attirant l'attention des élèves sur la discrimination entre les phonèmes /ɑ̃/ et /ɔ̃/. L'enseignante anticipe une correction phonétique qu'elle a sans doute déjà repérée auparavant de manière empirique. Elle écrit au tableau le mot « longue » en insistant sur le phonème /ɔ̃/ de manière à favoriser sa discrimination, qu'elle oppose au phonème /ɑ̃/ en prononçant et en écrivant « langue ». Elle apporte un exemple d'usage du mot « longue » considéré comme un prérequis pour les élèves, car elle l'énonce à la forme masculine dans une phrase « il est très long ». Par ailleurs, elle articule les phonèmes incorrects, /ɔ̃/ et /ʒ/, dans le mot « longe » en L. 63, de manière à susciter l'attention des élèves sur ces faits articulatoires. Car dans la variété dite « dialectale » égyptienne, le phonème /ʒ/ n'existe pas (mais il existe en arabe dit « standard moderne »), il est remplacé par le phonème /g/, ce qui peut constituer une source de confusion. De même, elle indique une correspondance graphie-phonie en mentionnant le phonème /y/, en L. 66, comme lettre à intégrer pour une prononciation du phonème /g/ adéquat.

D'autres types d'intervention pédagogique relèvent du traitement de la phonétique et des liens graphie-phonie. En L. 191, l'enseignant met en évidence, par sa prononciation, l'élision de la voyelle de l'article, avec une reprise de l'élève en L. 192 :

> *190. E : entre la oreillette*
> *191. P : **l'oreillette/***
> *192. E : l'oreillette / (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 190-192)*

Les extraits du cours ci-dessous démontrent l'intérêt de cet enseignant de sciences à la phonétique articulatoire. En L. 46, il segmente la syllabe avant même le tour de l'élève, en L. 137, il insiste sur le terme en introduisant le phonème /r/ issu de la variété dite « dialectale » égyptienne, différent du [ʁ] normé du français dans le terme [paʁw]. Il insiste en invitant les élèves à bien prononcer en L. 185 :

> *45. P : **ab/ ab** ?*
> *46. E : absorbe.*
> *47. P : absorbe […]*
>
> *137. P : **PAR/ROI** […]*
>
> *185. P : **essayez de bien prononcer** ! VAL-VULE*
> *186. C : VAL-VULE*
> *187. P : VAL-VULE*
> *188. C: VAL-VULE […] […](Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 45-47 ; ligne 137 ; lignes 185-188)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

b. Correction par anticipation

L'enseignant ci-dessous anticipe une erreur de prononciation à propos du terme disciplinaire « ventricule » (L. 171), en prononçant à dessein de manière erronée le phonème /ɑ̃/ par le phonème /ɛ̃/ :

> *171. P : « ventricule »/ et non pas « **veintricule** »/ « ventricule » […] (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 171)*

Ci-dessous, en L. 82 et L. 87, l'enseignant anticipe une correction phonétique des phonèmes /ɑ̃/ et /ɔ̃/. Ces phonèmes n'existent pas en arabe et les phonèmes /g/ et /ʒ/ en variété dite « dialectale » égyptienne ne forment qu'un son [g] comme nous l'avons déjà mentionné. De plus, une mention sur le « s » muet du mot « pancréas » est apportée par un autre enseignant, en L. 14 et en L. 223 :

> *82. P : pas l'**argent**, **argon***
> *[…]*
> *87. P : pas **né-one/** (Extraits du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 82 ; ligne 87)*

> *14. P : le pancréas et **on écrit « s »** ici et **on ne le prononce pas**, n'est-ce pas ? […]*
> *222. P : Et **on écrit le « s » et on ne le prononce pas** / (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 14 ; ligne 222)*

L'enseignant de sciences du Collège de la Salle anticipe une interférence possible qui peut être d'ordre culturel et linguistique. « Néon » est effectivement un calque comme il l'explique en L. 132-133. De même, l'enseignante de sciences du Collège Saint Marc rappelle les phénomènes d'interférence avec la L1 comme source d'erreurs de prononciation et d'orthographe, en L. 93. Ces dimensions linguistiques ne donnent pas toutefois lieu à une évaluation en DdNL comme elle le précise en L. 95 :

> *130. MPK : à un moment vous avez dit « néone »*
> *131. P : oui*
> *132. MPK : parce **qu'en égyptien on dit « néone** »*
> *133. P : **oui si tu vas acheter** / (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 132-133)*

> *91. MPK : quelle sont les erreurs typiques ?*
> *92. P : **parfois ils écrivent comme ils prononcent**, **et ils prononcent en arabe, en arabe « pancréas » ça***
> *93. **veut dire « pancréés », alors ils écrivent « pancréés »**/ c'est à peu près le même mot mais l'écriture*
> *94. c'est pas / et ce sont des termes scientifiques, je ne peux pas les annuler […] **je compte pas les***
> *95. **fautes d'orthographe du français**, je compte les fautes du terme scientifique. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 91-95)*

Cette anticipation de correction est basée sur un corpus empirique des erreurs constatées par les enseignants, comme le commente ci-dessous cette enseignante de sciences en L. 85 :

> *85. P : **d'après les fautes que je trouve dans les feuilles/ parce qu'on voit ça chaque année**/ car on*
> *86. commence de leur dire on a trouvé cette faute/ on écrit comme ça et pas comme ça et **on fait la***

*87. **coopération avec les règles de grammaire** par exemple/ les règles de français/ **ça nous donnait un***
*88. **bon résultat**, une différence/*
89. MPK : ah vous voyez vous la différence ?
90. P : oui. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 85-90)

c. Segmentation syllabique

Une attention à la prosodie, comme le ferait un enseignant de langue, se traduit par une segmentation en syllabes, avec de légères pauses entre chaque syllabe et une intonation plus forte de la voix de l'enseignant, comme en témoignent les extraits suivants en L. 33, en L. 36, en L. 47, en L. 74, et en L. 238 :

33. P : ALI - MENTS […]

36. P : DIGES-TIF […]

39. P : ALI
40. C : MENTS
41. P : MENTS […]

47. P : c'est l'appareil CIR – CU – LA- TOIRE. […]

65. P : il transporte les ALI-MENTS
66. C: MENTS
67. P: MENTS. […]

74. P: l'OXY-GENE […]

182. P : le suc PAN-CREA ? Je n'entends pas / il y a le suc ?
183. C : XXX pancréas XXX […]

225. P : l'OXY ?
226. C : GENE
227. P : ici l'air va rentrer avec l'OXY ? (en faisant un schéma au tableau, flèche)
228. C : GENE […]

238. P : l'appareil URINAIRE […]

244. P : Va sortir avec l'appareil URI ?
245. C : NAIRE. (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 33 ; ligne 36 ; lignes 39-41 ; ligne 47 ; lignes 65-67 ; ligne 74 ; lignes 182-183 ; lignes 225-229 ; ligne 238 ; lignes 244-245)

Les élèves sont invités à répéter ou à compléter en L. 39-41, en L. 65-67, en L. 225-228, et en L. 244-245. Ce type de geste métalinguistique se trouve alors mobilisé comme étayage d'une terminologie réputée difficile par les enseignants.

L'enseignant de mathématiques de l'extrait ci-dessous, conscient de la difficulté à prononcer des termes de mathématiques de six syllabes, segmente les syllabes en L. 187, en L. 400 et en L. 429. Il invite la classe à répéter des termes ainsi segmentés en L. 178-179, en L. 224-225 et

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

en L. 335 ; pratique que l'on retrouve également chez les enseignants de sciences en L. 69, L. 238, L. 331, L. 369, L. 342 :

> *178. P : (il écrit en épelant et la classe fait écho) CO-MMU- (il efface, il a écrit une erreur) CO –*
> *179. attention, CO-MU-TA-TI-VI-TE (classe en échos).*
>
> *187. P : (il dicte) A-S-S/ A-S-S-O-C-I-E […] ASSO-CIA-TI-VI-TE*
>
> *202. P : STA-BI-LI-TE*
>
> *224. P : STA – BI (quelques échos dans la classe)*
> *225. C : LI – TE*
>
> *335. P : CO-MU (+ la classe)/TA/TIVE*
>
> *400. P : DIS-TRI-BU-TI-VI-TE*
>
> *429. P : STA- BI-LI-TE (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 178-179 ; ligne 187 ; ligne 202 ; ligne 224-225 ; ligne 355 ; ligne 400 ; ligne 429)*
>
> *69. P : TUNG-STENE (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 69)*
>
> *238. P: IN-VER-SEE. […]*
>
> *331. P : c'est un organe MUS-CU-LAIRE […]*
>
> *369. P : THO-RA-CI-QUE […]*
>
> *422. P : VEI-NE […](Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 238 ; ligne 331 ; ligne 369 : ligne 422)*

Concernant le mot « commutativité », nous avons déjà remarqué l'enseignant de mathématiques de la classe de 6ème des Carmélites adopter la segmentation syllabique afin de faciliter sa prononciation et sa mémorisation. Pour ce même terme, une enseignante évoque sa pratique. Celle-ci consiste à commencer par une segmentation syllabique en L. 23, à la fois orale et écrite, puis elle fait répéter en chœur comme elle en témoigne en L. 24 et en L. 26-27. Ce geste vise à faciliter la prononciation qu'elle considère importante en cours de DdNL :

> *19. MPK : parce que c'est des mots compliqués en fran is, ils sont longs, « commutativité »/*
> *20. P : la prononciation pour la 1ère fois c'était drôle. […] on a bien amusés / commou/ commu/ comma/*
> *21. […]*
> *22. MPK : et comment vous faites pour qu'ils l'entendent bien ?*
> *23. P : **je fais prononcer par des syllabes CO-MU-TA-TI-VI-TE et ainsi de suite, plusieurs fois,***
> *24. **plusieurs fois et rapidement, c'était comme un jeu dans ce jour-là.***
> *25. MPK : et comment vous les avez fait prononcer, individuellement ? En groupe ?*
> *26. P : en groupe, toute la classe […] et **j'écris au tableau avec les syllabes séparées et après ça on écrit***
> *27**. rapidement, et on dit rapidement** […]*
> *28. MPK : et vous passez autant de temps à expliquer commutativité qu'à le faire prononcer !*
> *29. P : **oui c'est une autre chose**/ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 19-29)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d. Geste métalinguistique assumé

Afin d'expliquer son recours à ce type de geste métalinguistique, l'enseignante de sciences de la classe de 4ème du Collège Saint Marc, utilise l'expression : « on fait la coopération avec les règles de grammaire » (voir en annexe, entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 85-90). Elle assume cette incursion dans la didactique des langues en justifiant ce choix opéré selon le seul critère d'efficacité : « ça nous donnait de bons résultats » dit-elle en L. 85-86.

Une autre enseignante met en évidence cette même nécessité. Elle affirme en L. 77 : « j'essaye de faire la coopération entre le français et les sciences ». Elle renchérit en L. 83 : « j'ai dit ça, c'est un cours de français ». L'enseignante se base également sur un corpus d'erreurs constatées, dont l'origine est parfois l'homophonie, en L. 79, ou des liens complexes entre la graphie et la phonie en L2, en L. 81-83 :

> *77. P : je corrige, **j'essaye de faire la coopération entre le français et les sciences**/*
> *78. MPK : comment vous faites ça ?*
> *79. P : a veut dire quand j'ai expliqué, une fois passée, c'est pas aujourd'hui/ j'ai dit le **fois, y'a la foi**,*
> *80. et **y'a une fois** […] au tableau et j'explique / pour ne pas écrire à l'examen « la fois » ou bien, il écrit*
> *81. fois avec « s », ça donne une fois / j'essaye parfois / la langue/ longue/ quand on prononce pas le*
> *82. « s » / comme **l'œsophage on écrit « s » mais on prononce « z » parce que c'est entre deux voyelles***
> *83. et **j'ai dit ça c'est un cours de français**/ (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème , Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 77-83)*

e. Entrée dans l'écrit

La partie phonétique de la langue est perçue comme l'entrée dans la L2, y compris pour sa partie scripturale, comme le formulent les deux enseignants de sciences en L. 85 et en L. 47. De manière empirique, ils ont ainsi repéré la nécessité de traiter pédagogiquement la prononciation, par exemple, des deux phonèmes /ɑ̃/ et / ɔ̃/ en L. 86 :

> *84. P : oui je dois séparer, je dois prononcer lentement pour bien entendre comment on doit l'écrire, **si***
> *85. **on entend bien, on écrit bien mais si on ne prononce pas bien, on va écrire faux**, **c'est ça que***
> *86**. j'insiste** […]**entre le « en » et le « on »,** parce que tout le temps, tout le temps on trouve des bêtises,*
> *87. surtout dans les examens […] (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 84-87)*
>
> *46. P : oui c'est toujours que je fais , ils vont écrire ce mot en français, **alors s'il[s] le di[sen]t d'une***
> *47**. manière correcte ils vont l'écrire correctement**/ (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 46-47)*

Conclusion à propos du type de geste

La dimension phonétique en L2 favorise la mise en place de gestes professionnels des enseignants de DdNL de notre étude. Ces derniers réalisent des séquences de correction et de

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

sensibilisation à la phonétique durant leurs cours de discipline. Ils anticipent parfois cette correction, conscients de l'importance de la dimension phonétique pour le passage à l'écrit. Ils utilisent également la technique de segmentation syllabique comme procédé de facilitation. En résumé, ils assument pleinement ce type de geste traditionnellement attribués aux enseignants de L2.

2.3.4.3 Expliquer le fonctionnement du code

Ce type de geste discursif ayant trait au fonctionnement du code qu'effectuent les enseignants de DdNL du corpus, appartiennent habituellement au répertoire des gestes professionnels des enseignants de L2, qui considèrent la langue comme objet d'enseignement (chapitre 2, partie 3). L'enseignant de DdNL y a également recours par nécessité, par anticipation, par expérience, à cause ou grâce à la situation exolingue de sa classe.

Dans notre corpus, nous remarquons que les enseignants de sciences y ont davantage recours (25 occurrences relevés) que les enseignants de mathématiques (18) bien que l'écart ne soit pas très prononcé. Rappelons que la durée totale des cours de mathématiques est supérieure à celle des cours de sciences. L'enseignement des sciences à la fin du primaire dans les établissements de notre étude demande un réel traitement métalinguistique du discours, ce qui peut être imputé à la complexité du registre discursif scientifique. Toutefois, les enseignants de mathématiques s'attachent également à expliquer le fonctionnement du code pendant leur cours, comme nous allons le voir.

Certains enseignants de DdNL ont une conscience accrue de la dimension linguistique de leur discipline. L'enseignant du témoignage ci-dessous, évoque l'intérêt d'exposer les élèves à la variété des constructions syntaxiques en L. 212 et l'importance de la passivation en L. 214. En outre, la précision lexicale apportée en L. 216-217 indique sa prise en compte du registre discursif disciplinaire : « il faut savoir sécrétion et le verbe sécréter ».

> *212. P : oui/* ***j'essaye d'utiliser toutes les constructions de phrases****. Par exemple, « le dioxyde de carbone*
> *213. trouble l'eau de chaux », dans un autre exercice on a dit que « l'eau de chaux est troublée par le*
> *214. dioxyde de carbone ». […] j'utilise* ***le passif*** *parce que l'exercice est comme […]*
> *215. MPK : […] est-ce que vous dites « produit » ou « sécrète » ?*
> *216. P : je dis «* ***sécrète*** *» parce que c'est l'expression scientifique dans la biologie […] il faut savoir la*
> *217.* ***sécrétion et le verbe sécréter*** *[…] (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 212-217)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Nous relevons ci-dessous des gestes discursifs observés concernant différents aspects du code : la morphosyntaxe et le lexique.

1. La morphosyntaxe

a. Flexion de l'adjectif

Les enseignants de DdNL n'hésitent pas à expliquer une règle grammaticale, par exemple la désinence de l'adjectif et sa marque de genre. Ils adoptent même le métalangage adéquat (« adjectif », « nom », « féminin ») afin de décrire la forme féminine de l'adjectif : en L. 352, 354, 372 pour l'enseignant de mathématiques de 6ème, en L. 174 et L. 220 pour l'enseignant de sciences de 5ème et enfin, en L.01 pour l'enseignant de sciences de 4ème :

*352. P : […] donc quel est **l'adjectif** de commutativité ? **Au féminin ! Au féminin !***
353. C : comm/iti/ve
*354. P : CO/MU (+ la classe) /TA/TIVE, **au féminin** (il écrit) commu/ta (…) Associa ?*
355. C : TI/VI/TE […]
*372. P : écrivez bien **l'adjectif au féminin**, est associaTI-VE […](Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 355-358 ; ligne 372)*

*173. P : […] Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit **UN** ventricule et **UNE** oreillette. **Ça***
*174**. c'est un nom féminin** c'est pour qu'on a donné le mot/ **l'adjectif « droite »/ avec E** (un élève dit*
*175. « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est **un ventricule droit et non pas droitE.***
[…]
218. P : […] le ventricule droit/ le ventricule ?
219. C : droit
*220. P : le ventricule droit ! **Droit et non pas droite** / le ventricule droit / (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 173-175 ; lignes 218-220)*

*1. P : des glandes digestives, parce que les glandes **c'est féminin**, les glandes DI-GES-TIVES / (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 1)*

Ces séquences totalement métalinguistiques, initiées par les enseignants, se déroulent bien en cours de sciences ou de mathématiques.

b. Flexion de l'article

L'interaction ci-dessous constitue un exemple d'une séquence potentielle d'acquisition de la L2. L'enseignante de sciences corrige le genre du nom *cavité* en précisant l'article défini « la » en L. 23, que reprend l'élève dans son énoncé au tour suivant et validé ensuite par l'enseignante. Ainsi, la correction de l'article réalisée par une enseignante de science en L2 favorise l'acquisition de cette classe grammaticale en L2 :

22. E : […] commence par la bouche, pour la/ le /le cavité/
*23. P : **la/ la/***
*24. E : **la** cavité de bu /*
*25. P : ça commence par **la** cavité / (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 22-25)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

c. Forme infinitive dans un syntagme verbal

Même constat à propos de l'orthographe grammaticale, celle-ci donne lieu ci-dessous à une prise en charge par l'enseignant de mathématiques. Ce dernier rappelle une construction du syntagme verbal en L. 50. De plus, le geste de l'enseignant en L. 91 rappelle l'emploi de la forme infinitive après le semi-auxiliaire « pouvoir », favorisant une SPA en L. 90-92. La reprise de l'élève (L. 92) de la forme correcte indique une première étape d'acquisition :

> *50. P : [...]* ***se met à l'infinitif*** *[...]*
>
> *90. E8 : [inaudible...] il peut soit un nombre*
> *91. P :* ***être***
> *92. E8 :* ***il peut être*** *comme un nombre de chiffre/ (Extraits du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 50 ; lignes 90-92)*

L'enseignante explicite son geste lors de l'entretien individuel. Elle s'appuie sur ses connaissances grammaticales acquises durant sa propre scolarité en L. 193. Sa justification va au-delà des compétences discursives, une dimension symbolique ainsi que des convictions personnelles motivent ce geste, comme elle l'explique en L. 200-202 :

> *191. MPK : [...] pendant le cours je vous ai entendu dire « il y a deux verbes, le 2ème verbe est à l'infinitif »*
> *192. [...]*
> *193. P :* ***parce ce que toujours j'ai appris cette phrase quand j'étais petite/ ils savent la phrase aussi de***
> *194.* ***2ème primaire je pense [...] mais ils savent que le second verbe se met à l'infinitif et toujours ils***
> *195.* ***me disent « Mme je peux vas aux toilettes » [...]***
> *196. MPK : donc vous utilisez vos connaissances grammaticales pendant le cours de mathématiques ?*
> *197. Vous leur expliquez quand ils font des erreurs ?*
> *198. P : oui [...] parce que je m'énerve quand ils parlent arabe/ moi je suis pas parfaite en fran is mais*
> *199. je m'énerve lorsqu'ils parlent arabe au moment de parler le fran is, même mes enfants [...] et*
> *200. même l'accent [...]* ***parce que j'ai envie que tous ils parlent bien le français*** *[...] lorsqu'on a*
> *201. plusieurs langues,* ***on s'ouvre, on s'ouvre aux autres*** */ si je sais l'anglais, je pourrais savoir*
> *202. comment ils réfléchissent le fran is, l'arabe tout / mais une seule langue/ fini/ je suis/ (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 191-202)*

d. Signe diacritique

A l'articulation de la phonétique et de la graphie, les enseignants de mathématiques et de sciences mettent en place des gestes de correction concernant les signes diacritiques, par exemple en L. 252. En L. 187, l'enseignant de mathématiques indique oralement l'accent grave du terme « associativité », écrit avec un accent aigu par un élève au tableau. En L. 227-228, l'enseignant corrige lui-même à l'écrit l'accent du terme « stabilité » :

> *187. P : (il dicte et l'élève écrit au tableau) A-S-S/ A-S-S-O-C-I-E accent aigu-pas grave / aigu/ associa/*
> *188. associa/associa (il corrige) XXX associa-tivité [...]*
>
> *227. P : [...] très bien, (il fait un signe pour l'élève qui a écrit « stabilité* ***», le professeur change le sens***
> *228.* ***de l'accent sur le e final, puis il reprend le stylo et écrit l'accent correct,*** *puis il dessine un smiley)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

(Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 187-188 ; lignes 227-228)

*252. P : Iléon et on met sur le i un **accent circonflexe**. / (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 252)*

e. Recours au métalangage linguistique

En outre, en L. 329-332, le recours à la catégorie d'un composant de la phrase, le verbe, devient un levier d'enseignement/apprentissage de contenu disciplinaire comme cela apparait dans la séquence ci-dessous. L'enseignant mobilise le terme « verbe » pour demander une action effectuée par le muscle :

*329. P : […] je veux le **verbe***
330. E : expirer […]
*331. P : […] il y a un autre **verbe** ? […]*
*332. P : […] Je veux les deux **verbes** que n'importe quel muscle doit les faire/ (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 329-332)*

2. Lexique

a. Homophonie

Le phénomène d'homophonie est un facteur de confusion pour tout élève en L2, comme prévient l'enseignante en L. 389 : « Les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot ». Dans la séquence suivante, l'enseignante de sciences s'attache à lever l'ambiguïté existante autour de [pwɛ̃], en l'épelant en première intention en L. 375. Puis en s'appuyant sur la graphie, elle écrit au tableau les homophones. Un élève relève la différence graphique en L. 379. En L. 381, l'élève utilise la mimogestualité afin de signifier sa compréhension de la distinction entre les deux termes :

*375. P : […] **P-O-I-N-G,** attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) **"poing" et "point"***
376. ? Hein/quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX
377. E : le poing
*378. P : **quel [pwɛ̃] ?***
*379. E : **G/ la lettre G***
*380. P : **la lettre G***
381. E : la boxe (il montre un poing)… yani / une force
382. P : une force/ voilà/ […]

*384. P : […] Et non pas, **notre point (elle montre "point").** Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire*
*385. à l'examen, la taille du cœur/ ou le volume du cœur est du même volume **du point (elle montre***
*386. **"point")** ce sera correct ?*
387. C : non
*388. P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème **aux fautes d'orthographe** ! **Les fautes***
*389. **d'orthographe font changer complètement le sens du mot.** (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 375-382 ; lignes 384-389)*

b. Dérivation

L'utilisation de la dérivation est identifié comme efficace par plusieurs enseignants du corpus afin de clarifier et de mémoriser le lexique du registre disciplinaire et par conséquent les notions disciplinaires. En cours de DdNL, cela permet « d'orienter le regard vers la dimension linguistique (travail sur le lexique) sans forcément le décrocher des notions disciplinaires à construire » (Serra et Steffen, 2010 : 163). En effet, le recours au champ dérivationnel comme geste d'enseignement d'un enseignant de discipline marque un véritable travail conjoint sur les dimensions langagières et disciplinaires.

Dans l'extrait suivant, l'enseignant utilise le champ dérivationnel du lexème *circul-*. Il mobilise la forme adjectivale « circulatoire » construit avec l'ajout du suffixe *-atoire*, la forme verbale conjuguée, « il circule » et la forme nominale marquée par l'adjonction du suffixe de nominalisation - *ation*, « circulation », en L. 21-22 :

> *21. P : […] C'est pourquoi on l'a appelé appareil circulatoire. Parce que le sang / **il circule/ il fait une** 22. **très grande circulation** […] (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 65-69)*

L'enseignant de sciences de 4ème de Saint Marc invite les élèves à indiquer la forme nominale des adjectifs « pancréatique » et « intestinal », tâche dont s'acquitte la classe à chaque demande en L. 220 et en L. 259, démontrant leur compétence métalinguistique mobilisée ici en cours de sciences. L'enseignant de sciences de 5ème du même établissement utilise une technique identique en L. 171. :

> *219. P : qui secrète le **suc pancréatique ? Ça vient du mot ? Ça vient du mot** ?*
> *220 ; E : le **pancréas***
> *221. P : bravo ! **Le pancréas**. /[…]*
>
> *257. C : intestinal*
> *258. P : **et ça vient du mot ?***
> *259. C : intestin*
> *260. P : intestin ! (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 219-222 ; lignes 257-260)*
>
> *171. P : […] (à propos de ventricule) parce que **ça vient du mot ventre**/ […]. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 171)*

L'enseignant de sciences ci-dessous évoque les champs dérivationnels en L. 114 (qu'il nomme « mots des familles » en L. 188) des lexèmes *pancréas*, *intestin* et *salive* auquel il ajoute ici les suffixes marquant la forme adjectivale, *-tique*, *-al* et *-aire*, afin de « relier les expressions avec la cause » en L. 112 :

> *112. MPK : comment vous faites pour les aider avec ces mots difficiles ?*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

113. P : ils peuvent copier plusieurs fois / j'essaye de relier les expressions avec la cause, le ***pancréas***
114. ***sécrète le suc pancréatique, alors pancréas/pancréatique, intestin/suc intestinal/ le glande***
*115****. salivaire sécrète la salive****, c'est le nom et c'est les mêmes mots/*
116. MPK : donc ça, ça les aide
117. P : oui […]

186. MPK : qu'est-ce que vous faites pour les aider à mémoriser ?
187. P : […] lier des explications avec des exemples, on lie les mots des familles comme
188. ***pancréas/pancréatique****, on fait des situations de la vie comme un petit théâtre. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 108-113 ; lignes 186-188)*

Une autre enseignante de science explicite son geste métalinguistique. Le recours à la dérivation apparait comme un moyen mnémotechnique en L. 99 et d'aide à la compréhension de la notion en L. 100. Effectivement l'enjeu, d'après les enseignants de sciences de 4ème et de 5ème, discipline possédant un riche lexique, est la mémorisation à la fois des notions et de la terminologie en L2. Le recours à une technique de linguiste, c'est-à-dire établir un champ dérivationnel, s'avère ainsi efficace afin de saisir le sens d'un terme (absorbe/absorption) et mais aussi la localisation d'une sécrétion (suc intestinal) :

98. P : […] comme il m'a dit un élève qui m'a dit, l'intestin grêle qui absorbe, c'est alors c'est
99. l'absorption, a vient du mot ***pour ne pas oublier****/ suc intestinal* ***ça vient du mot intestin, pour ne***
100. ***pas oublier*** *que se passe dans l'intestin (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 98-100)*

L'enseignante de sciences de la classe de 5ème du Collège Saint Marc, affiche une réelle compétence en linguistique. Elle manipule des termes issus de la linguistique, « suffixe » et « radical » en L. 114-115. En outre, elle cherche à établir un lien entre le terme en arabe dit « dialectal égyptien », « batn » en L. 112, qui signifie « ventre » et le terme « ventricule » du registre discursif scientifique français qui vient du mot « ventre ». En L. 114-115, afin de « faire comprendre », l'enseignante rapporte le fait qu'elle mobilise le champ dérivationnel du lexème *ventr-*, « le radical du mot », auquel les élèves rajouteront « le suffixe ». Il s'agit aussi de faire du lien, « la liaison » dit-elle en L. 113, grâce à la dérivation :

109. MPK : […] j'ai vu une autre technique/ vous dites « ventricule » ça vient de « ventre »/ vous faites
110. souvent ça ?
111. P : oui pourquoi, parce que en arabe, ***a le même sens, le mot ventricule a le même sens que le mot***
112. ***ventre, ventricule/ on dit « batn », ventre « batn »*** *» [ventre en arabe dit « dialectal » égyptien]/ […]*
113. ***Ils peuvent faire la liaison****, parce que si ils doivent écrire,* ***ils se rappellent le mot ventre****, le mot*
114. ventre c'est le plus facile pour eux/ à ce moment ils ajoutent le ***suffixe*** *[…] j'essaye de trouver* ***le***
115. ***radical du mot****, le mot le plus simple,* ***qu'avec ce mot là ils puissent se rappeler du terme****/ c'est*
116. ma façon de faire comprendre. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 109-116)

L'étape du cours peut être plus ou moins propice à l'usage de la dérivation. L'extrait ci-dessous est situé dans une phase d'introduction de contenu disciplinaire. Cette phase invite à l'usage de la dérivation comme ici en L. 02 où l'enseignant demande le radical ou la forme nominale de

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

l'adjectif « lumineuse ». Il indique la forme verbale « courir » du terme « le courant » (L. 7). En L. 26, afin de clarifier le terme qu'il vient d'introduire « inventeur », il propose une périphrase en mobilisant la forme verbale « inventer » :

> *2. P : l'énergie lumineuse, lumineuse* ***ça vient de la / du mot/***
> *3. E : lumière/*
> *4. P : lumière*
> *[…]*
> *7. P : le courant* ***ça vient du mot courir***
> [...]
> *26. P :* ***inventeur c'est la personne qui invente/*** *(Extraits du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 2-4 ; ligne 7 ; ligne 26)*

Cet enseignant de science explique dans l'extrait suivant son geste par la situation exolingue qui influence ses pratiques en L. 120 : « c'est pas tout le temps qu'ils [les élèves] comprennent 100% en français ». Par conséquent, une adaptation du registre discursif apparait dans son propos en L. 121 : « je vais le dire en français facile ». Cette médiation de registre s'est opérée par l'entremise de la dérivation comme nous avons pu l'observer précédemment dans sa séquence de classe en L. 02-4 de l'extrait ci-dessus :

> *119. MPK : [visionnage] donc là vous expliquez « lumineuse » ?*
> *120. P : oui* ***c'est pas tout le temps qu'ils comprennent 100% en français****, c'est comme je dis, je vais le*
> *121. dire en fran ais facile, […] (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 119-121)*

Ce type de geste basé sur la dérivation est également attesté dans les séquences en classe de mathématiques. En L. 321 et en L. 404, l'enseignant s'appuie sur les compétences métalinguistiques des élèves dans le but de travailler les propriétés des opérations mathématiques : la « stabilité » et la « distributivité ».

> *321. P : […] c'est quoi l'****adjectif*** *de stabilité ?*
> *322. E : estable*
> *323. P : pas « estable » / stable (il écrit). (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 321-323)*

> *404. P : […] Ça vient de quel* ***verbe ?***
> *405. C : distribuer. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 404-405)*

b. Registre disciplinaire et étymologie

La dérivation renvoie à la question de l'étymologie qui se pose également pour les élèves. En L. 171, l'enseignante mentionne que le terme « ventricule » vient du terme « ventre » comme évoqué auparavant. Dans l'interaction ci-dessous, on remarque que c'est un élève qui initie cet échange sur l'origine de mot « ventre » en L. 290 et L. 292. La réponse de l'enseignante, qui

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

évite une réponse directe, oriente l'échange sur le registre discursif en L. 293, « ce sont des termes scientifiques » lui répond-elle :

> *171. P : […] (à propos de ventricule) parce que **ça vient du mot ventre**/*
> *[…]*
> *290. E : **pourquoi appeler la ventricule ?***
> *291. P : le ventricule*
> *292. E : **le ventricule quand on a appelé ventre ?***
> *293. P : non ce sont des termes / **ce sont des termes scientifiques**. C'est pas la question du pourquoi /*
> *294. pourquoi on t'a appelé MXXX. Jamais on pose une question pourquoi sur / le nom / d'accord / 1000*
> *295. fois je t'ai donné la remarque (à un autre élève). D'accord ? c'est compris ? (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, ligne 171 ; lignes 290-295)*

c. Syntaxe

L'attention à la syntaxe fait également partie des préoccupations des enseignants de DdNL de notre étude comme en témoignent les interactions en L. 110-114. L'enseignant demande à deux reprises « une bonne phrase » à un élève qui vient de répondre de manière difficilement compréhensible :

> *109. E : [inaudible] 4 c'est 1 zéro et 7 et un autre 7 [inaudible]*
> *110. P : tu peux me répéter avec **une bonne phrase** ? **Tu as dit juste mais je voudrais une bonne phrase**.*
> *111. Car… [Interruption d'autres élèves]*
> *112. E : le 10 a 1 zéro et le 7 est zéro*
> *113. P : le 10 a 1 zéro et le 7 qui est / qui est ? [Réponse E : inaudible] bon je vais la dire parce que/ Dis*
> *114. HXXX **si tu sais une phrase plus correcte**/ (Extrait du cours de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 109-114)*

Lors de l'entretien, l'enseignante de mathématiques de la classe de 4ème du Collège Saint Marc évoque également « la phrase correcte », la « phrase complète » en L. 184-185, en écho à la « bonne phrase » en L. 110, entendue lors de l'observation de classe, ci-dessus. L'attente ici d'une phrase syntaxiquement et morphologiquement correcte en L2 est clairement formulée par l'enseignante de sciences, manifestant la vigilance portée à la forme.

Le témoignage de l'enseignante de mathématiques rappelle que les critères de l'examen comporte des exigences linguistiques et donc syntaxiques : « on doit écrire la phrase complète […] », écrire « seulement la réponse, on a vu ça que c'est pas français » en L. 186 et L. 188. En outre, consciente de l'extension de sa zone d'intervention professionnelle, l'enseignante insiste sur l'importance de mobiliser les compétences de communication développées en cours de français, en L. 183 :

> *183. P : oui, parce qu'ils me disent **ils ont appris tout ça en français**/ mais en plus ils veulent pas le dire*
> *184. […] parfois je leur dis je vais pas répondre que lorsque tu vas dire **une phrase complète**, une **phrase***
> *185. **correcte**/ […]*
> *186. P : parce que a fait apprendre aux élèves qu'on doit écrire **la phrase complète**/ […]*
> *187. MPK : parce que dans l'examen ils doivent écrire la phrase complète ?*
> *188. P : oui/ il y a des élèves qui écrivent seulement la réponse, **on a vu ça que c'est pas du français***

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

189. MPK : c'est pas du fran ais ?
190. P : c'est n'importe quoi […] depuis 3 ans ***on a commencé à insister que les élèves ils écrivent*** *ça/*
191 : parce que les devoirs à la maison ils écrivent n'importe quoi pour finir/ ils n'aiment pas écrire […] (Entretien avec la professeure de mathématiques, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 183-191)

e. Point de vue des élèves

Les élèves confirment l'importance de la correction phonétique et orthographique, « pour faire progresser la langue », en L. 143 (même si la formulation de la question et la situation de communication invitaient en effet, à confirmer…) :

138. MPK : est-ce que vous pensez que c'est important ou pas important l'orthographe dans
139. les maths ou les sciences ?
140. C : ***important***
141. MPK : est-ce que vous pensez que c'est important ou pas important la prononciation dans
142. les maths ou les sciences ?
143. C : ***important*** *[…]* ***pour faire progresser la langue française*** *[…]. (Entretien avec les élèves de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 138-143)*

Conclusion à propos du type de geste

Les enseignants de DdNL ne considèrent pas la L2 uniquement comme un outil d'enseignement mais aussi comme objet d'enseignement pendant leurs cours. Nous relevons que les enseignants de sciences mobilisent davantage ce type de geste que ceux de mathématiques. La somme des trois gestes métalinguistiques cumulés (répéter, insister sur la dimension phonétique et expliquer le code) est égale à 108 occurrences concernant les enseignants de sciences et 46 pour les enseignants de mathématiques (avec une durée des séquences de sciences analysées inférieure de 26 minutes).

Ce type de geste gagnerait à être formalisé pédagogiquement. La prise en charge de la L2 dans la discipline a des répercussions sur la gestion du temps. Le temps consacré à la prononciation, à l'explication du code, à la répétition modifie le rythme des séquences disciplinaires, le ralentit. Ces compétences linguistiques, constitutives d'une compétence discursive plus globale en lien avec les compétences disciplinaires, devraient être davantage explicitées dans les programmes des DdNL, dans les fiches de préparation comme objectifs d'enseignement. Se joue alors une réelle intégration d'un enseignement/apprentissage de la langue et de la discipline. Ainsi, l'institutionnalisation de la langue comme objet d'enseignement est-elle l'enjeu véritable d'une professionnalisation complète des enseignants de DdNL.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.4.4 Constituer un registre discursif disciplinaire

Afin de compléter la présentation des gestes discursifs, nous allons aborder ce qui constitue essentiellement un registre discursif propre à la discipline : nommer les objets disciplinaires. La terminologie est sans doute la partie la plus remarquable des spécificités d'un registre discursif disciplinaire.

Le fait de désigner par leur nom les objets mathématiques ou scientifiques, est le geste premier, initial d'un enseignant de DdNL. Ce dernier commence bien souvent la leçon par nommer l'objet d'étude à l'instar des titres de leçon des manuels disciplinaires. Ce geste recèle une fonction essentielle en DdNL : « attribuer un nom est à considérer non pas comme un baptême, mais comme un acte de conceptualisation » (Carol, 2015 : 4). La discipline est alors appréhendée par les élèves en premier lieu par sa spécificité terminologique. Il s'agira alors d'un geste de dénomination et non d'un geste métalinguistique. Son caractère discursif est indéniable, il favorise l'acquisition d'une compétence discursive en discipline. Les enseignants de sciences mobilisent davantage ce geste (45 occurrences) que ceux de mathématiques (23), cela s'explique encore une fois par l'étendue du lexique en sciences.

Observons les énoncés témoignant de l'introduction de la terminologie disciplinaire. Les gestes d'enseignement du lexique disciplinaire sont marqués par un acte de dénomination repérable en L. 12, L. 101, 103, en L. 69, 81, 88 ou en L. 176 avec mention de la L2 :

> *12. P : comment ça **s'appelle** […]*
> *13. E : l'opposé […] (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 12-13)*
>
> *101. P : […] comment **s'appelle** cette partie ? Le gros /*
> *102. C : intestin*
> *103. P : intestin. **Voyez le nom** XXX / (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 101-103)*
>
> *69. P : le fil **s'est appelé** le fil en tungstène […]*
> *81. P : le gaz inerte qui **s'appelle** argon […]*
> *88. P : elle **est appelée** lampe fluorescente / (Extraits du cours de sciences, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, ligne 69 ; ligne 81 ; ligne 88)*
>
> *176. P : Qu'est-ce que j'écris ici **en français** ? Ça va XXX. **Qu'est-ce que j'écris en français** ? **Quelle***
> *177. **est la propriété ?** COMMU / ah oui/ CO-MMU-TA-TI-VI-TE. (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 176-177)*

Les enseignants de DdNL s'emploient également à introduire la terminologie des catégories des objets travaillés : en L. 21, « définition », en L. 88, « propriété », « loi » en L. 100 et L. 107, et enfin « formule générale » en L. 35.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

*21. P : Bon écrivez **la définition** dans votre carnet. La force c'est la facteur qui change l'état du corps, 22. on a les deux états, l'état de repos et l'état de mouvement /*

*88. P : Alors citez autre **propriété** de la force de frottement. (Extrait du cours de sciences, classe de 4ème, Collège de la Salle, lignes 21-22 ; ligne 88)*

*100. P : **la loi des leviers**, qui énonce que, la loi des leviers énonce que / la loi des leviers ? La loi des 101. leviers énonce […]*

*107. P : Ça c'est la **loi** universelle. (Extraits du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 100-101 ; ligne 107)*

*35. P : **Formule générale** (il entoure au tableau la formule déjà écrite et la lit) a puissance n fois a 36. puissance n, même base. (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 35-36)*

Dans la séquence suivante, l'enseignant de sciences recherche des synonymes disciplinaires en L.02, à « glandes digestives », que l'élève reformule en L.04, avec l'expression « glandes annexes », geste par procuration de dénomination :

*2. P : ou bien **elle a un autre nom**, qui sait ? Oui JXXX ?*
3. E : les glandes salivaires.
4. P : a c'est un genre/ hein / les glandes digestives ou bien ? Oui YXXX.
*5. E : **les glandes annexes** (Extraits du cours de sciences, classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 2-5)*

Dans l'extrait suivant, l'enseignant de mathématiques marque la progression disciplinaire en complexifiant la terminologie. En L. 298, il rappelle à la classe de 6ème que « ça s'appelle relatif, en 5ème, ça s'appelait naturel » :

*298. P : 4 c'est un nombre entier relatif/ relatif, **ça s'appelle relatif,** en 5ème **ça s'appelait naturel.** (Extraits du cours de mathématiques, classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, ligne 298)*

Les cahiers des élèves portent aussi des traces de cette attention. Dans l'un des cahiers, on peut remarquer la mise en évidence de la terminologie disciplinaire par des signes graphiques tels que l'usage d'encres de couleurs différentes ou le recours aux crochets (*en annexe, format numérique, photographie - École des Carmélites, SCIENCES.3.4P*). Ces gestes concourent à construire un registre discursif disciplinaire, donc à développer la compétence discursive des élèves.

- **Correction du lexique disciplinaire**

Des gestes discursifs de remédiation portant sur le registre discursif disciplinaire sont également mis en œuvre par les enseignants de notre étude. Ces derniers insistent sur les termes disciplinaires adaptés, précis, requis par la discipline. En L. 279-280, l'usage discursif veut qu'on utilise les termes « cavité » et non « caverne », « pince » et non « pincette » en L. 3-4 :

*279. E [inaudible] on peut dire la valvule sépare entre deux **cavernes***
*280. P : les 2 **cavités***
281. E : les 2 cavités

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

282. P : non la valvule ne sépare pas. (Extrait du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 279-282)

*3. E : **pince***
*4. P : **pas pince/ pincette** ! (Extrait du cours de sciences, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 3-4)*

Les élèves mobilisent parfois un terme proche phonétiquement mais impropre que l'enseignant corrige aussitôt, comme ci-dessous, la confusion entre « positif » et « pair » en L. 122 ou encore « contacte » et « contracte » en L. 444 :

121. E : pair
*122. P : **positif/ pas pair/ positif/** (Extrait du cours de mathématiques, classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 121-122)*

443. E : […] est-ce que la paroi musculaire contacte /
*444. P : **c'est pas contacte/ se contracte/** (Extraits du cours de sciences, classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 443-444)*

- **Point de vue des élèves**

Les élèves en L. 66 et L. 70 mentionnent la difficulté d'appropriation de la terminologie, notamment en sciences, où l'absence de langage symbolique les expose à un lexique étendu par rapport à leur niveau de compétence en L2. Rappelons que l'analyse des textes des manuels disciplinaires comptabilise 920 unités lexicales pour les sciences, contre 560 pour les mathématiques en classe de 4ème :

*63. E3 : **en mathématiques on réfléchit, on n'étudie pas, mais en sciences on étudie/***
*64. E4 : […] dans les **sciences, il faut dire des mots scientifiques, pas des petits mots** […]*
65. MPK : qu'est-ce qui est très difficile ?
*66. E : les **mots scientifiques***
67. E2 : et tu dois l'étudies, tu dois dessiner
68. E3 : pour moi le difficile de sciences est d'étudier […]
*69. E4 : en sciences il y a **beaucoup** de n […]*
*70. E5 : **en sciences il y a des mots qui ont des définitions très difficiles***
71. MPK : c'est plus facile d'expliquer dans les maths ou les sciences ?
*72. C : **mathématiques***
*73. E : c'est que des **nombres**, **en sciences, il y a des définitions** […] (Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, lignes 63-73)*

En L. 64, un élève rappelle qu'« en sciences, il faut dire des mots scientifiques, pas des petits mots » et « des définitions » en L. 73. Le registre discursif mathématique, caractérisé par le langage numérique est considéré comme facilitateur par les élèves en L. 72-73 : « c'est que des nombres » dit l'un d'eux. Les élèves sont également conscients de la supériorité quantitative de la terminologie en sciences en L. 69, par rapport aux mathématiques. Ceci explique la remarque en L. 63 d'un élève : « en mathématiques on réfléchit, on n'étudie pas, mais en sciences, on étudie ». On peut faire l'hypothèse que ce dernier fait référence au fait de mémoriser,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d'« étudier » le lexique en sciences, alors que le cours de mathématiques invite davantage à la réflexion hypothético-déductive.

Conclusion à propos du type de geste

Le type de geste qui consiste à nommer les objets disciplinaires permet l'élaboration d'un registre discursif propre à la discipline, donnant lieu parfois à des séquences de correction. En outre, il est attendu par les élèves. Les enseignants de DdNL du corpus se trouvent être également des enseignants de L2 pour la DdNL, dans la mesure où ils enseignent la terminologie de leur discipline en L2.

Conclusion à propos des deux catégories de gestes

En somme, la plupart des gestes de médiation sont des procédés de transition vers la compétence discursive disciplinaire en L2. En effet, l'alternance codique, le jeu des registres, les reformulations visent à rendre accessible le discours disciplinaire en L2 aux élèves. Les gestes discursifs (répéter, prendre en charge la dimension phonétique et le fonctionnement de la langue,) gestes habituellement attribués aux enseignants de L2, confirment que les enseignants de DdNL ont aussi pour objet d'enseignement ces dimensions langagières. Ce double objet (L2 et contenu disciplinaire) constitue ce que nous avions évoqué au chapitre précédent, c'est-à-dire, l'intégration entre la langue et le contenu en DdNL.

Les gestes de médiation et discursifs ont pour finalité la construction de la compétence discursive des élèves en cours de DdNL en L2 et l'appropriation des notions disciplinaires *in fine*. Par conséquent le recours à ces gestes de manière collective, par un groupe d'enseignants aux profils variés et au sein d'établissements différents, permet d'établir qu'ils constituent des gestes de métier, véritables préambules à une didactique intégrée.

Toutefois, nous soulignons que les gestes discursifs mobilisés par les enseignants de DdNL ne construisent que certains aspects de la compétence discursive des élèves. Seule la composante linguistique (la phonétique, le fonctionnement de la L2, le registre discursif, soit la terminologie) est abordée comme nous venons de l'examiner. Nous n'avons pas relevé d'activités pédagogiques sur les autres composantes (Roulet, 1999), c'est-à-dire la composante textuelle et la composante situationnelle. Les enseignants du corpus ne mettent pas en œuvre d'activités centrées sur les actes de parole par exemple, ou sur la production de texte disciplinaire en tant qu'unité de sens, en tant que genre et type de texte. Préambules disions-nous…

2.4 Résultats concernant la représentation du métier des enseignants de DdNL

Suite aux observations des quinze enseignants en classe, nous avons eu un échange avec quatorze d'entre eux lors d'entretien individuel, comme cela a déjà été mentionné. Revenons plus en détails sur les réponses apportées à la question n°34 du questionnaire destiné aux enseignants de DdNL : *A votre avis, est-ce que vous êtes aussi un professeur de français ? Est-ce que vous enseignez le français pendant vos cours ?*

2.4.1 Paradoxe entre les gestes et les représentations des enseignants de DdNL sur la L2 comme objet d'enseignement

La prise en charge de la L2 dans leur discipline relève de l'évidence d'après certains enseignants du corpus, ce que montrent les lignes 276 et 278-279 de l'extrait ci-dessous et les lignes 249, 251, 256 du deuxième extrait :

> *274. MPK : mais est-ce que vous parfois vous avez l'impression de leur donner des cours de*
> *275. fran ais, par exemple, quand il y a des problèmes de lexique… […]*
> *276. P : **ça oui, ça je le sens, que c'est uniquement du français.***
> *277. MPK : est-ce que vous sentez que vous faites plus sur du français que sur des maths ?*
> *278. P: oui, dans ces cas-là **c'est plutôt du français**/ […] il n'y a rien de maths/ les maths*
> *279. c'est après, après l'analyse **mais au début c'est uniquement linguistique**. (Entretien n°1 avec le professeur de mathématique de la classe de 6ème, École des Carmélites, Le Caire, lignes 274-279)*

> *248. MPK : est-ce que vous pensez que les élèves apprennent du français dans vos cours ?*
> *249. P : **oui bien sûr ! Il y a des nouveaux mots comme « distribuer », il y a des nouveaux mots**/*
> *250. MPK : est-ce que du coup, vous pensez que vous êtes professeurs de français ?*
> *251. P : **Oui je sens que je suis un professeur de français***
> *252. MPK : comment vous sentez ?*
> *253. P : il y a par exemple j'insiste que les élèves apprend juste, comment écrire, comment ils commencent*
> *254. la phrase avec une majuscule, comment vous devez mettre un point à la fin, comment un nom*
> *255. scientifique vous allez l'écrire avec une majuscule par exemple, parfois je trouve que **je suis un***
> *256. **professeur de français***
> *257. MPK : est-ce que des fois vous discutez avec les professeurs de français justement des problèmes de*
> *258. langues des élèves ?*
> *259. P : parfois, […] c'est rare.*
> *260. MPK : est-ce que quand vous préparez votre leçon, parfois vous vous dites, je ne vais pas utiliser ce*
> *261. mot difficile, je vais choisir un autre ?*
> *262. P : parfois il y a des mots difficiles dans le manuel, je change, je leur demande, vous connaissez le*
> *263. synonyme de ce mot ? […] je cherche des mots plus faciles pour leur conduire l'information d'une*
> *264. façon facile. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 248-264)*

L'enseignant ci-dessus « se sen[t] » professeur de français en L. 256. Il peut mentionner les majuscules en L. 254. Il adapte son discours en simplifiant, conscient du niveau linguistique de ses élèves, il recourt au terme « synonyme » en L. 263. Cet enseignant de sciences assume la L2 comme objet d'enseignement/apprentissage en cours de sciences.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

L'enseignante ci-dessous estime que le cours de DdNL offre l'opportunité de développer le registre discursif disciplinaire en L2 des élèves (en L. 92-94), mais d'une manière plus globale de développer leur compétence communicative (en L. 95-97). Finalement, le cours de sciences peut « enrichir » aussi le cours de langue. Le fait que ce soit des enseignants de sciences qui le soulignent n'est pas le fruit du hasard. En effet, les sciences sont réputées plus exigeantes en termes de compétences en L2. L'enseignante insiste sur « la relation entre le français et les sciences » en L. 89-90, qu'elle qualifie ensuite d'« interdisciplinarité » en L. 90 :

> *87. P : […] parce qu'ils ne savent pas s'exprimer, alors ils écrivent n'importe quoi, par exemple entre*
> *88. « point » et « poing » […] alors si quelqu'un va m'écrire la taille ou le volume du cœur ressemble à*
> *89. / le volume d'un point avec un T, c'est complètement faux /* ***parce qu'il doit faire la relation entre le***
> *90.* ***français et les sciences/*** *ce qu'on insiste ici en notre collège,* ***c'est le DNL, l'interdisciplinaire entre***
> *91.* ***le français, les sciences et les mathématiques,*** *je dois insister ce mot et pas l'autre. Et dans une n*
> *92. précédente, c'était sur la force de frottement,* ***ils ont su la forme aérodynamique*** *par exemple, la*
> *93.* ***force aérodynamique augmente la vitesse et diminue la résistance de l'air*** *alors,* ***je leur ai dit***
> *94.* ***d'utiliser ce terme dans une expression écrite pour améliorer le vocabulaire pour enrichir les***
> *95.* ***phrases****.* ***Pour quoi pas on n'utilise pas les termes scientifiques surtout si on a déjà pris/ si on a une***
> *96.* ***expression écrite qui concerne par exemple les voitures modernes […] pourquoi pas on utilise ces***
> *97.* ***termes qu'on a déjà vu en sciences !*** *(Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 87-97)*

En outre, certains enseignants sont conscients de leur responsabilité en ce qui concerne la « francophonie » de leurs élèves, les parents de ces derniers, étant pour une partie, non francophones (en L. 32 et en L. 40-41) :

> *31. MPK : donc vous faites répéter, vous corrigez la prononciation ?*
> *32. P : oui bien sûr. Parfois* ***les parents ne savent pas le français et tout le travail est sur le professeur,***
> *33. il doit dire le mot, il doit expliquer, il doit savoir comment lire le mot […]*
> *34. MPK : et à l'écrit, est-ce que vous corrigez parfois les mots ?*
> *35. P : oui bien sûr, bien sûr c'est très important […] de bien écrire les termes. En corrigeant l'examen*
> *36. pour savoir écrire les mots, c'est très important d'écrire juste.*
> *37. MPK : est-ce que vous vérifiez toujours les cahiers de classe ?*
> *38. P : quand il y a du temps, c'est difficile un peu que chaque jour je corrige les cahiers, mais je fais*
> *39. quelque chose, à la fin du cours, je passe pour voir […] me facilite le travail, au lieu de prendre*
> *40. les cahiers au bureau, je passe à la fin du cours pour voir leur écriture […]* ***oui c'est très important***
> *41.* ***puisque les parents ne savent pas le français, je suis à 99% responsable de ces élèves*** *[…] je dois*
> *42. vérifier tout. Pour avoir des bonnes notes. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 31-42)*

Au contraire, la prise en charge de la L2 est totalement évacuée pour d'autres enseignants du corpus. Cet enseignant nie développer des compétences en L2 de ses élèves en L. 123 et L. 132 tout en décrivant des gestes métalinguistiques de correction phonétique ou orthographique en L. 124-126 :

> *121. MPK : est-ce que vous pensez que pendant le cours de mathématiques, les élèves*
> *122. apprennent aussi le français ?*

*123. P : **pas beaucoup** […] parfois je corrige […] l'année dernière il y a un élève qui me dit*
124. infraction/ je dois le corriger/ quand je trouve quelque chose qui se trouve dans ma matière
125. ou en général je corrige. […] la prononciation […] à l'écrit le corrige le cahier, s'il y a
*126. **des fautes d'orthographe je vais le corriger, je souligne et je corrige** […]*
127. MPK : est-ce que vous enlevez des points quand il y a des fautes d'orthographe dans
129. l'examen ?
130. P : non, si je lis le mot juste, je peux le faire juste
131. MPK : […] mais est-ce que des fois vous sentez que vous êtes professeur de français ?
*132. P : **non, non, non.** (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, 121-132)*

L'enseignant ci-dessous admet qu'il existe une dimension linguistique dans l'enseignement de sa discipline mais réfute sa prise en charge en tant qu'objectif, en L. 134 :

132. MPK : et pourtant vous enseignez en français ?
133. P : oui bien sûr, j'utilise la langue pour l'expression, […] mais je n'utilise pas la
*134. langue/j'utilise la grammaire mais **je n'ai pas l'objectif pour transporter comment j'utilise***
*135. **la grammaire mais j'utilise la grammaire dans les phrases /***
136. MPK : […] si l'élève quand il répond, il fait des erreurs d'orthographe, de construction
137. de la phrase […] qu'est-ce que vous faites ?
138. P : […] est-ce que la faute d'orthographe varie le sens scientifique ? S'il varie le sens
139. scientifique, […] je compte faux mais si le sens scientifique est clair, je compte juste. (Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 132-139)

Il considère la langue comme objet d'enseignement (comme objet de correction en cas de conséquence sur l'accès au contenu, en L. 138-139) sans pour autant être un objectif d'enseignement renvoyant à la problématique de l'institutionnalisation (en L. 134). Cette opinion, rappelant la dichotomie acquisition/apprentissage, est très ancrée, comme en témoigne l'une des responsables d'établissement, en L. 133 :

129. MPK: vous pensez que dans les cours de maths et de sciences les élèves apprennent le français ?
*130. S : **oui bien sûr**, le fait qu'elle doit chercher l'expression en maths ou en sciences en français,*
131. certainement elles vont apprendre la langue en même temps.
132. MPK : et vous croyez que vos professeurs de français ils sont aussi profs de langue ?
*133. S : **pas tellement/** (Entretien la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, lignes 129-133)*

Toutefois, être objet d'enseignement sans être objectif d'enseignement constitue une première étape d'une didactique intégrée.

2.4.2 Corriger la langue 2 en cours de DdNL

L'attitude des enseignants de DdNL face à la correction de la L2 est ambivalente. Pour certains, le traitement de la langue, à travers la correction de l'orthographe et de la prononciation est intégré à leur périmètre d'action. Cette préoccupation a pour origine les modalités d'évaluation, en L. 9, où l'orthographe est prise en compte. De plus, en L. 12, en L. 20, et en L. 23,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

l'enseignante évoque ses pratiques concernant la discrimination phonétique, certaines erreurs de prononciation des élèves proviennent de phonèmes assez proches :

> *6. MPK : je ne sais pas si vous voyez, y'a écrit « sang », « son », « sans ». Pourquoi vous faites 7. ça ?*
> *8. P : parce que les élèves, dans les examens, ils font beaucoup de fautes d'orthographe. Alors 9. les fautes d'orthographe seront comptées, si le sens du mot est complètement changé, ils vont 10. avoir zéro/ alors je dois revenir, quels sont les mots qui se ressemblent et à ce moment-là 11 ; ils doivent faire attention à ne pas faire ces fautes-là à l'examen […]* ***ils se trompent tout 12. le temps entre le mot cœur et le mot corps, au lieu de dire cœur, ils disent corps et au lieu 13. de dire corps ils disent cœur.***
> *14. MPK : donc vous passez beaucoup de temps de votre cours/ […]*
> *15. P :* ***à faire des remarques sur le français***
> *16. MPK : sur la prononciation ?*
> *17. P :* ***oui bien sûr, parce que si ils prononcent faux, ils vont mal écrire/***
> *19. 18. MPK : et vous avez fait notamment sur la prononciation de gauche*
> *20. P : oui parce qu'ils* ***prononcent tout le temps « gache »/ « gache », c'est pas « gache »/***
> *21. MPK : […] et il y a aussi toute l'explication entre le foncé et le clair […* visionnage de la *22. vidéo] et là vous faites quoi quand vous dites « ab », « ab » ?*
> *23. P :* ***parce qu'il dit abzorbe, il a mal prononcé ! […] à chaque fois que j'entends un mot mal 24. prononcé je dois m'arrêter/*** *(Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 6-24)*

La correction concerne aussi bien l'oral que l'écrit, d'après cette enseignante en L. 185, 187 et 180. Soulignons l'attitude bienveillante des enseignants face aux erreurs en L. 188, qui admet elle aussi « fai[re] des fautes », rappelant une posture attendue d'empathie (Delamotte, 2005) :

> *184. MPK : est-ce que vous corrigez à* ***l'oral*** *des erreurs de* ***syntaxe****, des erreurs de* ***grammaire****/*
> *185. P :* ***oui***
> *186. MPK : à* ***l'écrit*** *? […]*
> *187. P : quand ils font des* ***devoirs*** *[…]* ***je regarde*** *s'ils font des erreurs graves mais pour eux, le fran ais 188. ce n'est pas la 1ere langue alors,* ***c'est normal de faire des fautes****, même moi parfois je fais des 189. fautes […]* ***j'essaie de corriger,*** *de dire aux élèves, tu as fait comme […] (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 184-189)*

D'un autre côté, certains enseignants rejettent ce type d'intervention pédagogique. L'enseignant ci-dessous ne prend pas en charge la correction de l'orthographe (L. 170). Cet enseignant fait une distinction intéressante dans sa pratique corrective. Il limite son intervention pédagogique aux « expressions scientifiques » mais refuse la prise en charge de la correction de la grammaire :

> *168. MPK : […] est-ce que vous corrigez les cahiers ?*
> *169. P : oui bien sûr […]* ***je corrige les fautes d'orthographe dans les expressions scientifiques mais 170. pas les fautes d'orthographe de la grammaire ou de la langue/*** *(Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 168-170)*

Par ailleurs, l'argument avancé par l'enseignant relève de sa perception de son périmètre professionnel, « ce n'est pas mon domaine » déclare-t-il en L. 130. L'approximation phonétique de la terminologie et la compréhension au niveau syntaxique de la phrase constituent ses seuils d'acceptabilité (en L. 125 et L. 139-140) :

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

123. MPK : et à l'écrit est-ce que vous corrigez ? [...] L'orthographe ?
124. P : oui c'est une bonne question. Quand on prend par exemple ce vocabulaire de commutativité /
125. associativité, franchement franchement ***on laisse passer si le mot qu'elle a écrit donne à peu près***
126. ***le même son****. Par exemple si elle écrit commutatifité, on laisse passer mais on laisse pas passer si*
127. c'est du charabia pour qu'elle s'habitue pas [...] ***Mais à part ça en Égypte dans les examens de***
128. ***maths on laisse passer****.* ***Elle écrit hippopotame au lieu de Hypoténuse bon on ne laisse pas passer***
129. mais si elle écrit quelque chose de plus proche, plus semblable. Mais comme orthographe non ***je***
130. ***laisse passer parce que l'écrit je trouve que ce n'est pas de mon domaine****. Mais si je corrige elles*
131. sont les mêmes gaffes presque les mêmes gaffes. ***De toute façon c'est en Égypte comme ça en maths***
132. ***on laisse passer les mots.*** *Vous savez on s'intéresse plutôt à la logique de qu'est-ce qu'elle a fait.*
133. Pourtant bien sûr on essaie de renforcer la langue mais malheureusement on laisse passer s'il y a
134. des fautes d'orthographe.
135. MPK : Et par exemple si elles répondent dans une phrase même s'il y a des erreurs de syntaxe ou
136. d'accord ?
137. P : à une certaine limite. A une certaine limite. Par exemple lorsque je demande combien elle paye
138. si elle dit n'importe quoi, une autre phrase tout à fait différente ***non je laisse pas passer parce que***
139. ***même pour nous c'est pas clair*** *lorsqu'on corrige.* ***Alors si on laisse passer c'est dans une certaine***
140. ***limite que ce soit compréhensible pour nous.*** *(Entretien n°2 avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème , École des Carmélites, Le Caire, lignes 123-140)*

Un exemple de test photographié confirme la non prise en charge de l'orthographe (*photographie d'un test donné au Collège Saint Marc, Math.6.6, en annexe, format numérique*). Nous avons observé de nombreux cahiers visés par les enseignants, peu comportent des corrections de leur part (*à titre d'exemple, en annexe, format numérique, la photographie d'un cahier d'élève du Collège Saint Marc, Math.2.6*).

En L. 125, l'enseignant manifeste ici son attention à la forme et son effort de correction à l'oral et à l'écrit, mais ces aspects linguistiques restent non évalués comme il le confirme en L. 128, à l'instar de l'enseignant de mathématiques de la classe de 6ème de l'École des Carmélites (en L. 130-131 dans l'extrait de l'entretien précédent) :

121. MPK : est-ce que vous pensez que pendant le cours de mathématiques, les élèves apprennent aussi
122. le français ?
123. P : pas beaucoup […] parfois je ***corrige*** *[…] l'année dernière il y a un élève qui me dit infraction/*
124. je dois le corriger/ ***quand je trouve quelque chose qui se trouve dans ma matière ou en général je***
125. ***corrige****. […] la* ***prononciation*** *[…]* ***à l'écrit le corrige le cahier, s'il y a des fautes d'orthographe***
126. Je ***vais le corriger****, je souligne et je corrige […]*
127. MPK : est-ce que vous enlevez des points quand il y a des fautes d'orthographe dans l'examen ?
128. P : non, si je lis le mot juste, je peux le faire juste (Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 121-128)

Cet enseignant rappelle l'aspect chronophage d'une pratique corrective en L. 274, ce qui met en évidence le fait qu'un programme de DdNL ne peut être identique à un programme de discipline en L1 :

273. MPK : vous corrigez le cahier des élèves ?
274. P : oui […] et c'est une catastrophe ***parce que je prends beaucoup de temps dans le cahier****/ (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 273-274)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

A ce propos, nos résultats d'analyse diffèrent de certains résultats notamment dans la recherche anglo-saxonne. Nous citons ici un extrait de Nikula, Dalton-Pufer et Linares, à propos de CLIL. Ces derniers n'ont pas repéré de gestes métalinguistiques correctifs (*metalinguistic feedback*) de la part des enseignants de DdNL dans leur contexte :

> *Schuitemaker-King (2012) found extremely few examples of metalinguistic feedback in CLIL lessons while this strategy was the most frequent one used during the EFL lessons observed*[103]*. (Nikula, Dalton-Pufer et Linares, 2014 : non paginé)*

Alors que les extraits de notre corpus confirment la dimension métalinguistique des gestes professionnels des enseignants de DdNL, en mathématiques et en sciences, et ce, dans différents établissements et à différents niveaux.

Et bien qu'il n'y ait pas de recours à la L1, le travail correctif sur la langue du contenu disciplinaire marque un certain « degré d'intégration » entre langue et contenu selon nous. En effet, il peut être objecté que ces gestes ne relèvent pas d'un « haut degré d'intégration » (Steffen, Serra, 2010) car il n'a pas d'impact sur l'appropriation de la notion disciplinaire. Il est vrai que les corrections sur le code n'ont pas un effet évident sur l'appropriation de la notion, mais nous estimons que l'action intégrative est néanmoins présente. L'intégration, dans sa définition minimale, est le traitement de la langue et de contenu langagier de manière simultanée, favorisant l'appropriation de la L2 et du contenu. Ces gestes correctifs manifestent une prise en charge de la situation exolingue des classes par les enseignants de DdNL.

Par ailleurs, la notion d'interlangue permettrait aux enseignants de considérer ces erreurs comme des manifestations d'un état transitoire de compétences en L2 de leurs élèves. Il serait utile d'amener les enseignants de DdNL à s'interroger sur la nature de ces « erreurs », de déterminer si elles ne relèveraient pas de phénomène d'emprunt ou de calque plutôt que d'interférence-erreur, en d'autres termes, dans quelle mesure l'intervention pédagogique est nécessaire.

[103] Schuitemaker-King (2012) a trouvé extrêmement peu d'exemples de feedbacks métalinguistiques dans des leçons CLIL alors que cette stratégie était l'une des plus fréquentes utilisé pendant les leçons d'anglais langue étrangère observées.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2.4.3 Point de vue des élèves et des responsables d'établissements

A la question « apprenez-vous le français en cours de mathématiques ou de sciences », les trois groupes d'élèves des établissements de notre étude répondent positivement. La dimension lexicale est citée en premier lieu. On relève alors une asymétrie entre les représentations des enseignants de DdNL et celle de leurs élèves. Pour la plupart de ces derniers, il est clair qu'un enseignement/apprentissage linguistique et langagier a lieu en cours de DdNL alors que d'après les enseignants, c'est, nous l'avons vu, plutôt contrasté.

Toutefois, à l'instar de certains enseignants, des élèves peuvent faire part d'une représentation cloisonnée des disciplines ce que laisse entendre cette enseignante en L. 147-148, tandis qu'elle assume sa posture d'enseignante de langue :

> *145. P : […] j'essaye ! Par exemple, s'ils écrivent une phrase / pour couper les aliments avec les incisives,*
> *146. il écrit « coupé » avec « e » accent aigu/ alors j'écris/ je prends une autre partie du tableau et*
> *147. j'écris « à/ de/ pour/ sans + verbe à l'infinitif »/* ***ils commencent à regarder bien, ils me disent vous***
> ***148. enseignez le français****/ je dis j'essaye les fautes que je peux corriger avec vous/ alors ils n'oublient jamais. (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 145-148)*

Or, la prise en charge des aspects linguistiques des disciplines est efficace quand elle est collective et valorisée (des points en bonus par exemple), ce qu'explique par une enseignante, en L. 147 -148 :

> *141. MPK : est-ce que vous faites attention à l'orthographe ?*
> *142. P : oui un peu*
> *143. MPK : comment vous faites ?*
> *144. P : quelques paragraphes, je lis, révise les accents, e à la fin, s à la fin, majuscule au début de*
> *145. phrase.*
> *146. MPK : […erreurs d'orthographe] est-ce qu'il a des points en moins ?*
> *147. P :* ***oui dans l'examen****, [pas]* ***sur le cahier****. […] je vais entendre la même prononciation que le mot*
> *148. correct, alors je vais laisser passer […]* ***autre chose alors enlève un demi-point.***
> *149. MPK : et c'est vous qui l'avez décidé ?*
> *150. P : non c'est le 1er maitre toujours.*
> *151. MPK : depuis combien de temps vous faites ça ?*
> *152. P : 3 ans*
> *153. MPK : et avant c'était pas ?*
> *154. P : avant c'était un autre 1er maitre/ […]*
> *155. MPK : et à votre avis c'est bien de faire attention comme à l'orthographe ?*
> *156. P : oui c'est très bien […]* ***quelque fois les enfants m'ont demandée « on doit écrire***
> *157.* ***correctement ? » si je dis non, comme vous voulez / j'ai pas appris comment s'écrit le mot, c'est***
> *158.* ***fini je vais pas prendre ma note complet.*** *(Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 141-158)*

De plus, l'interrogation des élèves rapportée par l'enseignante de mathématiques, en L. 156-158 ci-dessus, révèle leur attention à la langue. Par ailleurs, certaines écoles ont élaboré des

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

fichiers complémentaires (appelés « recueil » en L. 96) qui constituent des boites à outils lexicale, contenant « les noms et les verbes » :

> *96. P : […] dans le livre qu'on a fait, dans le **recueil**, pour qu'ils puissent répéter, chaque on les*
> *97. **termes** dont on a besoin […] on a mis ici les noms, les verbes, il peut s'exprimer […] (Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 96-97)*

L'extrait suivant décrit des pratiques collaboratives entre les enseignants de sciences, de mathématiques et de français. Cette collaboration a été institutionnalisée par les responsables de cycles et les premiers maitres (ou responsables de discipline). En L. 6-7, le 1er maitre de sciences, suite à ses recherches sur Internet mentionnées en L. 4, invite ses enseignants à réutiliser « cette histoire de mettre la langue avec les choses importantes ». Il a donc proposé à la 1ère maitresse de français de faire étudier les « verbe[s] », les « nom[s] » et le « sens », utiles aux cours de sciences, comme il le rappelle ici en L. 9-10 :

> *3. RS : les anciens, les anciens que je faisais, c'était tout juste science, puis à un moment donné, j'ai*
> *4. pensé, je suis rentré sur le net, et j'ai vu que dans certaines écoles, parce que je suis sur le **net** les*
> *5. sites/les sites qui sont au Canada, en France et je rentre et je vois parfois/ j'avais justement remarqué*
> *6. **cette histoire de mettre la langue avec les choses importantes, c'était pour un autre sujet qui n'avait***
> *7. **rien de voir avec les sciences.** Et puis alors de prendre cela et puis de le mettre avec les sciences, qu'ils*
> *8. sachent au moins le verbe, le nom et le sens/ et à partir de là, je le mets à Mme Juliana depuis l'année*
> *9. dernière déjà, je lui fais une photocopie des différents cela qu'elle puisse travailler **les faire travailler***
> *10. **alors avec les professeurs de langue française de classe/***
> *11. MPK : des différents X/ des différents quoi exactement. Qu'est-ce que vous repérez comme éléments*
> *12. que vous donnez*
> *13. RF : les verbes et les noms*
> *14. RS : les verbes et les noms, qu'on utilise*
> *15. RF : en sciences, on utilise en français. (Entretien avec les trois responsables, responsables de cycle primaire, responsables de sciences (RS) au primaire et responsable de français pour le primaire (RF), Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 3-15)*

L'établissement Saint Marc est pour l'heure le seul établissement à avoir formalisé la collaboration entre les enseignants de L2 et les enseignants de discipline.

2.4.4 Intégration dans les cours de DdNL du corpus

Gajo (2001, 2017), Steffen et Serra (2010) partagent une conception précise de l'intégration entre langue et discipline. Gajo propose ainsi une distinction au sein même du discours scolaire : la dimension communicative et la dimension disciplinaire. Rappelons que Gajo propose deux types de savoirs linguistiques : les savoirs linguistiques pertinents pour le contenu disciplinaire, en lien avec la tâche didactique, qui peuvent être « inscrits », « utiles » ou « périphériques » et les savoirs linguistiques relevant du discours de communication avec des intensités telles que « obligatoire », « comptable » et « autonome ».

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Notre approche ne s'appuie pas sur cette distinction car la manipulation de la qualification de ces catégories semble difficile à réaliser pour un observateur extérieur, c'est-à-dire qui n'enseigne pas la discipline. Tout au plus, nous pouvons identifier que les quatre gestes discursifs (répéter, corriger la phonétique, expliquer le fonctionnement de la L2, nommer des notions disciplinaires) et les trois gestes de médiation portant sur les registres renverraient aux catégories de savoirs linguistiques et communicatifs, qualifiés respectivement d' « inscrits » et d'« obligatoires », éventuellement d'« utiles » et de « compatibles ». Nous nous basons sur le savoir-faire des enseignants de notre corpus, qui ont dû estimer l'ensemble de ces « savoirs linguistiques et communicatifs » dans tous les cas, nécessaires, puisqu'ils y consacrent du temps en classe.

Se pose la question des degrés d'intégration. D'après les degrés d'intégration proposés par Steffen et Serra (2010), les reformulations, que nous avons classées en différents types de gestes de médiation semblent relever d'un niveau intermédiaire d'intégration entre langue et contenu. L'usage de la répétition et de la dérivation, que nous avons catégorisés comme gestes discursifs, relève d'un haut degré d'intégration car ces activités sur la langue renforcent le travail sur le contenu. Enfin, l'alternance codique, également présente dans notre corpus, semble également relever d'un haut degré d'intégration si elle permet une meilleure appréhension d'une notion disciplinaire.

Selon nous, l'ensemble des gestes de médiation et discursifs participent à une intégration entre langue et contenu, y compris la correction phonétique (nous l'avons évoqué précédemment) ou les explications sur le fonctionnement du code. Le fait que ces activités se déroulent en classe de DdNL est significatif : les enseignants n'opèrent pas un travail métalinguistique et métalangagier de manière gratuite ou hasardeuse. S'ils mettent en place ces gestes, c'est qu'ils estiment nécessaire de travailler l'aspect formel de la langue et ce, afin de favoriser la compréhension et/ou la mémorisation de notions disciplinaires. En effet, des enseignants de DdNL de notre étude ont constaté que le travail sur la phonétique permet une meilleure mémorisation de l'orthographe lexicale des notions disciplinaires. De plus, toujours d'après ces enseignants, expliquer le fonctionnement du code permet aux élèves de s'approprier le discours disciplinaire, lequel, nous supposons, est nécessaire à l'appropriation du contenu disciplinaire (voir l'ensemble des entretiens précédents). De plus, motivés par l'écart existant entre le niveau de compétences en L2 des élèves et le niveau requis pour traiter les textes disciplinaires en L2, ces gestes vont donc porter sur des éléments différents en fonction des besoins langagiers des élèves. En somme, il nous semble difficile également de qualifier méthodiquement ce qui est

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

faiblement, moyennement ou hautement intégré car ces gestes n'opèrent pas sur le même plan (sur les langages, les canaux, les codes, sur le discours, la forme, la phonétique, etc.). Néanmoins, ils participent tous à la réalisation d'objectifs disciplinaires.

Par ailleurs, la double approche méthodologique (comparaison entre une approche méthodologique spécifique à la L1 et une autre spécifique à la L2, marquée donc culturellement) peut être considérée comme une réelle plus-value d'un enseignement de DdNL (Castellotti, 2001, Cavalli, 2011, Causa, 2014), voire comme un haut degré d'intégration. Bien que cela soit sans doute vrai, il reste que cela n'est possible que dans certains contextes et l'absence de cette dimension ne disqualifie pas les dispositifs d'enseignement. En d'autres termes, certains dispositifs enseignent en français et non « à la française », à l'instar du cas vietnamien par exemple cité par Delamotte (2009 : 5), mais ils restent des établissements plurilingues.

Autre élément, dans les deux témoignages ci-dessous, les enseignants mettent en avant le lien cognitif indissociable entre langue et discipline, entre « la pensée » et « le récipient », en L. 152. Aborder le contenu disciplinaire implique la dimension linguistique :

> *142. P : l'année dernière il y a un élève qui a pris 40 sur 40. Et quand M. Hani a révisé la feuille, qu'il a*
> *143. dit il y a une faute dans la construction de la phrase, il a dit « la lumière réfléchit » et pas « se*
> *144. réfléchit » […] il a pris 39,5 sur 40*
> *145. MPK : […] mais vous croyez qu'il a compris l'élève la différence entre « réfléchit » et « se réfléchit »*
> *146. ? […]*
> *147. P : oui je l'explique dans la classe/ j'ai expliqué ce point. La lumière se réfléchit, parce que c'est un*
> *148. verbe pronominal, alors la lumière elle elle-même réfléchit/*
> *149. MPK : vous voyez que vous enseignez le français*
> *150. P : cette partie oui*
> *151. MPK : c'est compliqué de séparer les 2*
> *152. P : […]* ***en arabe il y a une expression qui dit que la langue est le plat de la pensée***
> *153. MPK : le récipient ?*
> *154. P :* ***alors il faut avoir le récipient.*** *(Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, lignes 142-154)*

Dans ces témoignages, les enseignants de DdNL valident le fait que la langue participe à la construction des savoirs disciplinaires, comme le précise cette enseignante de mathématiques en L. 128 et L. 130 :

> *127. P : On essaye de parler le fran is et maintenant je leur corrige parce que je leur dis toujours, […]*
> *128. je leur dis que le français/* ***si tu sais bien t'exprimer en français tu pourras t'exprimer en sciences****,*
> *129. tu pourras faire en maths et en maths et en sciences. Il y a des expressions que tu ne pourras pas les*
> *130. prendre en français, alors* ***les trois sont une seule chose****, c'est-à-dire / et aussi en sciences*
> *131. spécialement, si tu ne sais pas bien [...] causer le fran ais tu ne pourras pas t'exprimer. (Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, lignes 127-131)*

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

S'il est vrai que d'un point de vue cognitif, langue et contenu sont indissociables (Carol, 2015), sur un plan didactique cette dissociation peut être utile, c'est du moins ce que prouvent les pratiques des enseignants de DdNL.

A travers les gestes de médiation et les gestes discursifs, nous avons établi que la L2 bénéficie d'un traitement pédagogique durant les cours par les enseignants de DdNL. Toutefois, les dimensions langagières et linguistiques de constituent pas officiellement des objectifs d'enseignement, seuls les objectifs disciplinaires apparaissent dans les cours de DdNL de notre corpus. En ce sens, l'approche des enseignants égyptiens de notre étude confirme un « modèle centré sur le contenu » (Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2016). Le tableau présenté ci-dessous synthétise l'agir enseignant concernant les dimensions langagières en DdNL que nous avons étudiées. Nous nous sommes attachée à décrire les gestes relevant de la compétence de médiation et les gestes traitant de la compétence discursive.

2.4.5 Mise en perspective de résultats

Le projet au Centre européen des langues vivantes (désormais CELV) intitulé « Les langues au cœur des apprentissages » qui comporte un volet appelé « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires », est actuellement en cours de finalisation (2016-2019). Les objectifs consistent à déterminer le type de problèmes linguistiques en L2 chez les élèves en cours de DdNL et à recenser les techniques d'étayage mises en place par les enseignants pour y faire face. Les enseignants de français et de DdNL sont invités à répondre à un questionnaire en ligne sur leurs pratiques concernant la L2 pendant leurs cours. L'enquête bien qu'en cours de réalisation a toutefois donné lieu à une publication de résultats provisoires en 2018 que nous allons présenter (présentation PPT intitulée « Premiers résultats du questionnaire en ligne »).

En termes de profil d'enseignants, sur les 236 personnes qui ont complété le questionnaire, 108 enseignants de disciplines (mathématiques, histoire, géographie, biologie, physique, chimie) de huit pays européens. Un tiers de ces enseignants s'adresse à un public de 11-13 ans. La moitié des enseignants a reçu une formation afin d'enseigner à des élèves en L2.

Il est demandé aux enseignants de mentionner les difficultés linguistiques qu'ils relèvent chez leurs élèves. Voici les réponses données (sous forme de pourcentage) :

- production écrite : 84,8 %,
- interaction orale : 67,8 % ,

- production oral (monologue) : 65,3 %.

Une deuxième question concerne « la compétence la plus difficile à avoir en L2 pour les élèves et les éléments de langage causant la plupart des problèmes ». Les réponses mentionnent :

- production écrite : 58,8 % (ces difficultés sont attribuées à la grammaire et à la cohésion du message),
- compréhension écrite : 42,6 % (les problèmes ayant pour origine le lexique et la cohésion du message),
- compréhension orale : 41,8 %.

Puis, il est demandé aux enseignants de citer des « exemples de problèmes linguistiques des étudiants lors de l'apprentissage d'une matière ». Les réponses qu'ils ont formulées sont les suivantes, entre parenthèses figurent le nombre de citation :

- vocabulaire (des termes du vocabulaire disciplinaire et des mots simples) (88),
- compréhension générale de la matière (39),
- lecture de manuels scolaires (35),
- écriture (24),
- compréhension des matériels, des tâches, des questions d'examen liées à la matière (24),
- intervention orale en classe (21),
- résumé (16),
- information dense (13),
- compétence de L2 trop faible (13),
- grammaire (13),
- conventions linguistiques à l'école (12).

L'écrit et en particulier, la production écrite, et le lexique constituent les problèmes majeurs des élèves en DdNL, relevés par les enseignants. La plupart des items apparaissent sous des formulations différentes lors des entretiens avec les enseignants de notre corpus.

Face à ces difficultés, il est également demandé aux enseignants de mentionner leurs *techniques d'échafaudage*. Nous retranscrivons ici les réponses formulées. Certaines réponses mériteraient d'être explicitées mais la plupart sont sans ambiguïté. Les enseignants :

- incitent « les élèves à s'entraider » : 68,64 %,
- apportent de « l'aide avec le vocabulaire » : 67, 8 %,
- « reformulent les instructions » : 66,5 %,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

- encouragent « l'utilisation d'un dictionnaire » : 53,3 %,
- tentent de « rendre les tâches plus explicites » : 51,6 %,
- proposent « des modèles de solutions possibles » : 40, 6 %,
- « distribuent des matériaux plus simples » : 35,7 %,
- « connai[ssen]t les problèmes de langage » : 35 % / connai[ssen]t les « problèmes liés à la langue » : 28 % (il n'est pas spécifié la différence entre les 2 derniers items),
- connaissent les stratégies d'apprentissage : 27 %,
- autorisent les élèves à utiliser leur L1 : 26 % / à traduire 23 % (il n'est pas spécifié la différence entre les 2 derniers items),
- aident en traduisant de la L1 vers la L2 : 21,6 %.

Toutefois, ces pratiques d'étayage sont peu détaillées et paraissent comme des macro-pratiques : « fournir de l'aide visuelle » peut signifier un passage au schéma, à la mimogestualité ou encore à la manipulation d'objet matériel. « Aider les élèves avec le vocabulaire » ne précise pas la nature de l'aide : est-ce par simplification du registre, par illustration (dessin ou objet), par reformulation ou par mimogestualité ? Par ailleurs, « rendre des tâches plus explicites » ne spécifie pas la manière dont est réalisée cette simplification. En outre, le traitement du code et la prise en charge de la dimension phonétique ne figurent pas explicitement dans les réponses. Est-ce que ces pratiques sont intégrées dans la proposition « connaitre les problèmes de langue » ? Mais « connaitre » ne signifie pas une action enseignante. Est-ce que cela signifie que les enseignants n'ont pas recours à ces pratiques ? Ou bien sont-elles considérées comme hors périmètre par ces derniers et donc non verbalisées ?

En revanche, les gestes de médiation (passage L1/L2 et les reformulations) sont clairement mentionnés « reformuler les instructions ». Le recours à la L1 est également évoqué avec l'item « aider avec la traduction de L1 à L2 » et « traduction du vocabulaire » ainsi que le passage à un autre mode sémiotique apparaissant sous l'expression « fournir de l'aide visuelle ». En somme, il apparait que les enseignants « européens » du projet identifient globalement des pratiques similaires à celles que nous avons pu observer chez les enseignants de notre étude.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3. Conclusions de l'analyse des résultats

3.1 L'enseignant de DdNL du corpus : un enseignant de langue ?

Le métier d'enseignant de DdNL est un métier particulier, à la fois similaire et distinct de celui d'enseignant de discipline en L1, comme le conclut Grobet et Vuksanović :

> L'enseignant en classe bilingue affronte plusieurs défis importants : il doit rester attentif aux problèmes linguistiques, rebondir à partir des difficultés rencontrées sans pour autant se laisser entraîner dans des considérations qui l'éloigneraient trop de son sujet ou qui pourraient transformer son enseignement en simple cours de langue. Il s'agit donc de cheminer en équilibre, entre une sous-saturation qui serait provoquée par l'opacité de la L2 non thématisée et une sur-saturation induite par un trop-plein d'explications. (Grobet et Vuksanović, 2017 : 112)

Notre intuition initiale suggérait en effet que les pratiques enseignantes de DdNL du corpus relevaient déjà, empiriquement, d'une approche plurilingue et d'une didactique intégrée. Nous concluons donc, à l'instar de Spaeth, qu'il existe « un renversement comme un principe méthodologique, […] [puisque] c'est de l'observation des pratiques, qu'elles soient institutionnelles, discursives, pédagogiques, que la didactique du plurilinguisme procède » (Spaeth, 2018 : 260). Et comme Véronique (2005 : 55), nous estimons que « les réflexions technologiques ou praxéologiques issues de la didactique des langues sont en deçà des réalités des classes et des institutions ».

Les quinze cours observés, les cinquante-huit acteurs rencontrés dans les établissements, les trois manuels de discipline analysés et les quelques photographies de cahiers d'élève et de tableaux de classe nous permettent de formuler les éléments suivants :

a. Constat de prise en charge pédagogique de la L2 par les enseignants de DdNL : à travers l'analyse de leurs gestes de médiation et discursifs, nous pouvons établir que ces gestes traitent de la langue dans la discipline ; Toutefois, les gestes adoptés par les enseignants de DdNL ne construisent que partiellement la compétence discursive des élèves, seule la composante linguistique est traitée (la phonétique, le fonctionnement de la L2, le registre discursif, soit la terminologie). Les autres composantes restent travaillées de manière implicite en cours de DdNL ;
b. Constat d'un enseignement/apprentissage de registre discursif disciplinaire en lien avec des besoins langagiers et disciplinaires des élèves : l'enseignant de DdNL n'est pas enseignant de FLE ou de littérature mais il est enseignant de français pour le DdNL. À l'instar de tout enseignant de discipline, y compris en L1, il enseigne le discours de sa discipline. Une L2 comme langue

d'enseignement (situation exolingue) demande dans ce contexte un traitement pédagogique parce qu'il existe un écart entre le niveau de compétences en L2 des élèves et le niveau de compétences requis pour traiter les textes disciplinaires en L2. Cet écart constitue les besoins langagiers des élèves en DdNL. Cela confirme en outre, la présence d'un double contrat didactique, de deux objets d'enseignement/apprentissage : contenu disciplinaire et L2. Langue et contenu bien qu'indissociables cognitivement, le deviennent didactiquement ;

c. Constat de besoins de légitimation des gestes professionnels des enseignants de DdNL. Nous nous sommes appuyée sur des notions théoriques afin de construire nos catégories de gestes. Ces mêmes points d'appui théoriques pourraient apporter un cadrage méthodologique à des pratiques enseignantes jusqu'alors non formalisées, non institutionnalisées, parfois même taboues ou rejetées par les acteurs éducatifs (directions, coordinations, parents, etc.). Le recours à la L1 par exemple, en classe de DdNL est une proposition méthodologique validée par la recherche (voir chapitre 2), néanmoins elle n'a pas permis de légitimer le recours à l'arabe en cours de DdNL dans les établissements de notre corpus[104]. Le constat est similaire en ce qui concerne le traitement métalinguistique de la L2. Ce rejet renvoie au décalage, voire au retard du système d'enseignement sur les phénomènes culturels (Bourdieu, Passeron, 1970 : 77), ici des pratiques enseignantes basées sur des besoins d'élèves.

d. Anticipation des conséquences de la non prise en charge de la dimension langagière et linguistique de la DdNL : le fait de nier à l'enseignant de DdNL son rôle dans l'acquisition de la L2 accroit sans doute les « risques » de « fossilisation » des erreurs ;

e. Généralisation de la notion de DdNL : par extension, nous pouvons considérer tous les enseignants des établissements de notre étude comme des enseignants de DdNL, y compris les enseignants de français. En effet, ceux-ci dispensent des cours dont le contenu aborde les genres littéraires à l'aide d'outils techniques (figures de styles, outils d'analyse de la poésie, par exemple), les méthodologies de production écrite, telles que résumé, commentaire, dissertation, etc. Mais est-

[104] On pourrait objecter que les enseignants égyptiens ne partagent pas les mêmes références académiques, mais nous témoignons que ces établissements, via la coopération française et les services de coopération intercongrégation, sont très au fait des références européennes, canadiennes, américaines, libanaises, etc. comme en témoigne ici l'un des responsables de Saint Marc (voir annexe).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

ce qu'ont été pris en compte les besoins langagiers des élèves égyptiens pour commenter une poésie en français ? Il ne nous semble pas inutile dans le cadre d'un agir enseignant de connaitre ce qu'est le registre discursif de la discipline enseignée, quelle que soit cette discipline. En cela, l'expression « discipline non linguistique » apparait définitivement impropre.

3.2 Quelques suggestions pour la formation initiale et continue des enseignants de DdNL de l'étude

La perspective plurilingue demande de prendre en compte le répertoire langagier des élèves qui est à la fois plurilingue - plusieurs langues - et pluriglossiques - plusieurs variétés et registres. L'approche intégrée suggère de traiter conjointement langue et contenu durant le cours de DdNL. L'ensemble de ces points d'appui théoriques profiteraient aux enseignants de DdNL de notre étude comme nous venons de le formuler. Ces apports théoriques participeraient à la légitimité de leurs pratiques.

Ainsi, outre les contenus disciplinaires, l'enseignant de DdNL pourra traiter la dimension langagière de sa discipline, de manière formalisée, explicite, en donnant lieu à des activités discursives ou de médiation programmées au sein de la séquence pédagogique. L'enseignant de DdNL devrait prendre en charge l'interlangue de ses élèves et considérer leur production comme telle. Il pourra proposer des activités afin de :

1. sensibiliser les élèves à la compétence discursive propre à la discipline : les « manières de dire », de décrire, de démontrer, etc. à travers une sensibilisation aux collocations disciplinaires, aux éléments morphosyntaxiques spécifiques et récurrents propres à la discipline. Il pourra également comparer avec la L1. En outre, il pourrait intégrer des objectifs d'apprentissage/enseignement concernant l'usage du code, du lexique, de la prononciation en lien avec les objectifs disciplinaires, en favorisant des productions orales et écrits et non des exercices de systématisation, laissant ce type d'activités à l'enseignant de langue ;
2. repérer le lexique fréquent et disponible du registre discursif disciplinaire et approfondir le lexique de la discipline : dérivation, composition, étymologie, antonyme, passage du langage courant à langage de discipline, etc. ;
3. encourager la production orale en DdNL ;

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

4. intégrer une évaluation du discours disciplinaire en lien avec le contenu disciplinaire ;
5. didactiser la médiation en L2 : passage oral/écrit, passage langage verbal/langage symbolique, passage entre différents modes sémiotiques, en fournissant une boite à outils langagière en L2 pour accompagner toutes activités de production ;
6. privilégier l'alternance codique séquentielle ;

Nos propositions ci-dessus détaillent les conclusions de Grobet et Vuksanović :

- contrairement au stéréotype selon lequel un enseignement bilingue se déroule nécessairement uniquement en L2, on peut favoriser autant que possible les mises en contraste des langues ;
- lors des explications terminologiques, il ne faut pas négliger la discussion du discours ordinaire qui, thématisé, peut devenir une aide pour mieux appréhender le discours spécialisé ;
- dans la mesure du possible, il faut accorder une place suffisante à l'interaction avec les étudiants et à la co-construction conceptuelle afin de s'adapter à leurs connaissances effectives,
- enfin, on peut recourir au discours métalinguistique non seulement pour remédier aux questions ponctuelles, mais aussi pour généraliser, exploiter les erreurs, anticiper les problèmes,
- rendre perceptibles les différences des systèmes linguistiques, etc. Dans ces conditions, l'opacité linguistique devient un atout dans la construction des connaissances disciplinaires. (Grobet et Vuksanović, 2017 : 111-112)

Afin de compléter notre propos, nous formulons quelques suggestions destinés à l'enseignant de L2 exerçant dans la même équipe pédagogique que l'enseignant de DdNL. Outre le programme de FLE et de littérature (voir chapitre 1 pour l'organisation des enseignements), l'enseignant de L2 pourrait enseigner les outils langagiers communs aux programmes de L2 et de DdNL, en s'inspirant de la démarche du français sur objectifs spécifiques (FOS). Il s'agit d'orienter partiellement le contenu du cours de L2, en support et en complément au cours de DdNL, sans pour autant renoncer aux programmes de L2. L'enseignant de L2 pourrait, par exemple, proposer des activités afin de :

1. travailler les phénomènes de polysémie, dérivation, composition, étymologie, antonyme, etc. ;
2. travailler la morphosyntaxe adaptée aux besoins langagiers des disciplines ;
3. s'appuyer sur des supports tels que des documents authentiques issus de textes de vulgarisation, sur des thèmes disciplinaires similaires à ceux étudiés en DdNL.

Derniers éléments suggérés par quelques enseignants du corpus qui ont souligné le besoin de collaboration avec leurs collègues de L2, les enseignants de L2 et de DdNL pourraient :

1. se concerter grâce à des plages horaires aménagées ;
2. assister au cours l'un de l'autre de manière ponctuelle, en étant outillés de grille d'observation et suivi d'un échange post-observation. Les items de la grille d'observation gagneraient être formulés en termes de « comment l'enseignant fait

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

pour… ? » (et non « est-ce que l'enseignant fait… ? ») afin de favoriser l'analyse de l'activité ;

3. faire un diagnostic des besoins langagiers à travers une analyse du discours disciplinaire (à partir des manuels de discipline par exemple) ;
4. prendre connaissance des évaluations en DdNL dans l'objectif de relever les erreurs récurrentes de L2 ;
5. articuler le programme disciplinaire et le programme de français sur les dimensions langagières ;
6. co-construire des outils d'évaluation intégrant la dimension langagière de la discipline ;
7. mettre en œuvre un projet interdisciplinaire plurilingue ;
8. se former ensemble dans des sessions de formation interdisciplinaire et pluridisciplinaire.

Enfin, au-delà des pratiques liées directement ou indirectement au contenu disciplinaire, il serait sans doute bénéfique qu'une réflexion plus globale sur les langues se déroule au sein des équipes pédagogiques. Nous citerons par exemple, des suggestions de Clerc Conan et Rispail, (2008) autour de pratiques de classe incorporant une perspective interculturelle (à travers des supports tels que les chansons, jeux, ouvrages de cuisine, etc.) et autour des biographies langagières (utilisées comme outil d'introspection).

Pour conclure, collaboration et coopération au sein des équipes pédagogiques sont nécessaires car la question de la langue, des langues, concerne tous les acteurs éducatifs. Parfois, directeurs, responsables institutionnels, parents d'élèves, équipe pédagogique, peuvent prescrire des pratiques pédagogiques en classe de DdNL *a contrario* des besoins professionnels des enseignants de DdNL et des besoins des élèves. La concertation sur ces sujets semble ainsi incontournable. L'enseignement/apprentissage des DdNL est un projet éducatif qui ne se limite pas à l'enseignant de DdNL mais qui incombe à tous les acteurs des établissements mettant en œuvre un tel dispositif.

CONCLUSION GENERALE

Notre question de recherche porte non seulement sur la façon dont les enseignants traitent les langues, notamment l'articulation entre la L2, les langages et les discours dans l'enseignement/apprentissage de leur discipline dite « non linguistique », mais aussi sur les conséquences, en termes de pratiques professionnelles, du fait d'enseigner une discipline en L2 dans un contexte exolingue. Ce contexte est celui de trois établissements scolaires égyptiens de congrégations religieuses : l'École des Carmélites et le Collège de la Salle au Caire et le Collège Saint Marc à Alexandrie. Ces établissements plurilingues francophones offrent un enseignement des mathématiques et des sciences en français, aux côtés d'autres disciplines enseignées en arabe et d'enseignements de langues proprement dits. Le choix des établissements s'est opéré selon des critères de représentativité : historique (ancienneté), socioéconomique (plusieurs classes sociales représentées), de genre (école de filles et de garçons) et géographique (capitale et ville provinciale). L'objectif étant d'obtenir un panel suffisamment significatif des écoles de congrégations francophones d'Égypte.

Par ailleurs, notre choix de niveaux de classes s'est porté sur les trois dernières années du primaire du cycle égyptien (4ème, 5ème, 6ème), niveaux de classes où les registres disciplinaires commencent à être marqués et où le niveau de compétences en L2 des élèves est hypothétiquement le plus en décalage avec les besoins langagiers requis pour aborder les textes disciplinaires en L2.

Cette recherche a été menée à partir de données recueillies auprès de soixante acteurs de ces établissements : quinze enseignants de DdNL, vingt-six élèves, onze parents d'élèves, deux membres de la direction et quatre coordinateurs pédagogiques des trois établissements. Le corpus est ainsi constitué d'enregistrements vidéo filmés en cours de sciences et de mathématiques d'une durée totale de 4 h 56'28', ainsi que d'enregistrements audio de vingt-trois entretiens d'une durée totale de 14 h 8'30'. Trois manuels de discipline utilisés dans ces classes, un entretien écrit avec une attachée de coopération pour le français travaillant en Égypte et une dizaine de photographies de tableaux de classe et de cahiers d'élèves viennent compléter le corpus.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

A partir de ce corpus, l'objet d'étude a principalement porté sur les pratiques des enseignants de DdNL. Nous avons observé, filmé et transcrit des séquences de quinze cours de DdNL, ce qui nous a permis de procéder à une analyse quantitative et qualitative des pratiques observées. Afin de pouvoir interpréter nos données et imiter l'influence de préjugés extérieurs, nous avons constitué un ensemble de témoignages auprès des acteurs et actrices directement concernées. Il s'agissait d'obtenir des éléments interprétatifs issus du contexte.

Synthèse du contexte historique et social

Les pratiques des enseignants de notre corpus sont dépositaires d'une histoire et s'inscrivent dans un contexte politique et économique plus large que nous avons présenté dans le premier chapitre.

En effet, les origines de la francophonie en Égypte ont inscrit les sciences et les techniques au cœur de l'échange culturel et linguistique entre l'Égypte et la France. Descendants indirects, filiation incertaine mais possible, dernière forme de cet échange révolu, les cours de mathématiques et de sciences en français dans les établissements égyptiens de congrégations francophones sont porteurs de ce passé culturel et linguistique.

Installées en Égypte depuis la fin du XIXème siècle, ces écoles de congrégations religieuses françaises ont su traverser un siècle mouvementé en Égypte (Indépendance, guerres, nationalisation, islamisation) en s'adaptant non seulement aux réformes éducatives mais aussi aux changements de public et de langue d'enseignement. Nées des Capitulations à l'époque ottomane, ces écoles d'origine française, catholiques en pays musulman et copte, ont traversé l'histoire. Elles ont résisté au protectorat britannique, à l'image négative de la France en Égypte (suite à la crise de Suez et à la Guerre des six jours), à la révolution nassérienne et à ses aspirations nationalistes, au libéralisme anglophile des Présidents Sadate et Moubarak, à l'éphémère mandat du Président Mohammed Morsy, issu des Frères musulmans, et au retour d'un pouvoir plus autoritaire dominé par l'armée avec l'élection d'Abdelfattah al-Sissi. Les écoles de congrégation, bien que soumises actuellement à une rude concurrence des écoles d'investissements, ont su se distinguer et renouveler leur clientèle. Les écoles de congrégation ont toujours su s'adapter aux évolutions sociales et politiques de l'Égypte et continuent de le faire.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Profondément égyptiennes, elles répondent à des besoins de la société. Leur pérennité se fonde sur les fonctions qu'elles occupent dans le système éducatif du pays. Assurant une reproduction sociale et culturelle d'une classe sociale moyenne, voire une promotion sociale pour une classe moyenne, les écoles assurent également leur autoreproduction, puisqu'elles recrutent très souvent leurs enseignants parmi leurs anciens élèves. Ce n'est donc pas tant la langue que la réputation de ces établissements qui séduit les familles. En effet, ces écoles bénéficient d'une image de sérieux et de prestige tout en ayant des frais d'écolage abordables. Ainsi, une scolarité dans une école de congrégation constitue une réelle plus-value pour l'accès à l'emploi en Egypte. On constate d'ailleurs que la logique de l'établissement l'emporte sur celle de la langue, puisque c'est paradoxalement l'anglais qui se trouve être l'une des langues d'enseignement principale à l'université, notamment en ce qui concerne les études scientifiques. Par ailleurs, ces écoles, de par leur image de structures conservatrices, favorisent la scolarisation des filles pour des raisons historiques et symboliques liées à la représentation de la langue française en Égypte. Enfin, ces établissements construisent également le plurilinguisme de leurs élèves. Ils dispensent en effet des cours en arabe, en français et ils offrent également des enseignements de langues étrangères (anglais, espagnol, italien, etc.) et ce, presque durant tout le cursus scolaire.

Actuellement, 3,3 % de la population égyptienne est francophone, minorité qui concentre toutefois un réel pouvoir économique et politique. Bien que le pourcentage soit peu élevé, il représente tout de même 2 800 000 locuteurs francophones. Or, la majorité de ces francophones le sont devenus principalement grâce aux écoles de congrégations religieuses. Le rapport des Égyptiens à la langue française reste avant tout un rapport fonctionnel dans le sens où le français constitue un outil de distinction et de promotion sociale. La langue française est vécue comme un *nadi* pour des familles de moins en moins francophones, qui font le choix d'une scolarité bilingue.

À la fois conservateurs, facteurs de promotion sociale mais aussi espaces de mixité religieuse, ces établissements occupent donc une place particulière dans le paysage éducatif égyptien.

Synthèse du cadrage théorique

Les pratiques des enseignants de DdNL demandaient à être analysées à l'aide d'un ensemble d'outils qui s'inscrivent dans des approches méthodologiques et font appel à des concepts que nous avons présentés au deuxième chapitre. Ces outils proviennent de champs de connaissances différents et connexes : en premier lieu, issus du domaine de l'acquisition des langues et de la

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

pragmatique, puis ceux issus à la sociolinguistique et de la didactique et enfin les outils d'analyse des pratiques professionnelles.

En effet, la situation de communication exolingue en classe de DdNL peut d'abord être analysée par le prisme d'outils traditionnellement utilisés en classe de langue (de FLE) : la compétence et la stratégie de communication, l'interaction et d'acquisition/apprentissage, la séquence potentielle d'acquisition (SPA), ou encore la dimension pragmatique. Cela confirme qu'un cours de DdNL est une situation exolingue où se développent des compétences de communication en L2 des élèves.

Puis, nous avons envisagé le contact de langues selon trois espaces : le cerveau, la société et la classe. Bien que privilégiant les aspects didactiques et sociolinguistiques, nous avons procédé à un bref aperçu des dimensions cognitives du contact de langues. Ensuite, les notions suivantes ont été mises à l'épreuve du terrain : plurilinguisme, di-pluriglossie, variétés, registres, répertoires, alternance codique.

Cela nous a permis d'établir tout d'abord que les enseignants de DdNL participent à la construction d'un répertoire langagier parcellisé de leurs élèves. En effet, les établissements de notre étude réalisent un cloisonnement des langues et des registres discursifs. Par ailleurs, les représentations concernant les langues, notamment certaines variétés de l'arabe et l'alternance codique, influencent les pratiques langagières en classe de DdNL : la présence controversée de la L1, en particulier sous sa forme dite « dialectale » en classe de DdNL. Ainsi, la notion d'alternance codique, située à l'articulation de la sociolinguistique et de la didactique des langues, a assuré une transition vers une réflexion plus orientée sur la dimension didactique et les dispositifs possibles d'enseignement plurilingue. Concernant ce dernier point, il s'avère que les établissements de notre corpus sont difficilement catégorisables tant il existe un écart entre un positionnement institutionnel privilégiant un modèle immersif et des pratiques enseignantes non-immersives.

D'un point de vue didactique, deux approches méthodologiques ont été examinées : l'approche immersive et l'approche intégrative. La construction de ces approches fondées sur la question de l'orientation contenu/langue, a été présentée. Or, nous considérons qu'une réflexion sur l'orientation du contenu ou de la langue doit être complétée par la prise en compte du profil de l'enseignant (de discipline ou de langue).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

De plus, la notion d'intégration a été placée au cœur de notre réflexion. Elle traite à la fois de la question des langues en contact en cours de DdNL et de l'enseignement/apprentissage du contenu disciplinaire et du contenu langagier. La L2 est à la fois objet et outil d'enseignement/apprentissage. On constate que les enseignants de DdNL de notre étude circulent dans ces approches diverses, tour à tour centrées sur le contenu ou sur la L2, en fonction de l'écart existant entre les niveaux de compétences en L2 des élèves et le niveau requis pour s'approprier les textes disciplinaires en L2. Leur objectif n'est pas tant d'optimiser leur niveau de compétences en L2 que de leur faciliter l'accès aux textes disciplinaires en L2.

Notions opérationnalisant l'intégration, la compétence de médiation et de compétence discursive ont été examinées. La compétence de médiation, relevant de la médiation cognitive regroupe les activités de passages : entre les langues, entre les langages, entre les registres, entre les canaux, ainsi que toutes les formes de reformulation. En outre, la médiation renvoie à une question plus vaste qu'est l'interdisciplinarité, non seulement dans le cadre du cours de DdNL (mobiliser des outils de didactique des langues en cours de discipline) mais aussi au sein de l'équipe pédagogique (coopération entre enseignant de L2 et en L2). Quant à la notion de compétence discursive, en lien avec la construction des savoirs, elle se fonde sur une approche métalinguistique du discours disciplinaires et a pour enjeu l'acquisition d'un registre discursif disciplinaire au service de la conceptualisation des notions disciplinaires. Aucune de ces activités n'est gratuite, même si elles semblent parfois s'éloigner de l'objectif disciplinaire immédiat.

Enfin, concernant l'analyse des pratiques, nous nous sommes appuyée sur la notion de gestes professionnels, de gestes de métier et d'invariants. Le geste professionnel a un caractère « adressé » car il se situe au sein de l'interaction enseignant-élèves, et n'est interprétable qu'en mobilisant son contexte, ce qui le rend compatible avec une analyse sociolinguistique. Ceci nous a permis de concevoir deux outils-notions d'analyse pour étudier les pratiques des enseignants de DdNL : les gestes de médiation et les gestes discursifs.

Synthèse des résultats et discussion

L'analyse des textes de manuels de disciplines a permis de dégager les constats suivants :

- pour le lexique : forte nominalisation des discours disciplinaires, coexistence de deux registres lexicaux, lexique de la communication courante plus représenté que le lexique

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

disciplinaire, lexique des sciences plus étendu que celui des mathématiques, complexité lexicale des discours disciplinaires,

- pour la morphosyntaxe : forte proportion de phrases complexes, passivation et tournures impersonnelles fréquentes, grande variété des modes du verbe, forte pronominalisation, grande variété des connecteurs logiques du discours.

L'analyse de ces textes a confirmé notre intuition quant au décalage entre le niveau de compétences des élèves en L2 et les niveaux langagiers requis en L2 pour traiter efficacement ces textes disciplinaires. Nous estimons que ce décalage favorise potentiellement les gestes de médiation et les gestes discursifs des enseignants de DdNL.

Dans un second temps, afin de contextualiser l'analyse des gestes professionnels, nous avons tenté d'établir un profil sociolinguistique et professionnel des enseignants de DdNL. Ces enseignants expérimentés et diplômés possèdent un répertoire plurilingue qui s'est construit durant leur scolarité et leurs cursus universitaires, avec des alternances de langues d'enseignement. Leur répertoire langagier est hétérogène et partiel, à l'instar de celui des leurs élèves. Bien qu'ayant tous suivi leur scolarité dans une école de congrégation bilingue, la moitié seulement est issue de famille francophone.

Et enfin, concernant l'analyse des pratiques professionnelles, en nous basant à la fois sur le cadre théorique et sur les observations des pratiques, nous avons relevé douze types de gestes, répartis en deux catégories établies par nous : huit types de geste de médiation et quatre type de discursif. Dans un mouvement de réciprocité, le cadre théorique a permis l'émergence des deux catégories et les objets étudiés ont généré leur propre typologie.
Les gestes de médiation opèrent les passages :

- entre le canal écrit et le canal oral,
- entre le langage verbal et le langage symbolique,
- entre deux modes sémiotiques (schéma et un texte écrit ou oral),
- entre un objet matériel, la mimogestualité, une situation quotidienne et une notion disciplinaire,
- entre L1 et L2,
- entre un rappel, une citation, une répétition d'un énoncé écrit ou oral sous forme de rétroaction et le propos,
- entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire, au sein du registre discursif disciplinaire.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Les gestes discursifs sont les suivants :

- répéter,
- porter une attention à la partie phonétique du code,
- expliquer le fonctionnement de la langue, nommer les objets mathématiques ou scientifiques.

Ces deux gestes concourent à développer les compétences de médiation et à construire les compétences discursives des élèves en DdNL.

Les résultats indiquent les tendances suivantes concernant les gestes professionnels des enseignants de DdNL de notre étude :

- Les enseignants mettent en œuvre des gestes de médiation et des gestes discursifs en cours, et majoritairement des gestes de médiation, en particulier la médiation entre l'oral et l'écrit ;
- Les enseignants puisent constamment dans leur répertoire de gestes de médiation et discursifs selon leurs propres besoins communicatifs et ceux de leurs élèves ;
- Il existe des gestes de médiation plus spécifiquement disciplinaires. Les enseignants de mathématiques par exemple ont principalement recours à la reformulation au sein du même registre, à la médiation entre l'oral et l'écrit, entre le langage verbal et le langage symbolique. Les enseignants de sciences quant à eux utilisent de préférence la médiation entre le schéma et le langage verbal, la médiation entre les objets, la mimogestualité ou les situations de vie quotidienne et les notions disciplinaires, la reformulation entre les registres, la répétition et enfin la dénomination des objets disciplinaires ;
- L'alternance codique est employée par la majorité des enseignants ;
- Les enseignants de sciences manifestent davantage d'attention au fonctionnement de la langue que les enseignants de mathématiques ;
- En termes de niveaux de classe, les gestes de médiation et discursifs apparaissent dans des proportions similaires aux trois niveaux.

Par type de geste, on relève les résultats suivants concernant les gestes de médiation :

- Geste de médiation d'un code écrit à un code oral et inversement : majoritaires dans le corpus, et en particulier dans les séquences de mathématiques, les différentes activités de médiation entre l'oral et l'écrit créent un dense réseau d'inputs, attestant une prise de

conscience des enseignants quant aux dimensions langagières qui traversent leur discipline ;

- Geste de médiation entre la verbalisation en L2 et un schéma : geste métalangagier des enseignants de DdNL, notamment de sciences, il permet une simplification de concept en L2 et favorise la mémorisation, ce qui s'avère précieux en situation exolingue. Ainsi, le passage à la schématisation et sa verbalisation possède la triple fonction de participer à l'étayage de l'enseignant, de favoriser l'accès au sens en L2 et de concourir à l'abstraction demandée par l'enseignement d'une discipline scolaire ;
- Geste de médiation entre un langage verbal et symbolique : majoritairement présent dans les cours de mathématiques, ce geste de médiation entre la verbalisation d'expressions mathématiques ou de notations conventionnelles s'opère de diverses manières. Il confirme que l'enseignant occupe une fonction d'enseignant de langue et de langage mathématique en L2 ;
- Geste de médiation entre L1/L2 : geste d'alternance codique pris dans la contradiction des injonctions institutionnelles et des besoins communicatifs, il se trouve en situation de complémentarité entre l'oral et l'écrit et occupe différentes fonctions pédagogiques. Les enseignants de notre corpus, pris dans le tabou de cette pratique, n'en utilisent pas tout le potentiel ;
- Geste de médiation entre les différentes voix du discours disciplinaire scolaire (voix du manuel, des élèves, de l'enseignant, des enseignants d'avant, etc.), il occupe également diverses fonctions dont celle principale du tissage ;
- Geste de médiation entre les notions disciplinaires et des situations de la vie quotidienne, des objets matériels, la mimogestualité, permet la contextualisation, il est également mobilisé par les enseignants de L2.
- Geste de médiation entre les registres de communication courante et discursif disciplinaire : il permet la contextualisation et la décontextualisation tout en construisant les compétences discursives et disciplinaires des élèves. Ce geste de médiation entre les registres peut être considéré comme un travail intégré entre l'acquisition du discours, (ici du lexique notamment) et de la notion qui se trouve ainsi clarifiée.
- Geste de reformulation au sein du même registre discursif disciplinaire : il constitue une autre modalité de l'intégration discours/contenu disciplinaire au service du contenu. Par conséquent, le cours de DdNL peut être considéré aussi comme un cours enrichissant la L2.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Concernant les types de gestes discursifs, les résultats sont les suivants :

- Répéter : le geste de répétition en cours de DdNL permet de travailler la compétence discursive de la discipline en attirant l'attention des élèves sur la prononciation, en clarifiant une explication, en favorisant la mémorisation à la fois lexicale et notionnelle. En outre, le geste de répétition constitue une stratégie de gestion de la classe.
- Insister sur la dimension phonétique : les gestes de correction et de sensibilisation à la dimension phonétique de la L2 sont réalisés également en cours de DdNL, gestes traditionnellement attribués aux enseignants de langue.
- Expliquer le fonctionnement de la L2 en cours de DdNL : la L2 est considérée comme objet d'enseignement pendant les cours de discipline en L2 rappelant le cours de L2, les enseignants de DdNL mobilisent des gestes métalinguistiques à partir du contenu disciplinaire, favorisant une intégration entre le traitement de la langue et du contenu.
- Constituer un registre discursif disciplinaire : nommer les objets disciplinaires participe à la constitution d'un registre discursif. L'enseignant de DdNL est donc un enseignant de langue de la DdNL, dans la mesure où il enseigne le registre discursif de sa discipline.

La plupart des gestes de médiation constitue des procédés de transition vers la compétence discursive disciplinaire. En effet, l'alternance codique, le jeu des registres, les reformulations visent à construire le discours disciplinaire en L2, et plus particulièrement à l'écrit. La présence des gestes discursifs - répéter, prendre en charge la dimension phonétique et le fonctionnement de la langue -, gestes habituellement attribués aux enseignants de L2, indique que les enseignants de DdNL ont également comme objet d'enseignement les dimensions langagières issues du discours disciplinaire, et ce, au service du contenu disciplinaire. Bien que n'opérant pas sur le même plan (sur les langages, les canaux, les codes, sur le discours, la forme, la phonétique, etc.), ces gestes de médiation et discursifs participent tous au développement de la L2 des élèves et à la réalisation des objectifs disciplinaires.

Ainsi, le recours à ces gestes de médiation et discursifs de manière collective, par un groupe d'enseignants aux profils variés et dans des niveaux de classe et dans des établissements différents permet d'établir ces gestes comme des gestes de métier, initiant une didactique intégrant langue(s) et contenu.

Toutefois, les gestes adoptés par les enseignants de DdNL ne construisent que partiellement la compétence discursive des élèves, la composante linguistique est majoritairement traitée (la phonétique, le fonctionnement de la L2, la terminologie).

Par ailleurs, nous avons constaté l'existence d'un paradoxe entre les pratiques observées et les représentations des enseignants. Ce paradoxe induit un flottement sur ce que doivent être les gestes de métier des enseignants de DdNL de notre corpus. La finalité de notre étude cherche précisément à lever cette ambiguïté en observant, en relevant, en définissant et en catégorisant les gestes professionnels traitant la L2 en cours de DdNL, afin d'établir leur régularité et leur légitimité professionnelle.

Cette étape d'institutionnalisation devrait permettre de faire apparaitre dans les curricula des DdNL, dans les fiches de préparation, des objectifs d'enseignement à la fois disciplinaires, de médiation et discursifs. Cela permettrait des déclinaisons sous formes d'exercices, de tâches et d'évaluations portant sur ces dimensions, là se joue une réelle intégration d'un enseignement/apprentissage de la langue et de la discipline. En somme, l'institutionnalisation de la langue comme objet d'enseignement est l'enjeu véritable d'une professionnalisation des enseignants de DdNL.

En ce sens, nous avons formulé un ensemble de propositions pour une formation continue et initiale des enseignants de DdNL, inscrite dans le cadre d'une didactique intégrée plurilingue. Certaines propositions existent dans le cadre des travaux réunis par l'ADEB[105] par exemple, nous proposons de les confirmer à la lumière de notre étude.

Positionnement personnel de recherche

Il me semble utile de préciser ma posture. Enseignante de FLE, formatrice d'enseignants de français étrangers, ou de futurs enseignants de FLE, mais aussi d'enseignants en français, notamment les enseignants égyptiens de discipline, (ayant également assisté à des formations sur le sujet), j'ai constaté de manière empirique que les enseignants de discipline se déclaraient démunis d'un point de vue méthodologique, pour faire face aux spécificités exolingues de leur métier. De nombreux travaux existent et là n'est pas la question de la quantité, ni même évidemment de la qualité mais plutôt de leur accessibilité. Mes échanges avec les collègues du corpus tendent à confirmer que les résultats des recherches restent encore trop peu diffusés auprès des praticiens et de leurs responsables.

[105] Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue, cette association rassemble de nombreux chercheurs et praticiens œuvrant dans le domaine. Voir la brochure *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques,* (cf : Bibliographie).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Par ailleurs, en ce qui concerne ma relation personnelle et ma distance avec le contexte analysé, observer les pratiques langagières des enseignants de DdNL d'un contexte ne doit pas être réservé aux seuls enseignants de ce contexte (devenant de potentiels chercheurs autorisés pour leurs contextes uniquement !). Un regard à la fois externe et averti (j'ai réalisé plus d'une vingtaine de séjours en Égypte depuis 15 ans, lors d'ateliers auprès d'enseignants égyptiens) peut apporter des propositions, parmi d'autres, aux enseignants de notre étude. La notion de posture de recherche « intérieure/extérieure » proposée par Blanchet (2000 : 42-45) a nourri notre réflexion. Finalement, la question de la légitimité semble spéculaire, légitimité des pratiques des enseignants, légitimité de notre projet de recherche !

Outre cet aspect, une autre dimension m'interpelle : le terrain est en effet, un point de départ de la recherche, mais dans quelles mesures est-il également un point d'arrivée ? En d'autres termes, dans quelles mesures le terrain qui se prête à la recherche en tire bénéfice ? Les rapports entre terrain et recherches, entre pratiques et propositions méthodologiques s'inscrivent dans cette relation d'interaction spéculaire et évolutive. Cette dernière question a été une préoccupation au cœur de mon étude en tant que question de recherche mais aussi en tant qu'expérience humaine, rejoignant la fondamentale relation du don et du contre-don.

Retour critique sur notre étude et perspectives

Nous avons déjà mentionné certaines limites de notre méthode de recherche. La classification de certains gestes s'est révélée parfois difficile, tant les gestes sont complexes, imbriqués les uns dans les autres et non univoques, ce qui a pu avoir des conséquences sur la méthode de quantification des gestes. De même, le temps consacré aux gestes de médiation et discursif par rapport au temps consacré au traitement du contenu disciplinaire en cours de DdNL n'a pas été étudié. Cet aspect temporel pourra être envisagé en prolongement de cette étude.

Par ailleurs, nous n'avons pas adopté une approche comparatiste : absence de classe témoin en L1. Une telle étude aurait peut-être pu permettre de comparer plus finement les gestes professionnels en contexte endolingue.

Enfin, on pourrait estimer que notre étude n'offre qu'un cliché des pratiques à un moment déterminé mais ne permet pas de saisir l'évolution de ces pratiques sur une année scolaire. Ce premier travail de recherche permettait alors de dégager des tendances et de tester quelques outils d'analyse. Il pourrait ainsi être complété et affiné.

Toujours en termes de perspectives, l'étude du petit primaire ou des trois années suivant le grand primaire (équivalent au collège) complèterait de manière intéressante notre étude.

Par ailleurs, nous avions initialement envisagé d'intégrer au corpus les enseignants de L2, d'observer leurs pratiques afin d'établir un panorama complet de l'enseignement en L2 et de L2 dans les établissements de congrégations de notre corpus. L'ampleur d'un tel travail aurait dépassé le cadre d'une thèse de doctorat. Mais leurs pratiques pourraient également donner lieu à une recherche complémentaire. De même, la question du genre n'a pu être abordée. Ecole de filles et de garçons, femme enseignante ou homme enseignant : y a-t-il des pratiques plus féminines ou masculines ? Est-ce que le genre du public influence les pratiques ? Est-ce que le genre de l'enseignant influence également les pratiques ? Cette dimension mériterait également une étude.

D'un point de vue méthodologique, il y a sans doute des ponts à établir avec les recherches en cours sur les disciplines enseignées à des enfants allophones en France. Par exemple, Mendonca-Diaz a repéré des gestes similaires à ceux que nous avons identifiés, dans certaines classes en France (Mendonca Diaz, 2014 : 8). Nos conclusions sur l'extension du métier d'enseignant disciplinaire se rejoignent et laissent entrevoir des possibilités de recherches communes. De même, une recherche conjointe avec des didacticiens des disciplines permettraient de préciser nos résultats. Autant d'éléments que nous souhaiterions aborder dans des recherches ultérieures.

Afin de conclure notre propos, nous évoquerons Ibn Khadûn qui l'a ouvert. Ce savant arabe, mort au Caire au XIVème siècle a écrit une œuvre, *Discours sur l'Histoire universelle*, dont l'un des chapitres s'intitule « Les sciences et l'enseignement ». Au paragraphe n°42, intitulé « Celui dont la langue maternelle n'est pas l'arabe a plus de peine à s'instruire », on peut lire ces quelques lignes où déjà apparaissent des éléments discutés précédemment tels que le rapport entre langue et contenu, les questions de clarté et d'opacité, la place du discours de l'enseignant ainsi que la place de l'écrit, démontrant ainsi que ces préoccupations traversent à la fois l'espace et le temps :

> Si sa connaissance [de l'étudiant] de la sémantique [de la langue étrangère], les concepts lui viennent spontanément à l'esprit, chaque fois qu'il entend prononcer les mots qui les expriment. Le processus est automatique et naturel, car l'écran entre les idées et l'entendement disparait, ou se soulève. Il ne reste plus alors qu'à entreprendre l'examen de ces idées. Voilà ce qui arrive quand l'enseignement se donne de vive voix et fournit toutes les explications (nécessaires). Mais, quand l'étudiant est obligé de travailler sur des livres, sur des écrits, et qu'il lui faut pour comprendre des problèmes scientifiques, déchiffrer les formes des lettres, il se heurte à un autre écran : celui qui sépare l'écriture des sons qui se forme dans l'esprit […] mais s'il a solidement pris l'habitude de reconnaitre le sens des lettres et des mots, le voile se lève, qui le séparait des idées. (Ibn Khadûn, 1377-1978 : 1239-1240)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

INDEX DES AUTEURS

Abécassis, 12, 14, 16, 26, 28
Achard, 111, 325
Adam, 111, 195
Aden, 216
Aggag, 13, 31, 41, 50
Amer, 36
Arditty, 92
Auger, 187
Auriac-Slusarczyk, 220, 227
Austin, 96
Baetens Beardsmore, 140
Baker, 124, 126, 128, 148, 309
Bange, 87, 154, 183
Bassiouney, 18, 36, 50, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 123, 124
Beacco, 96, 111, 113, 115, 116, 117, 137, 138, 172, 189, 195, 196, 200, 290
Begin, 88, 90, 448
Bernaus, 153
Berthoud, 152, 172
Besse, 14, 91
Besson, 178, 180, 181, 322, 326, 340
Bessonnat, 136, 199
Bigot, 214
Blanc, 99, 100, 103, 132
Blanche-Benveniste, 186, 410
Blanchet, 87, 95, 96, 97, 102, 133, 157, 159, 161, 164, 169, 170, 179, 228, 230, 233, 316, 322, 394, 713
Bloomfield, 98
Bouchard, 92, 137
Bouchez, 168
Bourdieu, 22, 49, 54, 65, 103
Boyer, 104, 151
Braz, 125
Brohy, 166
Bronckart, 209
Bronner, 120, 121, 220, 221
Broussal, 120, 121, 220, 221
Brousseau, 222
Bucheton, 120, 121, 211, 212, 213, 214, 216, 218, 219, 220, 221, 245
Buisson, 12, 14, 15, 439
Bulea, 209
Bulot, 101, 102, 113, 114
Byram, 135
Calbris, 220
Canale, 86, 88, 92
Candelier, 158, 413, 414
Canelas-Trevisi, 178, 181, 340
Carol, 146, 302, 303, 362, 434
Castellotti, 119, 158, 168, 179
Causa, 113, 115, 125, 126, 168, 191, 193, 195, 196, 197, 205, 217, 310, 343, 415
Cavalli, 174, 186
Chaigne-Oudin, 11
Chamot, 88, 90, 218
Charroing, 43
Chiha, 13, 22, 27
Chiss, 111, 171, 199, 200, 251, 257
Cicurel, 92, 209, 210, 212, 213, 221, 228
Cizeron, 227
Clerc Conan, 3, 114, 165, 214, 233, 269, 291
Clot, 212, 213, 233
Cortier, 92, 137
Coste, 116, 119, 124, 125, 126, 132, 149, 155, 157, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 202, 309, 416, 418, 435, 437
Coyle, 140, 142
Cummins, 112, 113, 137, 186, 193, 325
Cuq, 134
Dabène, 127, 128, 229, 417, 430
De Pietro, 23, 92, 93, 94, 95, 101, 128, 156, 160, 222, 344
De Salins, 167
Delamotte, 3, 50, 102, 180, 274, 317, 369, 375
Di Meglio, 3, 156
Dichy, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 134, 173, 178
Djebbar, 59
Dolton, 44
Doss, 37, 38, 107, 108

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Ducrot, 127
Dufour, 115
Durand, 192, 193
Duverger, 119, 125, 131, 133, 140, 168, 190, 309
Ehrhart, 164
El Euch, 99, 100, 101
Ellis, 203, 204
Empereur, 16, 21
Erlam, 204
Ersado, 43, 57
Faïta, 212, 213, 233
Fernandez, 233
Filiettaz, 218
Filliolet, 111, 199, 200, 251, 257
Fishman, 104, 108, 109
Fleming, 96, 115, 117, 137, 138, 172, 189, 195, 196, 200, 290
Fouad, 12, 17, 39, 446
Francis-Saad, 21, 50
Furlong, 153
Gajo, 97, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 140, 147, 149, 151, 152, 158, 168, 172, 174, 179, 180, 181, 182, 186, 187, 190, 193, 194, 195, 202, 309, 342, 373
Gal-Petitfaux, 227
Gaonac'h, 192
Garcia, 126, 178, 181, 182
Geiger-Jaillet, 90, 99, 140, 153, 162, 170, 376
Gérard, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 21, 27, 28, 425, 434, 436
Germain, 6, 7, 149, 150, 154
Gignoux, 43, 57
Goffman, 216
Gougenheim, 198, 199, 251
Goullier, 96, 115, 117, 137, 138, 172, 189, 195, 196, 200, 290
Grobet, 194, 379, 382
Groux, 13, 19, 47, 55, 57, 74, 132
Gumperz, 104, 115, 122, 128, 193, 313
Haeri, 15, 36, 37, 129
Hall, 166, 213, 225
Hamers, 99, 100, 103, 132, 194
Helmy Ibrahim, 16, 22, 29, 31
Herrera, 34, 35, 36, 41
Hood, 140, 142
Huver, 87
Hymes, 85, 86, 111, 115, 120, 193, 201, 227
Ibn Khadûn, 395, 396
Järvinen, 199
Jaubert, 111, 183, 290
Jonckheere, 153
Jorro, 120, 121, 208, 211, 212, 213, 216, 218, 220, 221, 245
Julien Kamal, 61, 198
Kail, 128
Kerbrat-Orecchioni, 85, 86, 91, 94
Kervan, 187
Khouri-Dager, 19, 35
Klein, 134
Korra, 38
Kramsch, 160
Krashen, 90, 91, 150, 203
Lambert, 99, 138
Lapkin, 149, 203
Larguier, 120, 121, 220, 221
Le Pape Racine, 153, 162, 170, 202, 376
Leclerc, 59, 104
Lemaire, 170
Lenoir, 188
Levy, 160, 161
Linneweber-Lammerskitten, 303
Loewen, 204
Long, 203
Lopez Alonso, 139, 198
Lüdi, 99, 104, 117, 118, 128, 129, 148, 172, 177, 187, 218
Lyster, 142, 152, 153, 204, 343
Mackey, 98, 99, 101, 127, 130, 139, 176, 177
Maingueneau, 199, 200, 251, 257
Marcenaro-Gutierrez, 44
Marsh, 140, 141, 142, 143, 144, 145
Matthey, 94, 95, 127, 222, 344
Maurer, 159, 160, 192, 193
Mayen, 213, 215, 216
Mehanna, 71
Meirieu, 184, 185, 187, 303, 326
Mendonca Diaz, 395
Mercier, 113
Met, 142, 143, 144, 149, 193, 342
Meyer, 138

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Michea, 199, 251
Michelsen, 188
Miled, 156
Moirand, 86, 92, 193
Montenay, 18, 21
Moore, 116, 158, 167, 170
Morin, 187, 229
Mounin, 119
Mourad, 17, 244
Munoz, 145
Nikula, 371
Noyau, 91, 181, 185
O'Malley, 88, 90, 218
Parpette, 197
Pasquariello, 113
Passeron, 49, 54, 65
Pastré, 213, 215, 216
Phil Ball, 145, 146
Piaget, 216
Plasmans, 13, 15, 17, 18, 28, 31
Porcher, 55, 57, 74, 132
Porquier, 91, 94, 97, 128, 133
Py, 87, 94, 95, 98, 99, 117, 118, 128, 129, 148, 168, 169, 172, 174, 177, 187, 201, 202, 222, 344
Quilio, 96, 221, 222, 277
Rahbek Dyrberg Kristensen, 188
Ranta, 204
Ria, 211
Richterich, 197
Rispail, 23, 60, 127, 206, 229, 299
Rivenc, 199, 251
Romero, 214
Rosen, 94
Roulet, 86, 155, 156, 192, 194, 343
Saint Georges, 218
Sassier, 111, 134, 325
Sauvageot, 198, 199, 251
Scheller, 233
Schlemminger, 140, 151, 153, 162, 170, 202, 376
Searle, 95
Sensevy, 96, 221, 222, 277
Sere, 139, 198
Serra, 125, 126, 152, 157, 158, 160, 177, 179, 180, 182, 183, 309, 325, 343, 357, 371, 373, 374
Siguan, 98, 99, 101, 127, 130, 176, 177
Solé, 16, 17
Soulé, 211, 213, 214, 216, 218, 219, 220
Souprayen-Cavery, 164
Spaeth, 379
Stadlbauer, 129
Steffen, 89, 90, 98, 125, 126, 149, 151, 152, 155, 157, 158, 160, 177, 179, 180, 182, 183, 186, 187, 203, 204, 309, 325, 343, 357, 371, 373, 374
Stratilaki, 202
Swain, 86, 88, 203
Tabouret-Keller, 104
Taleb-Ibrahimi, 118
Tardif, 88, 184, 185, 303, 326
Thürmann, 96, 115, 117, 137, 138, 172, 189, 195, 196, 200, 290
Todorov, 127
Vasseur, 91, 92
Verdalhan, 192, 193
Vergnaud, 213, 215, 216
Véronique, 91, 127, 159, 379, 437
Vigner, 134
Villani, 59
Vinatier, 138, 139, 215
Vollmer, 96, 115, 117, 137, 138, 159, 168, 172, 189, 195, 196, 200, 206, 290
Volteau, 178, 181, 182
Vuksanovic, 194
Vuksanović, 379, 382
Vygotski, 186
Wokush, 155
Younssa, 181
Zarate, 116, 160, 161, 167, 170

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

INDEX DES NOTIONS

La notion de DdNL (discipline dite non linguistique) possède un nombre d'occurrences trop élevé pour pouvoir être apparaitre dans l'index ci-dessous. Par ailleurs, seules les occurrences.

acte de parole, 85, 86, 87, 95, 96, 162, 205, 223, 263, 670, 679, 680

agir professionnel, 4, 83, 208, 211, 212, 217, 221, 223, 225, 422

agir professoral, 210, 211, 217, 221, 228, 400, 410

alternance codique, 8, 94, 101, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 140, 142, 155, 158, 162, 163, 164, 168, 173, 177, 183, 217, 223, 232, 269, 277, 278, 287, 309, 311, 312, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 342, 365, 374, 382, 387, 390, 391, 392, 408, 416, 722, 726

alternance séquentielle, 124, 125

analyse de discours, 189, 199, 200, 228, 410

apprentissage/acquisition, 8, 85, 90, 91, 719

arabe dit « classique », 13, 15, 16, 105, 129

arabe dit « standard moderne », 348

besoins langagiers, 428

BICS, 112, 113, 141, 154, 173, 184, 226, 251, 256, 280, 282, 285, 287, 289, 333, 334, 335, 412, 720

bilinguisme additif, 99, 719

bilinguisme qualitatif, 98, 719

bilinguisme quantitatif, 98, 719

bilinguisme soustractif, 99, 138, 719

CALP, 112, 113, 137, 141, 154, 173, 184, 193, 226, 251, 256, 280, 282, 285, 287, 289, 333, 334, 335, 412, 720

calque, 60, 120, 127, 128, 202, 314, 321, 349, 371, 672

Capitulations, 10, 11, 12, 27, 28, 32, 385, 409, 433, 718

CECRL, 5, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 112, 115, 116, 118, 167, 173, 174, 175, 176, 191, 192, 199, 204, 205, 209, 210, 218, 251, 259, 260, 262, 721

CELV, 141, 146, 153, 376, 419, 433

CLIL, 111, 112, 125, 131, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 154, 158, 160, 343, 371, 400, 411, 424, 425, 427, 720

compétence de communication, 85, 86, 87, 88, 92, 95, 167, 169, 178, 191, 192, 193, 194, 202, 421

compétence de médiation, 87, 110, 169, 173, 174, 197, 207, 219, 276, 376, 388

compétence discursive, 86, 87, 112, 153, 154, 167, 169, 182, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201, 204, 205, 206, 207, 221, 223, 276, 277, 278, 298, 311, 333, 336, 337, 339, 340, 343, 345, 362, 363, 365, 376, 379, 381, 388, 391, 392, 393, 408, 428

compétence interculturelle, 87, 170

compétence pluriculturelle, 170, 720

compétence plurilingue, 169, 171, 410, 411, 430

construction des savoirs, 125, 135, 179, 186, 205, 206, 290, 375, 388, 421, 721

content driven, 142, 143, 147, 149, 153

contenu disciplinaire, 4, 90, 93, 135, 142, 143, 145, 147, 151, 152, 157, 161, 162, 177, 183, 187, 190, 193, 225, 226, 251, 272, 273, 276, 286, 298, 322, 343, 356, 358, 365, 371, 373, 374, 375, 380, 382, 383, 388, 392, 394

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

contextualisation, 97, 183, 184, 185, 232, 289, 310, 326, 329, 332, 333, 340, 391, 429, 660, 721

contrastivité, 186, 187

contrat didactique, 222, 380, 414

curriculum caché, 138, 139

défamiliarisation, 134, 168, 179, 182, 183, 184, 186

dérivation, 157, 194, 271, 295, 338, 357, 358, 359, 374, 381, 382, 656

dialectal, 13, 16, 18, 22, 37, 63, 78, 100, 105, 107, 110, 116, 118, 119, 122, 123, 129, 132, 165, 168, 186, 266, 267, 268, 310, 312, 321, 358, 614, 668

didactique intégrée des langues, 405, 432

didactique intégrée plurilingue, 159, 161, 171, 393

didactique professionnelle, 215, 216, 229, 428

diglossie, 16, 86, 101, 102, 104, 122, 123, 424, 430

Discipline Non Linguistique, 393, 409, 415, 417

discours disciplinaire, 113, 166, 171, 176, 189, 195, 196, 199, 200, 201, 225, 235, 251, 258, 261, 275, 278, 291, 325, 333, 340, 342, 365, 374, 382, 383, 391, 392, 721

EMILE, 112, 131, 139, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 151, 152, 158, 159, 160, 343, 411, 419, 424, 425, 427, 720

emprunt, 60, 114, 120, 122, 127, 128, 129, 162, 202, 309, 313, 314, 320, 321, 371

exolingue, 93, 94, 125, 128, 129, 133, 139, 154, 155, 164, 172, 178, 182, 189, 193, 223, 225, 272, 273, 275, 278, 279, 301, 302, 303, 306, 323, 325, 343, 346, 353, 359, 371, 380, 384, 387, 391, 414, 428, 429, 656, 726

FOS, 149, 154, 189, 197, 198, 382, 424

francophonie, 7, 10, 11, 12, 16, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 28, 39, 58, 61, 62, 80, 82, 83, 130, 270, 367, 385, 409, 427, 429, 433, 434, 718

geste de médiation, 174, 175, 196, 249, 257, 258, 260, 262, 263, 264, 266, 271, 276, 277, 279, 280, 281, 283, 284, 286, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 298, 300, 304, 306, 307, 309, 321, 322, 325, 326, 332, 340, 342, 343, 365, 374, 376, 378, 379, 388, 389, 390, 392, 393, 394, 656, 659, 668, 722, 726

geste de métier, 212, 213, 217, 269, 726

geste discursif, 249, 266, 271, 276, 278, 280, 281, 288, 289, 307, 321, 325, 343, 347, 353, 354, 362, 363, 365, 374, 376, 388, 389, 390, 392, 656, 668, 722, 723, 726

geste professionnel, 1, 8, 90, 174, 189, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 223, 226, 227, 228, 229, 234, 235, 244, 245, 247, 248, 250, 253, 254, 255, 263, 264, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 279, 281, 302, 339, 352, 353, 371, 380, 388, 389, 390, 393, 394, 402, 405, 406, 422, 432, 706, 722, 726

glosse, 105, 106, 111, 121, 123, 173, 178

immersion, 7, 8, 124, 131, 132, 139, 143, 148, 149, 150, 151, 161, 162, 165, 166, 193, 204, 223, 318, 407, 411, 419, 424, 429, 720, 726

insécurité linguistique, 164

intégration, 8, 26, 87, 125, 126, 128, 136, 138, 139, 140, 142, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 166, 183, 187, 188, 190, 193, 197, 206, 218, 223, 226, 320, 342, 343, 361, 365, 371, 373, 374, 375, 388, 392, 393, 404, 408, 425, 429, 629, 689, 720, 726

interaction verbale, 85, 92

interdisciplinarité, 171, 187, 188, 189, 190, 367, 388, 423, 427, 530

interférence, 114, 127, 128, 202, 349, 371, 554

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

interlangue, 60, 94, 116, 127, 128, 149, 150, 153, 154, 201, 202, 203, 371, 381

invariants, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 223, 245, 388, 721

langage numérique, 180, 264, 302, 304, 364

langage symbolique, 76, 180, 205, 258, 264, 267, 268, 277, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 289, 302, 303, 364, 382, 389, 390, 660, 722

langage verbal, 76, 207, 264, 277, 280, 281, 284, 285, 287, 289, 302, 304, 342, 382, 389, 390, 391, 650, 660, 722

language-driven, 143, 149

langue d'enseignement, 4, 17, 19, 30, 32, 55, 60, 73, 119, 120, 135, 136, 137, 151, 155, 225, 273, 380, 385, 440, 719

langue de scolarisation, 113, 119, 135, 136, 137, 159, 192, 401, 423, 431

Lexique, 257, 258, 356, 671, 682, 689

lingua franca, 16, 17, 22

Littéracie, 428

marques transcodiques, 127, 128, 720

métalangagière, 89, 157, 169, 178, 179, 184, 190, 222, 276, 299, 340, 342, 402, 726

métalinguistique, 90, 110, 119, 158, 160, 162, 169, 178, 179, 180, 183, 194, 203, 204, 221, 222, 276, 278, 288, 291, 294, 300, 307, 343, 346, 347, 350, 352, 353, 357, 358, 362, 371, 374, 380, 382, 388, 656, 659, 726

mimogestualité, 184, 231, 246, 277, 280, 284, 285, 288, 289, 301, 325, 326, 329, 331, 332, 356, 378, 389, 390, 391, 510, 642, 643, 650, 722

monolinguisme, 18, 60, 109, 115, 149, 162, 163, 165, 169

morphosyntaxe, 191, 194, 198, 207, 228, 250, 254, 264, 278, 354, 382, 389, 687, 717

multilinguisme, 86, 101, 102, 134, 411

nadi, 22, 386

norme, 45, 60, 92, 101, 112, 114, 118, 126, 127, 128, 182, 200

oralisation, 176, 246, 264, 277, 280, 284, 291, 296, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 346, 650, 659

phonétique, 160, 180, 236, 246, 265, 271, 276, 278, 280, 284, 296, 343, 346, 347, 348, 349, 352, 355, 361, 365, 367, 369, 374, 378, 379, 390, 392, 393, 658, 723

pluriglossie, 101, 104, 105, 106, 110, 117, 118, 123, 124, 178, 387, 414

plurilinguisme, 8, 40, 54, 55, 60, 98, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 110, 115, 117, 118, 119, 124, 133, 134, 135, 156, 158, 159, 160, 165, 168, 170, 175, 187, 223, 379, 386, 387, 401, 403, 406, 407, 408, 410, 411, 413, 414, 418, 423, 425, 430, 432, 434, 720, 726

polysémie, 199, 251, 339, 340, 382

posture, 156, 217, 219, 220, 221, 230, 232, 275, 310, 369, 372, 393, 394, 721

reformulation, 89, 93, 125, 126, 157, 172, 173, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 204, 271, 276, 282, 285, 287, 289, 290, 307, 309, 324, 325, 340, 341, 342, 378, 388, 390, 392, 421, 432, 660

registre de communication courante, 113, 154, 182, 196, 251, 255, 256, 257, 258, 278, 282, 302, 325, 326, 333, 334, 335, 337, 389, 722

registre discursif, 111, 112, 113, 121, 123, 129, 154, 173, 176, 191, 196, 197, 205, 250, 251, 255, 256, 261, 278, 280, 282, 285, 288, 298, 306, 307, 309, 315, 316, 324, 325, 326, 333, 337, 340, 341, 342, 345, 346, 353, 358, 359, 360, 362, 363, 364, 365, 367, 379, 381, 388,389, 392, 722, 723, 726

répertoire langagier, 98, 110, 115, 116, 118, 132, 138, 158, 206, 248, 269, 314, 316, 319, 321, 381, 387, 389, 415

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

répertoire plurilingue, 117, 167, 424

répétition, 125, 126, 157, 267, 271, 274, 276, 278, 285, 287, 288, 296, 322, 323, 325, 343, 344, 345, 361, 374, 389, 390, 392, 534, 550, 563, 629, 672

schéma, 105, 125, 132, 175, 178, 184, 277, 279, 280, 284, 285, 289, 300, 301, 302, 328, 350, 378, 389, 390, 391, 452, 468, 469, 471, 472, 474, 487, 494, 496, 498, 499, 508, 509, 510, 511, 551, 564, 594, 611, 639, 640, 641, 642, 643, 650, 656, 658, 659, 667, 680,682, 690, 722

schème, 185, 210, 215, 216

segmentation syllabique, 351, 353

séquence potentielle d'acquisition, 8, 85, 94, 203, 223, 344, 354, 387

sociolecte, 60, 119, 120, 122

stratégie, 13, 27, 31, 49, 50, 51, 59, 76, 85, 88, 89, 90, 103, 125, 130, 157, 183, 204, 210, 217, 218, 223, 273, 274, 293, 302, 310, 371, 387, 392, 424, 579, 632, 721

traduction, 7, 114, 125, 140, 147, 168, 172, 173, 175, 176, 177, 183, 205, 244, 250, 254, 255, 260, 267, 277, 309, 310, 314, 378, 511, 535, 552, 560, 577, 643, 650, 699, 713, 721

transferts, 118, 150, 181, 184, 185, 190, 427, 432

type de geste, 276, 279, 289, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 321, 324, 325, 326, 327, 329, 332, 333, 340, 342, 343, 345, 350, 352, 353, 359, 361, 365, 390, 722

variation, 8, 101, 105, 109, 113, 114, 118, 119, 160, 182, 201, 203, 245, 293, 689, 720

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DES REFERENCES CITEES

ABECASSIS, Frédéric, AL SAID, Imane, FOUAD Amani, MAMDOUH, Abir, 1997, « Histoires de familles : processus d'appropriation des langues étrangères en Égypte, au XXème siècle », *Égypte/Monde arabe*, n°29, p. 80-100, [en ligne] consulté le 02/02/2019 ; disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/ema/263

ABECASSIS, Frédéric, 2000, *L'Enseignement étranger en ÉGYPTE et les élites locales*, 1920-1960, Francophonie et identités nationales, thèse d'Histoire, Université de Provence, 904 pages.

ACHARD, Pierre, 1995, « Registre discursif et énonciation : induction sociologique à partir des marques de personne. Le Congrès des Députés du peuple d'URSS en 1989 », *Langage et société*, n°71, pp. 5-34, [en ligne] consulté le 12/12/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1995_num_71_1_2686

ADAM, Jean-Michel, 2001, *Les textes, types et prototypes*, Paris : Nathan université, 223 pages.

ADAM, Jean-Michel, 2012, « Discursivité, généricité et textualité », *Recherches*, n°56, pp. 14-16.

ADEN, Joëlle, 2012, « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues », *Ela. Études de linguistique appliquée* 2012/3, n°167, pp. 267-284.

AGGAG, Salwa, 2009, « Les langues et l'internationalisation dans les choix éducatifs de l'élite égyptienne », *GLOTTOPOL, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 13, pp. 99-111, [en ligne] consulté le 23/01/2016 ; disponible à l'adresse : http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_13.htm

AGGA, Salwa, 2008, « Le français à l'épreuve de l'anglais », *Le français dans le monde*, n°359, pp. 16.

AMER, Mona, 2011, « Les transitions incertaines de l'école à l'emploi », dans BATTESTI, V., et IRETON, F. (Dir.), *L'Égypte au présent, Inventaire d'une société avant révolution*, Lonrai : Actes Sud, pp. 749-766.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

ARDITTY, Jo, VASSEUR, Marie-Thérèse, 1999, « Interaction et langue étrangère (présentation) », *Langages*, n°134.

AUGER, Nathalie, KERVAN, Martine, 2010, « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en œuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+) », *Tréma,* pp. 33 – 34, [En ligne] consulté le 30 septembre 2016 ; disponible à l'adresse : http://trema.revues.org/2524

AURIAC-SLUSARCZYK, Emmanuelle, 2013, *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand, Presse universitaires Blaise Pascal, 244 pages.

AUSTIN, John Langshaw, 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris : Edition du Seuil. 2008 pages.

AZAOUI, Brahim, 2014, « Analyse multimodale de l'agir professoral et degré de granularité de traitement. Réflexions méthodologiques », *Lidil*, n°49, pp. 17-32, [en ligne] consulté le 18 avril 2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/lidil/3419

BALL, Phil, 2008, "Language, concepts and procedures: Why CLIL does them better !", *One stop english*, non paginé, [en ligne] consulté le 18 avril 2019 ; disponible à l'adresse : http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-language-concepts-and-procedures-why-clil-does-them-better/500731.article

BAKER, Colin, 2011, *Foundations of bilingual Education and Bilinguism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 512 pages.

BANGE, Pierre, 1992, À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles), *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, pp. 1-23, [en lige] consulté le 14/01/2019 ; disponible au : http://journals.openedition.org/aile/4875

BASSIOUNEY, Reem, 2009, *Arabic sociolinguistics, Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*, Georgetown : Georgtown University Press, 311 pages.

BASSIOUNEY, Reem, 2010, "Redefining identity through code choice in AL-ḤUBB FĪ 'L-MANFĀ by Baha Tahir", *Journal of Arabic and Islamic Studies*, vol°10, pp. 101-118, [en ligne], consulté le 19/13/2017 ; disponible à l'adresse : http://www.lancaster.ac.uk/jais/volume/docs/vol10/v10_05_Bassiouney_101-118.pdf

BEACCO, Jean-Claude, 2005, *Langues et répertoire de langues : Le plurilinguisme comme « manière d'être en Europe»*, Strasbourg / Editions du Conseil de l'Europe, 24 pages.

BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 307 pages.

BEACCO, Jean-Claude, 2010, *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) - Une démarche et des points de référence*, Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe, 25 pages.

BEACCO, Jean-Claude, BYRAM, Michael, CAVALLI, Marisa, COSTE, Daniel, EGLI CUENAT Mirjam, GOULLIER, Francis, PANTHIER, Johanna, 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe, 180 pages.

BEACCO, Jean-Claude, COSTE Daniel, VAN DE VEN Piet-Hein, VOLLMER Helmut, 2010, *Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*, Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe, 29 pages.

BEACCO, Jean-Claude, FLEMING, Mike, GOULLIER, Francis, THÜRMANN, Eike, VOLLMER, Helmut, avec des contributions de SHEILS, Joseph, 2015, *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires*, Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe : Strasbourg, 178 pages.

BEATENS BEARDSMORE, Hugo, 2000, « Typologie des modèles de l'éducation bilingue », *Actualités de l'enseignement bilingue, le français dans le monde*, Recherche et publication, n° janvier 2000, pp. 77-94.

BEGIN, Christian, 2008, « Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié », *Revue des sciences de l'éducation*, volume 34, n°1, pp. 47–67, [en ligne], consulté le 11/05/2019 ; disponible au : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n1-rse2410/018989ar/

BERNAUS, Mercè, FURLONG, Aine, JONCKHEERE, Sofie, KERVAN, Martine, 2012, *Plurilinguisme et pluriculturalisme dans l'enseignement d'une discipline non linguistique : Kit*

de formation, Graz : Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe, 122 pages, [en ligne] consulté le 4/09/2017 ; disponible à l'adresse : http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/language/fr-FR/Default.aspx

BESSE, Henri, 2007, « Le français « langue des élites » dans les (ex-)territoires de l'Empire ottoman d'après le Dictionnaire de F. Buisson , *Documents pour l'histoire du langue étrangère ou seconde,* n° 38/39, pp. 33-35, [En ligne] consulté le 17/05/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/dhfles/136

BESSON, Marie-Josèphe, CANELAS-TREVISI, Sandra, 1994, « Activité langagière, activité métalangagière en classe de 6e primaire », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, pp. 177-189. [en ligne] consulté le 16/03/2016 ; disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2120

BESSONNAT, Daniel, 1998, « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°19, septembre 1998, pp. 41-48, [en ligne] consulté le 10/01/2019 ; disponible à l'adresse : URL : http://journals.openedition.org/ries/2860

BERNIER, Jean-Paul, 2008, « Le travail sur le geste professionnel : à la recherche du chainon manquant », dans BUCHETON, D., et DEZUTTER, O., (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 237-247.

BIGOT, Violaine, LECLERE, Malory, ROMERO, Marcia, 2017, « Place des enjeux d'acquisition langagière dans le multi-agenda de l'enseignant de DdNL : l'exemple d'un cours d'Histoire pour collégiens allophones », *Le Français dans le monde, Recherche et application*, n°61, pp. 78-91.

BLANCHET Philippe, 1995, *La pragmatique*, Paris : Bertrand-Lacoste, 128 pages.

BLANCHET, Philippe, 2004, Cours de sociolinguistique, *Université numérique des humanités* [en ligne] consulté le 16/03/3015 ; disponible à l'adresse : http://www.uoh.fr/front/notice?id=7bca3dc5-0561-4581-a3ab-67bfb1b5eab2

BLANCHET, Philippe, 2009, « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? Le français à l'université », *Bulletin AUF,* entretien du 14/02.2009, [en ligne] consulté le 15 mars 2016 ; disponible à l'adresse : http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833

BLANCHET, Philippe, 2010, « Post-face en forme de coup de gueule :pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique — contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », dans FEUSSI, V., EYQUEM-LEBON, M., MOUSSIROU-MOUYAMA, A. et BLANCHET, PH. (Dir.), *Cahiers de Linguistique*, Hétérogénéité sociolinguistique et didactique du français. Contextes francophones plurilingues, n° 35/2, p.165-183.

BLANCHET, Philippe, 2014, « Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation », Conférence filmée d'ouverture du 6ème Colloque International ADCUEFE-Campus FLE Université Lille 3, 12 juin 2014, *L'Aire du webmédia de l'université Rennes 2*, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-aux-langues-ca-changeait/?fbclid=IwAR3fGwq4NXNqbalG2Qc21d16eqF1D77kP3X_E83ID71pe_-i1RX0vfunZNA

BLANCHET, Philippe, 2014, « Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention », dans DE PIETRO, J.-F. et RISPAIL, M. (Dir.), *L'enseignement du fra ais à l'heure du plurilinguisme*, Namur : Presses Universitaires de Namur et AIRDF, pp. 49-64.

BLANCHET, Philippe, 2000, *La linguistique de terrain, Méthode et théorie, Une approche ethno-sociolinguistique*, Rennes : Presses Universitaires, 191 pages.

BLANCHET, Philippe, CHARDENET, Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris : éditions des archives contemporaines, 509 pages.

BLANCHET, Philippe, CLREC CONAN Stéphanie, RISPAIL, Marielle, 2014, « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb », *éla*, n°175, juillet-septembre 2014, pp. 283-302.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 2000, « De l'intérêt des approches contrastives, Entretien avec Claire Blanche-Benveniste, Actualité de l'enseignement bilingue », *Le français dans le monde*, Janvier 2000, Baume les Dames : Hachette EDICEF.

BLOOMFIELD, Leonard, 1933, *Language*, New York: Holt, 564 pages.

BLUCHE, Frédéric, 2019, « CAPITULATIONS », *Encyclopædia Universalis*, [en ligne] consulté le 3/09/2019 ; disponible à l'adresse : http://www.universalis.fr/encyclopedie/capitulations/

BOUCHARD, Robert, CORTIER, Claude, 2006, « L'intégration scolaire des enfants étrangers : quelle responsabilité didactique et éducative pour la linguistique appliquée ? Du français de scolarisation à la compétence scolaire. (L'exemple de l'histoire/géographie) », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n°83/1, septembre 2006, Neuchâtel, pp. 107-120.

BOUCHEZ, Karine, 2007, « Construction d'une compétence bilingue disciplinaire dans le cadre d'un programme d'enseignement bilingue », *Tréma*, n°28, pp. 63-70, [En ligne] consulté le 27/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://trema.revues.org/464

BOURDIEU, Pierre, 1979, « Les trois états du capital culturel », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 30, pp. 3-6, [en ligne] consulté le 2/02/2019 ; disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654;

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, 1987, *La reproduction*, Paris : Les éditions de minuit, 284 pages.

BOYER, Henri, 1997, *Plurilinguisme, « contact » ou « conflit » de langues ?* Paris : L'Harmattan, 255 pages.

BRAZ, Adelino, 2007, *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue : méthodologie, repères, exemples*, Cantabria : Consejería de Educación de Cantabria, 87 pages, [en ligne] consulté le 25/02/2015 ; disponible à l'adresse : https://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2007/frances_2t_interior.pdf

BROHY, Claudine, 2008, « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions », *Babylonia.* n°1, pp. 9-11, [en ligne] consulté le 23/05/2018 ; disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf

BRONCKART, Jean-Paul, BULEA, Ecaterina, 2006, « La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière », dans BARBIER, J-M., et al., *Sujets, activités, environnements*, Paris : Presses Universitaires de France, pp. 105-134.

BROUSSEAU, Guy, 2011, « La théorie des situations didactiques en mathématiques », *Éducation et didactique*, vol. 5, n°1, pp. 101-104, [en ligne] consulté le 19/04/2018 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/educationdidactique/1005

BUCHETON, Dominique, 2008a, « Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français », dans BUCHETON, D., et DEZUTTER, O., (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 15-27.

BUCHETON, Dominique, 2008b, « Voyage au centre du métier. Le modèle des gestes professionnels des enseignants et leurs ajustements », dans BUCHETON, D., et DEZUTTER, O., (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 35-59.

BUCHETON, Dominique, 2014, *Refonder l'enseignement de l'écriture*, Paris : Editions Retz. 299 pages.

BUCHETON, Dominique, BRONNER, Alain, BROUSSAL, Dominique, JORRO, Anne, LARGUIER, Mirène, 2005, « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle*, ENS Lyon, [en ligne] consulté le 23/07/2017 ; disponible à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00112373/document

BUCHETON, Dominique, SOULE, Yves, 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique,* vol 3, n°3, octobre 2009, pp. 29-48, [en ligne] consulté le 01/02/2013 ; disponible à l'adresse : http://educationdidactique.revues.org/543

BUISSON, Ferdinand, 1911, *Dictionnaire*, INRP [en ligne], consulté le 26/05/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2633

BULEA, Ecaterina, JUSSEAUME, Sylvie, 2014, « Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques de l'agir enseignant », *Lidil*, n° 49, pp. 51-70, [en ligne], consulté le 02/02/2016 ; disponible à l'adresse : http://lidil.revues.org/3441

BULOT, Thierry, 2011, Cours de sociolinguistique, module 1, Rennes : Université de Rennes 2, [en ligne] consulté le 02/06/2016 ; disponible à l'adresse : . http://www.sociolinguistique.fr/cours-2-1.html

CALBRIS, Geneviève, 1985, « Geste et parole », *Langue française*, n°68, pp. 66-84.

CANALE, Mickael, SWAIN, Merrill, 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, n°1, pages 1-47, [en ligne] consulté le 15/05/2019 ; disponible à l'adresse : https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing ;

CANDELIER. Michel, 2005, « L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques », PRUDENT, L.F., TUPIN, F., WHARTON, S., (dir.), *Du plurilinguisme à l'école*, Bern : Peter Lang, pp. 417-436.

CANDELIER, Michel, 2008, « Approches plurielles, didactique du plurilinguisme », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°1, pp. 65-90, [en ligne] consulté le 18/03/2017 ; disponible à l'adresse : http://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf

CANDELIER, Michel, (Coord.), CAMILLERI-GRIMA, Antoinette, CASTELLOTTI, Véronique, DE PIETRO, Jean-François, LÖRINCZ, Ildiko, MEISSNER, Franz-Joseph, et SCHRÖDER-SURA, Anna, NOGUEROL, Artur, avec le concours de MOLINIE, Muriel, 2007, CARAP, *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Centre Européen pour les Langues Vivantes*, Graz : Conseil de l'Europe - 2d Programme à Moyen Terme, [en ligne] consulté le 18/03/2016 ; disponible à l'adresse : http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=SdfLTIkTa%2bw%3d&tabid=2668&language=fr-FR

CANDELIER, Michel, CASTELLOTTI Véronique, 2013, « Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s) », dans SIMONIN, J., WHARTON, Sylvie (dir.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*, Lyon : ENS Éditions, [en ligne] consulté le 8/01/2019 ; disponible à l'adresse :

http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf

CAROL, Rita, 2010, *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts ? Quelle théorie ? Introduction*, Paris : L'Harmattan, 209 pages.

CAROL, Rita, 2015, « La didactique de l'enseignement bilingue : enseignement disciplinaire et langage », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12-3, pp. 1-11, [en ligne] consulté le 15/04/2019, disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/rdlc/973

CASTELLOTTI, Véronique, 2015, *La Langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 124 pages.

CASTELLOTTI, Véronique, 2017, « Réponse à Heather Hilton : Expérience, diversité, réception, relation ou : la partie immergée de l'appropriation », *Recherches en didactique des langues et des cultures, n°14-1,* pp. 1-15, [en ligne] consulté le 01/05/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/rdlc/1094

CASTELLOTTI, Véronique, COSTE, Daniel, DUVERGER, Jean, 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris : ADEB, 42 pages, [en ligne] consulté le 11/10/2017 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/03/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf

CASTELLOTTI, Véronique, coord., PY, Bernard, coord., GROSJEAN, François et al., 2002, *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Editions, 123 pages.

CAUSA, Mariella, 1996, « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », *Les Carnets du Cediscor*, n°4, pp. 111-129, [en ligne] consulté le 04/02/2016 ; disponible à l'adresse : http://cediscor.revues.org/404

CAUSA, Mariella, 2009, « Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une "compétence discursive" », *Synergies Roumanie*, Gerflint, n°4, pp. 179-188, [en ligne] consulté le 18/11/2017 ; disponible à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Roumanie4/causa.pdf

CAUSA, Mariella, 2010, « La formation des enseignants européens: apprendre à s'adapter et à s'éduquer au plurilinguisme », *Cahiers de l'Asdifle*, n°21, Paris : Asdifle, pp. 41-50.

CAUSA, Mariella, 2012a, « De l'enseignement bi-/plurilingue au secteur LANSAD : les différentes formes d'intégration », dans CAUSA, M., DERIVRY, M, PEZANT-LUTRAND. B. et NARCY-COMBES, J-C., (dir), *Les langues dans l'enseignement supérieur. Quels contenus pour les filières non linguistiques ?* Paris : Riveneuve éditions, coll. Actes académiques, pp. 15-58.

CAUSA, Mariella, 2012b, (éd), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements*, Bruxelles : De Boeck, 329 pages.

CAUSA, Mariella, 2012c, « Le répertoire didactique : une notion complexe », CAUSA, M. (Dir), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*, Louvain la neuve : De Boeck Supérieur, pp. 15-76.

CAUSA, Mariella, 2014, « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor,* n°12, document 6, pp. 115-137, [en ligne] consulté le 21/05/2018 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/cediscor/964

CAUSA, Mariella, PASQUARIELLO, Mario, 2017, « Discours ordinaires et discours spécialisés : pratiques pédagogiques et discursives dans la transmission de savoirs disciplinaires en langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor,* n°13, pp. 89-102, [en ligne] consulté le 27/11/2017 ; disponible à l'adresse : http://cediscor.revues.org/1057

CAVALLI, Marisa, 2005, *ation bilingue et plurilinguisme. Le cas du val d'Aoste*, Paris : Didier, Collection « Langues et apprentissage des langues », 370 pages.

CAVALLI, Marisa, 2011, « Méthodologies et cultures scolaires », dans DUVERGER, J., (coord.), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, pp. 46-48, [en ligne] consulté le 18/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

CAVALLI Marisa, 2012, « (Se) former à l'enseignement des langues et d'autres disciplines. Langues et enseignement des matières scolaires », dans CAUSA, M. (éd), *Formation initiale et profils d'enseignants de langue. Enjeux et questionnements,* Bruxelles, De Boeck, pp. 125-156.

CHAIGNE-OUDIN, Anne-Lucie, 2010, « Capitulations », *Les Clefs du Moyen-Orient*, [en ligne] consulté le 6/08/2019 ; disponible à l'adresse : https://www.lesclesdumoyenorient.com/Capitulations.html.

CHARNET, Christine, 1994, « Les formations à l'enseignement du français en Égypte », *Études de Linguistique Appliquée*, n°95, juillet-septembre 1994, pp. 67-74.

CHARROING, Jean, 1978, « Causes de l'échec de l'enseignement du français dans les écoles gouvernementales égyptiennes : quelques hypothèses », *CEDEJ,* pp. 113-123, [en ligne] consulté le 07/09/2018 ; disponible à l'adresse : https://books.openedition.org/cedej/680

CHIHA, Doha, 2004, « La francophonie en Égypte. Aperçu historique », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°56, pp. 67-73

CHISS, Jean-Louis, FILLIOLET, Jacques, MAINGUENEAU, Dominique, 2001, *Introduction à la linguistique française, tome 2, syntaxe, communication et poétique*, Paris : Hachette, 160 pages.

CHISS, Jean-Louis, 2012, Postface, dans CAUSA, M. (Dir.), *Formation initiale et profil d'enseignant de langue, Enjeux et questionnement*, Bruxelles : De Boeck, pp. 317-320.

CICUREL, Francine, 1994, « Variables discursives dans l'enseignement des langues », *Les Carnets du Cediscor*, n°2, pp. 13-15, [en ligne] consulté le 05 février 2016 ; disponible à l'adresse : http://cediscor.revues.org/562

CICUREL, Francine, 2005, Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse de discours, dans MOCHET, M.-A., BARBOT, M.-J. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS LSH, pp. 15-25.

CICUREL, Francine, 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,* n°149-150, pp. 41-55 [en ligne] consulté le 1/10/2016 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/pratiques/1693

CICUREL, Francine, 2014, *Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier, 288 pages.

CLERC CONAN, Stéphanie, 2018, « La biographie langagière en formation d'enseignant- e- s : levier de contre-transfert et de modification des représentations et pratiques », dans *Cahiers internationaux de sociolinguistique,* n° 13, pp. 69-112.

CLERC CONAN, Stéphanie, RICHERME-MANCHET, Claude, 2016, *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Louvain la Neuve : EME Editions, 150 pages.

CLERC CONAN, Stéphanie, RISPAIL, Marielle, 2008, « Former aux langues et aux cultures des autres, une gageure ? », dans *Éla,* n° 151, pp. 277-292.

CLOT, Yves, FAITA, Daniel, FERNANDEZ, Gabriel, SCHELLER, Livia, 2000, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, n° 2-1, pp. 1-10, [en ligne], consulté le 20/06/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/pistes/3833

COSTE, Daniel, 1997, « Alternances didactiques », *Études de Linguistique Appliquée,* pp. 393-400.

COSTE, Daniel, 1998, « Quelques remarques sur la diversification des langues en contexte scolaire », dans BILLIEZ, J., (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble : CDL-Lidilem : pp. 259-269.

COSTE, Daniel, 2001, « La notion de compétence plurilingue », Actes du séminaire du 25 octobre 2001- L'enseignement des langues vivantes, perspectives, *EDUSCOL*, non paginé, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : http://daric.ac.lyon.free.fr/safci2/compluri.htm

COSTE, Daniel, 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », dans CASTELLOTTI, V. et PY, B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, pp. 115-123.

COSTE, Daniel, 2003a, « Enseignement bilingue et curriculum plurilingue », Karlsruhe : University of Education, non paginé, [en ligne] consulté le 25/06/2016 ; disponible en ligne : https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/enseignement_bilingue/COSTE-bili-immersion.html

COSTE, Daniel, 2003b, « Construire des savoirs en plusieurs langues. les enjeux disciplinaires de l' enseignement bilingue », Conférence à Santiago, octobre 2003, non paginé, [en ligne] consulté le 6/06/2017 ; disponible à l'adresse : https://lewebpedagogique.com/bilingue/files/2011/07/Coste_Santiago_oct03.pdf

COSTE, Daniel, et alii, (éd), 2007, *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation ? Division des Politiques linguistiques*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 92 pages.

COSTE, Daniel, 2013, « Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université », dans GAJO, L. et PAMULA-BEHRENS, M., (coord.) « Français et multilinguisme dans la science », *Synergies Europe 8. Revue du GERFLINT*, 121 pages, [en ligne] consulté le 25/11/2018 ; disponible à l'adresse : http://gerflint.fr/Base/Europe8/Numero_complet.pdf :

COSTE, Daniel, CAVALLI, Marisa, 2015, *Éducation, mobilité, altérité, Les fonctions de médiation de l'école,* Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe, 72 pages.

COSTE, Daniel, MOORE, Danielle, ZARATE, Geneviève, 1997, version révisée 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.* Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 48 pages.

COYLE, Do, 2002, « Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives, CLIL/EMILE the European Dimension », *Conbat ECML*, [en ligne] consulté le 26/12/2017 ; disponible à l'adresse : http://conbat.ecml.at/Glossary/4CsinCLIL/tabid/1503/language/fr-FR/Default.aspx

COYLE, Do, HOOD, Philip, MARSH, David, 2010, *Content and Language Integrated Learning,* Cambridge: Cambridge University Press, 184 pages.

CUMMINS, Jim, 1998, "Beyond Adversarial Discourse: Searching for Common Ground in the Education of Bilingual Students", in OVANDO, C., McLAREN, P., (eds.), *The Politics of Multiculturalism: Students and Teachers in the Crossfire* (McGraw-Hill, forthcoming), non paginé [en ligne] consulté le 15/07/2017, disponible à l'adresse : http://www.languagepolicy.net/archives/cummins.htm

CUMMINS, Jim, 1999, “BICS and CALP : Clarifying distinction”, *ERIC/REC Clearinghouse, US Education of department,* non paginé [en ligne] consulté le 15/07/2017, disponible à l’adresse : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf

CUMMINS, Jim, 2008, “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction”, STREET, B., HORNBERGER, N.H., (eds), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Vol. 2, New York : Springer Science and Business Media LLC, pp. 71-83, [en ligne] consulté le 28/02/2018, ; disponible à l’adresse : https://www.researchgate.net/publication/226699482_BICS_and_CALP_Empirical_and_theoretical_status_of_the_distinction

CUQ, Jean-Pierre, 1991, *Le français langue seconde*, Paris : Hachette, 224 pages.

CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 304 pages.

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, 2005, *Cours de didactique de français langue étrangère*, Grenoble : PUG, 480 pages.

DABENE, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l’enseignement des langues*, Paris, Hachette, 191 pages.

DABENE, Louise, RISPAIL, Marielle, 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », *La Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp. 10-13, [en ligne] consulté le 4/08/ 2017 ; disponible à l’adresse : https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2008_num_42_1_1769

DELAMOTTE, Régine, 2011, « Répertoires langagiers des enfants et langues de l’école à Mayotte comme ailleurs », *Glottopol*, n°8, Les pérégrinations d’un gentilhomme linguiste. Hommage à Claude Caitucoli, pp. 122-130, [en ligne] consulté le 07/08/2018 ; disponible à l’adresse : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_18/gpl18_10delamotte.pdf

DELAMOTTE, Régine, 2009, « Réflexions introductives et présentation du volume », *Glottopol*, n°13, pp. 2-13, [en ligne] consulté le 10/09/2018 ; disponible à l’adresse : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_01delamotte.pdf

DELAMOTTE, Régine, 2005, « Mal dit - mieux dit - bien dit - inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, pp. 141-159.

DELAMOTTE, Régine, 1998, « De l'hétérogénéité en acquisition », *Bulletin de la société linguistique de Paris*, vol. 93, pp. 137-146.

DELAMOTTE, Régine, 1994, « Métacommuniquer pour reécrire : une activité étayante ? », dans *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°9, pp. 163-176.

DE PIETRO, Jean-François, 1988, « Vers une typologie des situations de contacts linguistiques », Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langues : quels modèles, *Langage et société*, n°43, pp. 65-89, [en ligne] consulté le 1/03/2019 ; disponible à l'adresse : www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3002

DE PIETRO, Jean-François, 2004, « De la complexité de l'interaction à sa modélisation », dans CASTELLOTTI, V. et PY, B. (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, pp. 52-59.

DE PIETRO, Jean-François, 2009, « Pour une approche plurielle des langues, quelles qu'elles soient », dans DE PIETRO, J-F., et REZGUI, S., (Dir.), Didactique intégrée et plurilinguisme, *Babylonia*, n°4, anno XVII pp. 54-59, Comano : Fondazione Lingue e Culture, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf

DE PIETRO, Jean-François, MATTHEY, Marinette, PY, Bernard, 1988, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », Actes du troisième Colloque Régional de Linguistique, Strasbourg 28-29 avril 1988, Strasbourgs : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-119, [en ligne] consulté le 25/11/2015 ; disponible à l'adresse : http://mepa.free.fr/STAGE.MEPA.II/planning_fichiers/BIBLIO.Actvite_fichiers/DE%20PIETRO%201989.pdf

DE PIETRO, Jean-François, REZGUI, Sonia, (Dir.), 2009, « Didactique intégrée et plurilinguisme », *Babylonia*, n°4, anno XVII, 87 pages, Comano : Fondazione Lingue e Culture, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf

DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle, 2014, « Introduction », dans DE PIETRO, Jean-François, RISPAIL, Marielle, (Dir.), *L'enseignement du ais à l'heure du plurilinguisme*, Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 13-30.

DE SALINS, Geneviève-Dominique, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication*, Paris : Les Editions Didier, 223 pages.

DI MEGLIO, Alain, 2014, « Formation des professeurs des écoles en Corse et défi des langues intégrées : voies et problématiques », *Tréma,* n°42, pp. 1-12, [en ligne] consulté le 25 avril 2019 ; disponible à l'adresse : https://journals.openedition.org/trema/3227

DICHY, Joseph, 1994, « La pluriglossie de l'arabe », *Bulletin tudes Orientales de l'Institut s de Damas*, tome XLVI, pp. 19-42.

DJEBBAR, Ahmed, 2008, « Les sciences arabes : un âge d'or qui rayonne encore », conférence du 17 mars 2008, *Les cahiers de l'université des lycéens,* [en ligne] consulté le 14/08/2019 ; disponible à l'adresse : http://www.agrobiosciences.org/img/pdf/cahier_udl_ahmed_djebbar.pdf

DOLTON, Peter, MARCENARO-GUTIERREZ, Oscar, 2103, *Global Teacher Statuts Index,* London : Fondation Varkey GEMS, Octobre 2013, 59 pages, [en ligne] consulté le 29/10/2015 ; disponible à l'adresse : https://www.globalteacherprize.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf

DOSS Mahida, 2004, « Le français en Égypte. Histoire et présence actuelle », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°56, pp. 75-98.

DOSS, Mahida, 2011, « Les pratiques linguistiques et leurs contexte sociaux », dans BATTESTI, V., et IRETON, F (Dir.), *L'Égypte au présent, Inventaire d'une société avant révolution*, Lonrai : Actes Sud, pp. 971-995.

DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan, 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris : Editions du Seuil, 470 pages.

DUFOUR, Marion, 2014, « Du concept de répertoire langagier et de sa transposition didactique », *Lidil,* n° 49, pp. 179-194, [En ligne] consulté le 30/04/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/lidil/3515

DUVERGER, Jean, 2000, « Florilèges de pratiques spécifiques de l'enseignement bilingue », *Actualité de l'enseignement bilingue, Le e monde*, janvier 2000, pp. 178-186.

DUVERGER, Jean, 2007, « Didactisme l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma*, n°28, pp. 1-8, [en ligne] consulté le 06/09/2017 ; disponible à l'adresse : http://trema.revues.org/302

DUVERGER, Jean, 2011, « Introduction », DUVERGER, J., (coord.), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, pp. 7-10 [en ligne] consulté le 18/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

DUVERGER, Jean, 2011, « Les principes », DUVERGER, J., (coord.), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, pp. 15-22, [en ligne] consulté le 18/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

DUVERGER, Jean, 2011, « Les projets de pédagogie bilingue », DUVERGER, J., (coord.), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, pp. 76-81, [en ligne] consulté le 18/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

DUVERGER, Jean (Éd.), 2011, *Enseignement bilingue – Le professeur de « discipline non linguistique » - Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. Paris : ADEB, 106 pages, [en ligne] consulté le 18/05/2016 ; disponible à l'adresse : http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

EHRHART, Sabine, 2002, « L'alternance codique dans le cours de langue : le rôle de l'enseignant dans l'interaction avec l'élève - Synthèse à partir d'énoncés recueillis dans les écoles primaires de la Sarre », dans SUAREZ, L., RAMALLO, F., y RODRIGUEZ-YANEZ, X. P., (Eds), *Segundo Simposio Internacional sobre o Bilingüismo*. Universidade de Vigo, October 23-26, Vigo : Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, CD-Rom, pp. 1-14, [en ligne] consulté le 14/05/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.ph-karlsruhe.de/fileadmin/user_upload/dozenten/schlemminger/linguistique/EHRHART-code-swt-LV.pdf

EL EUCH, Sonia, 2010, « L'organisation cognitive chez un plurilingue est-elle composée, coordonnée ou…hybride ? », *Synergies Monde,* n° 7, pp. 41-50, [en ligne] consulté le 24/07/2018. ; disponible à l'adresse : https://gerflint.fr/Base/Monde7/el_euch.pdf

ELLIS, Ross, LOEWEN, Shawn, ERLAM, Rosemary, 2006, "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar", *SSLA*, 28, n°28, Issue 2, printed in the United States of America, pp. 339-368, [en ligne] consulté le 11/09/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/CDE67D4A4E286921DA4BE9C40BAD9FE6/S0272263106060141a.pdf/implicit_and_explicit_corrective_feedback_and_the_acquisition_of_l2_grammar.pdf

EMPEREUR, Jean-Yves, 2008, « Deux cents ans de presse francophone d'Égypte », *Cealex*, [en ligne] consulté le 11/12/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.cealex.org/sitecealex/ress_en_ligne/pfe/pfe_article_F.htm

ERSADO, Lire, GIGNOUX, Jérémie, 2014, *Egypt, Inequality of Opportunity in Education,* Policy Research Working Paper 6996, World Bank, 40 pages, [en ligne] consulté le 06/12/2015 ; disponible à l'adresse : http://documents.worldbank.org/curated/en/597501468237321945/pdf/WPS6996.pdf

FILLIETTAZ, Laurent, DE SAINT-GEORGES, Ingrid, 2006, « La mise en discours du temps en situation de formation professionnelle initiale : le cas du trempage de l'acier », dans MONDADA, L. et PEKAREH DOEHLER, S., (Eds), « La notion de compétence : études critiques », *VALS-ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 137-139.

FISHMAN, Joshua A., 2000, Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism, *The bilinguism reader*, London: Routledge, pp. 81-88.

FRANCIS-SAAD, Marie, 1992, « Caractère social du français en Égypte, bilinguisme et interférences », *Etudes de linguistique appliquée*, n°88, pp. 130-137.

GAJO, Laurent, 2001, *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier, 256 pages.

GAJO, Laurent, 2007, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma,* n°28, pp. 37-48, [En ligne] consulté le 30/09/2016 ; disponible à l'adresse : http://trema.revues.org/448

GAJO, Laurent, 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Revue de sociolinguistique en ligne*, Juillet 2009, n° 13. pp. 15-26, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_13/gpl13_02gajo.pdf

GAJO, Laurent, 2009a, « L'enseignement bilingue : les langues dans les disciplines », *Babylonia*, n° 2, pp. 51-54, [en ligne] consulté le 22/03/2017 ; disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-2/baby2_09gajo_leimer.pdf

GAJO, Laurent, 2009b, « De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants », *Langues modernes*, n°3, pp. 15-23.

GAJO, Laurent, 2011, « Les articulations entre territoires des professeurs de DNL, L2, L1 », DUVERGER, J., (coord.), *Enseignement bilingue, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, pp. 72-75, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

GAJO, Laurent, 2017, « Dispositif d'appui à l'enseignement des Disciplines Non Linguistiques, Module 1, Qu'est-ce qu'une DNL? », *Plateforme numérique IF Maroc,* [en ligne] consulté le 17/03/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=DmOWfFl3zuk.

GAJO, Laurent, BERTHOUD, Anne-Claude, 2008, *Rapport final, Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*, Diversité des langues et compétences linguistiques en Suisse, programme national de recherche PNR 56.

GAJO, Laurent, SERRA, Cécilia, 2000, « Acquisition des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue : l'exemple des mathématiques », *ELA, Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, n°120, octobre-novembre, Paris : Didier Erudition, pp. 497-506.

GAJO, Laurent, STEFFEN, Gabriella, 2015, « Didactique du plurilinguisme et alternance des codes : le cas de l'enseignement bilingue précoce », *La revue canadienne des langues vivante*s, n° 71/4, décembre 2015, pp. 472-497.

GAL-PETITFAUX, Nathalie, CIZERON Marc, AURIAC-SLUSARCZYK Emmanuèle, 2013, « Propriétés spatiales et langagières des configurations d'interaction en classes », dans AURIAC-SLUSARCZYK, E., (coord.), *Apprendre et former : la dimension langagière,* Clermont-Ferrand : Presse universitaires Blaises-Pascal, pp. 155-189.

GAONAC'H, Daniel, 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Didier, 239 pages.

GARCIA, Ofelia, 2013, "From diglossia to transglossia : bilingual and multilingual Classrooms in the 21st Century", in ABELLO-CONTEXXE, C., CHANDLIER, P M., LOPEZ-JIMENEZ M. D., CHACIN-BELTRAB, R (edt. by), *Bilingual and multilingual Education in the 21st Century, Building on experience*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 155-178.

GARCIA, Ofelia, and al. (eds.), 2016, *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, Cham : Springer International Publishing Switzerland.

GEIGER-JAILLET, Anémone, 2005, *Le bilinguisme pour grandir, Naître bilingue ou le devenir à l'école*, Paris : L'Harmattan, 252 pages.

GEIGER-JAILLET, Anémone, SCHLEMMINGER, Gérard, LE PAPE RACINE, Christine, 2011, *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*, Graz : CELV, 235 pages.

GENESEE, Fred, 2013, "Insight into Bilingual Education from Research on immersion Programs in Canada", in ABELLO-CONTESSE, C., M. CHANDLER, P ; Maria Dolores LOPEZ-JIMENEZ, M-D., (eds), *Bilingual and multilingual education in the 21rst century : building on experience*, Bristol: Multilingual Matters, 318 pages.

GENZUK, Michael, 2011, *Specially Designed Academic Instruction In English, (Sdaie) For Language Minority Students*, Center for Multilingual, Multicultural Research Digital Papers Series. California : Center for Multilingual, Multicultural Research, University of Southern California, 27 pages, [en ligne] consulté le 20/08/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.usc.edu/dept/education/CMMR/DigitalPapers/SDAIE_Genzuk.pdf

GERARD, Delphine, 1996, « Le choix culturel de la langue en Égypte », *Égypte/Monde arabe*, pp. 253-284, [en ligne] consulté le 19/04/2019, disponible au : http://journals.openedition.org/ema/1942 GRAVE-ROUSSEAU, Guillaume, 2011, L'EMILE

d'hier à aujourd'hui : une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère, *Emilangues*, [en ligne] consulté le 18/05/2017 ; disponible à l'adresse : https://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourdhui_G_Grave-Rousseau.pdf

GERMAIN, Claude, 1994, « Analyse conversationnelle et structure hiérarchique d'une leçon de langue étrangère », *Les Carnets du Cediscor*, n°2, [en ligne] consulté le 05/02/2016 ; disponible à l'adresse : http://cediscor.revues.org/563

GERMAIN, Claude, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire,* Paris : CLE international, 350 pages.

GOFFMAN, Erving, *Les rites d'interaction*, Edition de minuit, 1974, 326 pages.

GOUGENHEIM, Georges, MICHEA, René, RIVENC, Paul, SAUVAGEOT, Aurélien, 1971, *L'élaboration du fr ais fondamental (1er degré),* Paris : Didier, 302 pages.

GRANDATY, Michel, 2013, « Poste de travail et tâche langagière », dans AURIAC-SLUSARCZYK, E., (coord.), *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand : Presse universitaires Blaise Pascal. pp. 329-358.

GROBET Anne, VUKSANOVIC Ivana, 2017, « L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction », *Les Carnets du Cediscor*, n°13, pp. 103-114, [en ligne] consulté le 27/11/2017 ; disponible à l'adresse : http://cediscor.revues.org/1069

GROJEAN, François, 2015, *Parler plusieurs langues*, Paris : Albin Michel, 240 pages.

GROSJEAN, François, 2016, « Bilinguisme individuel », *Encyclopædia Universalis*, [en ligne], consulté le 05/03/2019 ; disponible à l'adresse : http://www.universalis.fr/encyclopedie/bilinguismeindividuel et https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult/11%20Grosjean.pdf

GROSJEAN, François, PY, Bernard, 2002, « Compétence bilingue : approche expérimentale », dans CASTELLOTTI, V. et PY, B. (coord.), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, pp. 19-27.

GROUX, Dominique, 1994, « Le curriculum de français des écoles bilingues égyptiennes », *Etudes de linguistique appliquée*, pp. 65-72.

GROUX, Dominique, PORCHER, Louis, 2003, *L'apprentissage précoce des langues*, Paris : P.U.F. « Que sais-je ? », 127 pages.

GUMPERZ, John J., 1982, *Sociolinguistiques interactionnelle*, Saint Denis de La Réunion : L'Harmattan, 243 pages.

HAERI, Niloofar, 1997, "The Reproduction of Symbolic Capital: Language, State, and Class in Egypt", *Current Anthropology*, vol. 38, n° 5, December 1997, Chicago : The University of Chicago Pressn pp. 795-816 [en ligne] consulté le 24/09/2013 ; disponible au : http://www.jstor.org/stable/10.1086/204668

HAERI, Niloofar, 2003, *Sacred language, ordinary people: Dilemmas of culture and politics in Egypt,* New York: Palgrave Macmillan, 141 pages.

HALL, Edward, T., 1959, (1984 ed.) *Le langage silencieux*, Paris : Points, 237 pages.

HAMERS Josiane F., 1988, « Un modèle socio-psychologique du développement bilingue », *Langage et société*, n°43, pp. 91-102, [en ligne] consulté le 12/03/2019 ; disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1988_num_43_1_3003

HAMERS, Josiane, F. BLANC, Michel, 1983, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press, 299 pages.

HELMY IBRAHIM, Amr, 2007, « 1798-1976. Le français référentiaire des élites égyptiennes », *Documents pour l'histoire du fran ais langue étrangère ou seconde*, n°38/39, pp. 131-147, [en ligne] consulté le 17/05/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/dhfles/148

HERRERA, Linda, 2011, « Eduquer la nation : les dilemmes d'un système éducatif à l'ère de la mondialisation », dans BATTESTI, V., et IRETON, F. (Dir.), *L'Égypte au présent, Inventaire d'une société avant révolution*, Lonrai : Actes Sud, pp. 685-714.

HUVER, Emmanuelle, 2002, *De la compétence de communication à la compétence langagière en FLE*, Trait d'union, Caen : Presses Universitaires de Caen, pp. 223-234, [en ligne] consulté le 6/06/2019 ; disponible à l'adresse : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02047334/document

HYMES, Dell, H., 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris : Hachette, 219 pages.

JÄRVINEN, Heini-Marja (Coord.), 2009, *La composante langagière dans l'enseignement des DNL, Projet Socrates « Language in Content Instructions » (LICI),* Turku : Université de Turku, 135 pages, [en ligne] consulté le 27/01/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/articles/pdf/lici_handbook_fr.pdf

IBN KHALDUN, 1377 (1978), *Discours sur l'Histoire universelle*, vol. 3, Beyrouth : Sinbad, 1426 pages.

JAUBERT, Martine, REBIERE, Maryse, 2001, « Pratiques de reformulation et construction des savoirs », *Aster*, n° 33, pp. 81-110, [en ligne] consulté le 14/07/2018 ; disponible à l'adresse : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/ASTER_2001_33_81.pdf

JENNEPIN, Dominique, DELATOUR, Yvonne, CAQUINEAU-GÜNDÜZ, Marie-Pierre, LESAGE-LANGOT, Françoise, 2007, *Les 500 Exercices de Grammaire B2*, Paris : Hachette, 256 pages.

JORRO, Anne, 2002, *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 125 pages.

JORRO, Anne, 2006, « L'agir professionnel de l'enseignant », Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation au CNAM, février 2006, Paris, *CNAM*, pp. 07-08, [en ligne] consulté le 15/09/2016 ; disponible à l'adresse : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document

JORRO, Anne, 2016, « Les gestes professionnels », Intervention du 5 février 2016, *IFE de Lyon*, [en ligne] consulté le 19/10/2017 : disponible à l'adresse : http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Les-gestes-professionnels-des#episode-6

JORRO, Anne, CROCE-SPINELLI, Hélène, 2010, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques*, n° 145-146, pp. 125-140, [en ligne] consulté le 10/10/2016 ; disponible à l'adresse : http://pratiques.revues.org/1527

JULIEN KAMAL, Catherine, 2004, *Interaction exolingues et acquisition du : processus d'acquisition dans le cadre d'un enseignement bilingue ais-arabe*, thèse en sciences du langage, université de Rouen, 598 pages.

KAIL, Michèle, 2015, *L'acquisition de plusieurs langues*, Paris : PUF, 128 pages.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 1998, *Interactions verbales, 1. Approches interactionnelles et structures des conversations*, Paris : Armand Colin, 320 pages.

KHOURI-DAGER, Nadia, 1996, « La modernité reste un combat », *Le monde de l' ation, juin 1996*, pp. 49- 53.

KLEIN, Wolfgang, 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris : Armand colin, 251 pages.

KRASHEN, Stephen, D., 1981, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, California: University of Southern California, 138 pages.

KRASHEN, Stephen, D., 1985, "The input hypothesis: issues and implications", Beverly Hills, CA: Laredo Publishing Company.

LABOV William, 1976, *Sociolinguistique*, Paris : Éditions de Minuit, 458 pages.

LAMBERT, Wallace, E., 1975, "Culture and language as factors in learning and education", *Education of Immigrant Students*, Toronto : Ontario Institute for Studies in Education, 54 pages, [en ligne] consulté le 10/12/2017 ; disponible à l'adresse : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf

LAPARRA, Marceline, et MARGOLINAS, Claire, 2013, « Etudes de difficultés scolaires dans les premiers apprentissages », dans AURIAC-SLUSARCZYK, E., (coord.), *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand, Presse universitaires Blaise Pascal, pp. 19-75.

LECLERC, Jacques, 2014, « Aménagement linguistique dans le monde », Québec, Université Laval, [en ligne] consulté le 15/12/2018 : disponible à l'adresse : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/Égypte-const-div.htm#Constitution_%C3%A9gyptienne_de_2014_

LEMAIRE, Éva, 2012, « Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures », *Revue internationale d'études canadiennes,* n°45-46, p. 210-218.

LENOIR, Yves, 2015, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les cahiers pédagogiques*, juillet 2015, 8 pages.

LINNEWEBER-LAMMERSKITTEN, Helmut, 2012, *Langue et matières scolaires dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums n° 4, ments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement / apprentissage des mathématiques (fin de la scolarité obligatoire),* Strasbourg : Direction de l'Éducation, DGII, Conseil de l'Europe, 36 pages, [en ligne] consulté le 11/08/2019 ; disponible à l'adresse : https://rm.coe.int/16806adb7d

LONG, Michael, 1981, "Input, Interaction and second language acquisition", *Annals of the New York Academy of sciences*, n°379, pp. 259-278.

LOPEZ ALONSO, Covadonga, SERE, Arlette, 1998, « L'illusion et de la forme du mot : opacité et transparence », dans BILLIEZ, J., (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble : CDL-Lidilem, pp. 377-382.

LÜDI, Georges, 1995, « Parler bilingue et traitements cognitifs », *Intellectica,* n°1995/1, 20, pp. 139-156, [en ligne] consulté le 03/11/2018 : disponible à l'adresse : http://intellectica.org/SiteArchives/archives/n20/20_10_Ludi.pdf

LÜDI, Georges, 1998, « De la diglossie à la polyglossie. Ces concepts peuvent-ils servir de bases pour guider les nouvelles réalités et politiques linguistiques ? », *DiversCité Langues, forums de discussion,* [en ligne] consulté le 11/05/2019 ; disponible à l'adresse : http://www.uquebec.ca/diverscite ;

LÜDI, Georges, 2006, « De la compétence linguistique au répertoire plurilingue », dans MONDADA, L. et PEKAREH DOEHLER, S., (Eds) La notion de compétence : études critiques, *VALS-ASLA, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, pp. 173-189.

LÜDI, Georges, PY, Bernard, 2003, *Etre bilingue*, Bern : Peter Lang, 203 pages.

LYSTER, Roy, 1994, « La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion », *La revue canadienne des langues vivantes*, n°50-3, pp. 446-465.

LYSTER, Roy, 2010, « Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contrepoids entre forme et contenu », dans CAROL, R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts, quelle théorie ?* Paris : l'Harmattan, pp. 101-127.

LYSTER, Roy, RANTA, Leila, 1997, "Corrective feedback and learner uptake", *Studies in Second Language Acquisition,* vol. 19 n°1, pp. 37-66.

MANGIANTE, Jean-Marc, 2009, « L'articulation FOS–DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue », *Mélanges CRAPEL*, n°31, pp. 80-90, [en ligne] consulté le 14/02/2017 ; disponible à l'adresse : http://www.atilf.fr/spip.php?rubrique584

MANGIANTE, Jean-Parc, PARPETTE, Chantal, 2004, *Le sur objectif spécifiques : de l'analyse de besoin à l'élaboration d'un cours*, Paris : Hachette, 160 pages.

MARSH, David (coord.), 2002, *CLIL/EMILE - the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä : University of Jyväskylä, 204 pages, [en ligne] consulté le 17/03/2018 ; disponible à l'adresse : https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARSH, David, 2007, *La matrice EMILE : Un outil de sensibilisation des enseignants par le biais d'Internet – Obtenir de bonnes pratiques dans l'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère / éducation bilingue,* Graz : Centre européen des langues vivantes, [en ligne] consulté le 27/02/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/html/CLIL_F_Results.htm

MATTHEY, Marinette, VERONIQUE, Daniel, 2004, « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°21, pp. 203-223, [en ligne] consulté le 29/09/2016 ; disponible à l'adresse : http://aile.revues.org/4549

MAURER, Bruno, 2014, « Impasses de la didactique du plurilinguisme », tribune libre LTF, *Groupe de recherche Langage, Travail et Formation* (ATILF, Université de Lorraine & CNRS) *Réseau Langage travail formation*, [en ligne] consulté le 11/05/2019 ; disponible à l'adresse : https://reseaultf.atilf.fr/?p=617,

MAYEUR, Catherine, 1992, « Un collège jésuite face à la société multiconfessionnelle égyptienne : la Sainte-Famille du Caire (1879-1919) », *Revue d'histoire de l' e de France*, tome 78, n°201, pp. 265-286.

MEHANNA, Gharraa, KORRA, Salwa, 2009, « Le CECR et la réforme des programmes scolaires », *Dialogues et cultures*, n°54, pp. 130-133.

MEIRIEU, Philippe, 1994, « Le transfert de connaissances : éléments pour un travail en formation », Colloque organisé en septembre-octobre 1994, l'Université LUMIERE-Lyon, [en ligne] consulté le 15/06/2017 ; disponible à l'adresse : https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf

MENDOCA DIAZ, Catherine, 2014, « Enseigner les mathématiques avec des écoliers non ou peu francophones », Actes du 41ème Colloque international des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres (COPIRELEM), ARPEME, *Quelles ressources pour enrichir les pratiques et améliorer les apprentissages mathématiques à l'école primaire ?,* pp. 95-108, [en ligne] consulté le 17/06/2018 ; disponible à l'adresse : http://www.arpeme.fr/documents/537AA4DC1078946DBFD9.pdf

MERCIER, Alain, 2015, « Pour une didactique contextuelle, quelques exemples en mathématiques », *Revue « Contextes et Didactiques »*, n°6, décembre 2015, pp. 19-39, [en ligne] consulté le 18/04/2016 ; disponible à l'adresse : https://www.contextesetdidactiques.com/571?file=1

MERKELBACH, Christian, 2009, « Quelle place pour la didactique intégrée dans le Plan d'études romand ? », *Babylonia*, n°4, pp. 50-53, [en ligne] consulté le 14/01/2019 ; disponible à l'adresse : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf

MET, Myriam, 1999, « Content-based instruction: Defining terms, making decisions », *NFLC Reports,* Washington, DC: The National Foreign Language Center, [en ligne] consulté le 17/12/2018 ; disponible à l'adresse : http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html

MEYER, Oliver, 2015, *Pluriliteracies Approach to Teaching for Learning Putting a pluriliteracies approach into practice*, Strabsourg : Conseil de l'Europe, 21 pages, [en ligne] consulté le 18/04/2019 ; disponible à l'adresse :

https://pluriliteracies.ecml.at/Portals/54/publications/pluriliteracies-Putting-a-pluriliteracies-approach-into-practice.pdf

MICHELSEN, Claus, RAHBEK DYRBERG KRISTENSEN Nadia, *Cross-curricular teaching and learning from a digital perspective in Norwegian upper secondary schools, Output 1 in Erasmus+ CROSSCUT project,* Norway: Norwegian Center for ICT in education ICT, 71 pages.

MILED, Mohammed, 2007, « Le français langue seconde en Tunisie : une évolution sociolinguistique et didactique spécifique », *Le aujourd'hui*, n° 156, pp. 79- 86. [en ligne] consulté le 16/11/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-1-page-79.htm

MOIRAND, Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 192 pages.

MONTENAY, Yves, 2011, L'Égypte, *Les Cahiers de l'Orient*, n° 103, pp. 71-73.

MOUNIN, Georges, 1974, *Dictionnaire de linguistique,* Paris : Presses universitaires de France, 121 pages.

MOURAD, Hani, 2019, « L'Égypte et la francophonie », *Al Ahram*, édition du 20 Mars 2019.

MORIN, Edgard, 1994, « Sur l'interdisciplinarité » , *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires,* n° 2 - Juin 1994 ; [en ligne] consulté le 09/09/2018 ; disponible à l'adresse : http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b2c2.php

MUNOZ, Carmen, 2002, « Relevance & Potential of CLIL », MARSH, D. (coord.), *CLIL/EMILE - the European dimension: actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä : University of Jyväskylä, pp. 35, [en ligne] consulté le 12/12/2017 ; disponible à l'adresse : https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/david_marsh-report.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MUSTAFA AL-BARADI'I, Mona, 1993, « Impact de la réforme économique sur les chances de scolarisation en Égypte », *Égypte/Monde arabe*, n°12-13, pp. 179-195, [en ligne] consulté le 23/04/2016 ; disponible à l'adresse : http://ema.revues.org/1266

MYERS SCOTTON, Carol, 1983, “The negotiation of identities in conversation: a theory of markedness and code choice”, *Int'M. Soc. Lang.*, n°44, Amsterdam : Mouton Publishers, pp. 115-136.

NIKULA, Tarja, DALTON-PUFFER Christiane, LLINARES, Ana, 2014, “CLIL classroom discourse, Research from Europe”, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education,* n°1:1, John Benjamins Publishing Company, pp. 70-100, [en ligne] consulté le 18/08/2018 ; disponible à l’adresse : https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/17-12-2014/nikula_dalton-puffer_and_llinares_clil_classroom_discourse.pdf

NOYAU, Colette, 2014, « Construction de connaissances disciplinaires en L1 et en L2 : quels transferts de connaissances en sciences d’observation », *Recherches africaines*, Actes des Journées scientifiques internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, NOYAU Colette (resp.), NDO Cissé (coord.), pp. 169-198, [en ligne] consulté le 14/02/2019 ; disponible à l’adresse : http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/RechAfrN14_vs_def.pdf

NOYAU, Colette, 2016, « Transferts linguistiques et transferts de connaissances à l’école bilingue, recherches de terrain dans quelques pays sub-saharien », dans MAURER, B. (coord.), *Les approches bi-plurilingues d’enseignement-apprentissage : autour du programme Ecole et langues nationales en Afrique (ELAN),* Paris : Editions des archives contemporaines, pp. 55-82.

O’MALLEY, Michael, CHAMOT, Anna, 1990, *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press, 272 pages.

PASTRE, Pierre, MAYEN, Patrick, VERGNAUD, Gérard, 2006, « La didactique professionnelle », *Revue fr aise de pédagogie*, n° 154, janvier-février-mars, pp. 111-142.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel, 1966, *La psychologie de l’enfant*, 1966, Paris : PUF, 156 pages.

PLASMANS, Delphine, 2010, « L'outil culturel dans la politique d'influence de la France en Égypte (1914-1936) », *La contemporaine, Matériaux pour l’histoire de notre temps* , n° 99, pp. 12-19.

PORQUIER, Rémy, 1994, « Communication exolingue et contextes d'appropriation », *Bulletin VALS-ASLA*, n°59, pp. 159-169, [en ligne] consulté le 19/09/2018 : disponible à l'adresse : https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf,

RIA, Luc, 2016, « Former les enseignants au XXIème siècle », Intervention à la journée d'étude du 5 février 2016, Chaire Unesco, Institut Français de l'Éducation, Lyon, ENS, [en ligne] consulté le 14/10/2016 : disponible à l'adresse : http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/IMG/pdf/luc_ria_gestes_pro_fevrier_2016.pdf

RICHTERICH, René, 1985, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette, 174 pages.

RISPAIL, Marielle, 2011, « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique–enjeux sociaux et scientifiques », *Forum Lecture*, [en ligne] consulté le 19/01/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf

ROULET, Eddy, 1999, « Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive », *Actas do 4o, Encontre Nacional do Ensino das Linguás Vivas no Ensino Superior em Portugal,* Porto : Faculdade de lettras da Universidade do Porto, pp 19-27.

ROULET, Eddy, 2005, « Un tournant actionnel en didactique et en analyse des discours », dans MOCHET, M.-A., BARBOT, M.-J. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS LSH, pp. 27-37.

ROSEN, Évelyne, PORQUIER, Rémy, 2003, « Présentation. L'actualité des notions d'Interlangue et d'interaction exolingue », *Linx,* n°49, pp. 7-17, [en ligne] consulté le 21/04/2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/linx/524 ;

SASSIER, Monique, 2008, « Genre, registre, formation discursive et corpus », *Langage et société*, n° 124, pp. 39-57, [en ligne] consulté le 17/11/2016 ; disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2008-2-page-39.htm.

SAUVAGE LUNTADI, TUPIN, 2012, « La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage », *Phronesis*, vol.1, n°1, pp. 102-117, [en ligne] consulté le 02/10/2016 ; disponible à l'adresse : https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006488ar/

SEARLE, John, 1972, *Actes de langage*, Paris : Hermann, 264 pages.

SENSEVY, Gérard, QUILIO, Serge, 2002, « Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique », *Revue française de pédagogie*, vol. 141, pp. 47-56, [en ligne] consulté le 22/12/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2914

SERRA Cécilia, STEFFEN, Gabriela, 2010, *Acquisition des concepts et intégration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts? quelle théorie ?* Paris : L'Harmattan, 209 pages.

SIGUAN, Miguel, MACKEY, William Francis, 1986, *Éducation et bilinguisme*, Lausanne : Delchaux et Niestlé, 147 pages.

SOLE, Robert, 2007, « En égrenant les mots de la Francophonie », *Actes de colloque « Alexandrie, métaphore de la francophonie »,* Biblioteca Alexandrina, Alexandrie, 12 au 14 mars 2006, Paris : CIEDF AFI.

SOUPRAYEN-CAVERY, Logambal, 2014, « Pour une didactique intégrée du français et du créole en contexte interlectal », dans DE PIETRO, J-F., RISPAIL, M.,(dir.), *L'enseignement du 'heure du plurilinguisme*, Namur : Presse universitaire de Namur, pp. 99-112.

SPAETH, Valérie, 2019, « Postface », dans SUZUKI, E., POTOLIA, A., CAMBRONE-LASNES, S., (dir.) *Penser la didactique du plurilinguisme et ses mutations*, Rennes : Presse universitaire de Rennes, 294 pages.

STEFFEN, Gabriela, 2013, *Les disciplines dans l'enseignement bilingue. Apprentissage intégré des savoirs disciplinaires et linguistiques*. Bern : Peter Lang, 287 pages.

STADLBAUER, Suzanne, 2010, "Language Ideologies in the Arabic Diglossia of Egypt", *Colorado Research in Linguistics*, vol. 22, Boulder, University of Colorado, pp. 1-19, [en ligne] consulté le 17/09/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.academia.edu/24564299/Language_Ideologies_in_the_Arabic_Diglossia_of_Egypt

STRATILAKI, Sofia, 2005, « Vers une conception dynamique de la compétence plurilingue », dans MOCHET, M.-A., BARBOT, M.-J. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS LSH, pp. 155-168.

SWAIN, Merill, LAPKIN, Sharon, 1995, "Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning", *Applied Linguistics*, vol. 16, n°3, pp. 371-391, [en ligne] consulté le 17/07/2016 ; disponible à l'adresse : http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.888.9175&rep=rep1&type=pdf

TABOURET-KELLER, Andrée, 2006, « A propos de la notion de diglossie. La malencontreuse opposition entre « haute » et « basse » : ses sources et ses effets », *Langage et société*, 4, n° 118, pp. 109-128. [en ligne] consulté le 26/07/2018 ; disponible à l'adresse : https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2006-4-page-109.htm?contenu=resume ;

TALEB-IBRAHIMI, Khaoula, 1998, « Le comportement langagier des locuteurs algériens », dans BILLIEZ, J., (éd), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène,* Grenoble : CDL-Lidilem, pp. 291-298.

TARDIF, Jacques, MEIRIEU, Philippe, 1996, « Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, n° 98, 10 pages [en ligne] consulté le 16/04/2016 : disponible à l'adresse : http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf

VASSEUR, Marie-Thérèse, 2002, « Les analyses interactionnistes et la compétence », dans CASTELLOTTI, Véronique. et PY, Bernard. (coordonné par), *La notion de compétence en langue*, Lyon : ENS Éditions, pp. 37-49.

VERDALHAN, Michel, MAURER, Bruno, DURAND, Marie-Claire, 1999, « Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique », *Tréma,* n°15-16, pp. 147-157, [en ligne] consulté le 30 septembre 2016 ; disponible à l'adresse : http://trema.revues.org/1758

VERONIQUE, Daniel, 2005a, « Les interrelations entre la recherche sur l'acquisition du français langue étrangère et la didactique du français langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère,* n°23, pp. 9-41, [en ligne] consulté le 25 avril 2019 ; disponible à l'adresse : http://journals.openedition.org/aile/1707

VERONIQUE, Daniel, 2005b, « Questions à une didactique de la pluralité des langues », dans MOCHET, M.-A., BARBOT, M.-J. et al. (éds), *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS LSH, pp. 49-58.

VIGNER, Gérard, 2001, *Enseigner le fran ais comme langue seconde*, Paris : Clé International, 128 pages.

VILLANI, Cédric, 2016, « La langue de chez nous », *Café des math, Image des mathématiques* [en ligne] consulté le 29 mai 2019 ; disponible à l'adresse : http://images.math.cnrs.fr/La-langue-de-chez-nous.html?id_forum=11424&lang=fr

VINATIER, Isabelle, 2013, « Effet de la variable connaissance des élèves dans la conduite de débat », dans AURIAC-SLUSARCZYK, E., (coord.), *Apprendre et former : la dimension langagière*, Clermont-Ferrand, Presse universitaires Blaise Pascal, pp. 243-265.

VOLLMER, Helmut, 2010, *Langue et matières scolaires - Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums, N°2 Sciences. Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) : une démarche et des points de référence*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 30 pages.

VOLLMER, Helmut, 2006, *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 13 pages.

VOLTEAU, Stéphanie, GARCIA-DEBANC, Claudine, 2016, « Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation », dans BUCHETON, D., et al., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, pp. 191-212.

VYGOTSKI, Lev, 1997, *Pensée et langage*, Paris : La dispute, 536 pages.

WOKUSH, Suzanne, 2008, « Didactique intégrée des langues : la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves », *Babylonia*, pp. 12-14. [en ligne] consulté la 15/09/2018 : disponible à l'adresse sur : https://www.academia.edu/4576666/Wokusch_S._._2008_._Didactique_integr%C3%A9e_des_langues_la_contribution_de_l_%C3%A9cole_au_plurilinguisme_des_%C3%A9l%C3%A8ves._Babylonia_1_12-14

YOUNSSA, Alzouma, 2014, « Les pratiques de reformulation en zarma chez les maitres de l'enseignement bilingue », *Recherches africaines*, Actes des Journées scientifiques internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF ?, dans NOYAU Colette (resp.), NDO Cissé (coord.), pp. 47-64, [en ligne] consulté le 14/02/2019 ; disponible à l'adresse : http://modyco.inist.fr/transferts/pdf/RechAfrN14_vs_def.pdf

ZARATE, Geneviève, LEVY, Danielle, KRAMSCH, Claire, 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris : Editions des archives contemporaines, 449 pages.

Site du Conseil de l'Europe

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 187 pages. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf,

CONSEIL DE L'EUROPE, 2018, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, traduit par BRETON, G., TAGLIANTE, C., Strasbourg : Conseil de l'Europe, 254 pages, [en ligne] disponible à l'adresse : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5

Projet du CELV 2016-2019, « Développer la conscience linguistique dans les matières scolaires », projet coordonné par HARMALA, M., [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Languageofschooling/tabid/1854/language/fr-FR/Default.aspx

Glossaire et dictionnaire en ligne

Glossaire en ligne de l'AUF, [en ligne] disponible à l'adresse : https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Interaction

Aide en ligne de l'AUF, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?page=imprimer&id_article=328

Dictionnaire de Ferdinand Buisson, INRP, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2633

Office québécois de la langue française, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8360843

Dictionnaire Paris Sorbonne, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.dhell.paris-sorbonne.fr/dictionnaire:gerere5

Dictionnaire en ligne Larousse, [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.larousse.fr/

Les Clefs du Moyen-Orient, [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.lesclesdumoyenorient.com/Capitulations.html

Sites internet et publications institutionnelles

OIF [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.francophonie.org/Égypte.html ; https://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-72-.html.

OIF, 2014, *Le français langue étrangère*, [en ligne] disponible à l'adresse : http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2016/04/Le-francais-langue-etrangere-2-Tableauxregionaux.pdf

Observatoire de la francophonie, [en ligne] disponible à l'adresse : http://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2018/11/Apprentissage-Etat-des-lieux-tendances.pdf

Fiche repères, Ressources EDUCSCOL, Mathématiques et maitrise de la langue, cycle 3 et 4, mars 2016, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [en ligne] disponible à l'adresse : eduscol.education.fr/ressources-2016

CIEP, 2010, « bibliographie en ligne », [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.ciep.fr/bibliographie/Enseignement_bilingue

CIEP, 2019, Entretien avec l'ACPF, Dossier Égypte, *Le Fil du bilingue* [en ligne] disponible à l'adresse : http://lefildubilingue.org/

Institut français d'Égypte, [en ligne] disponible à l'adresse : http://institutfrancais-Égypte.com/fr/coop%C3%A9ration/coop%C3%A9ration-%C3%A9ducative/ecoles-bilingues/ ;https://eg.ambafrance.org/Les-etablissements-homologues-a-programme-francais

Campus France, [en ligne] disponible à l'adresse : https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_37_fr.pdf

Département Études du Bureau international de l'Edition française, BIEF, Septembre 1996, [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.bief.org/fichiers/operation/3301/media/7098/Donn%C3%A9es%20chiffr%C3%A9es%20sur%20la%20pr%C3%A9sence%20du%20fran%C3%A7ais%20dans%20le%20monde.pdf

Observatoire européen du plurilinguisme, 2005, « Charte plurilingue », [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Fondamentaux/CharteplurilinguismefrV2.13.pdf

Chiffres UNICEF, 2012, [en ligne] disponible à l'adresse : http://www.unicef.org/french/infobycountry/egypt_statistics.html

PNUD, Indices et indicateurs de développement humain 2018, mise à jour statistique, Washington DC : Communications Development Incorporated, [en ligne] disponible à l'adresse: http://hdr.dev.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_fr.pdf

Recommendation CM/Rec(2014)5, of the Committee of Ministers to member States on the importance of competences in the language(s) of schooling for equity and quality in education and for educational success, [en ligne] disponible à l'adresse : https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805c6105

Organisation de coopération et de développement économique, 1996, L'économie fondée sur le savoir, Paris, [en ligne] disponible à l'adresse : https://www.oecd.org/fr/sti/sci-tech/1913029.pdf

CAPMAS, [en ligne] disponible à l'adresse : https://capmas.gov.eg/HomePage.aspx

Sites internet des établissements de congrégations religieuses francophones

Site du Collège de la Salle : http://www.lasalle-eg.net/index1.htm

Site du Collège Saint Marc : http://saint-marc.ws/index.php/college/vision-a-mission

Site de l'École des Carmélites : https://www.carmelsaintjoseph.com/mission/education/

Mission Laïque française : http://www.mlfmonde.org/-Les-Grandes-dates

REPERES HISTORIQUES CONTEMPORAINS

REPERES HISTORIQUES	
Evènements historiques	Evènements liés à la politique linguistique du français
1798-1801 *Expédition de Bonaparte et déroute française. L'Égypte trouve les fondements d'un État « moderne » et s'ouvre à l'Occident.*	
1798 21 juillet : le général Napoléon Bonaparte, qui conduit la campagne d'Égypte, bat les cavaliers mamelouks non loin des pyramides de Gizeh. Bonaparte va régner sur l'Égypte jusqu'à l'intervention de la flotte britannique en 1801 qui le chassera définitivement de la région.	
1801 31 août : fin de l'expédition d'Égypte. Le général Ménou, chef des troupes françaises d'Égypte, signe un accord d'évacuation avec les Britanniques à Alexandrie. Le 9 octobre, le traité de Paris entre la France et l'Empire ottoman rend l'Égypte à ce dernier. Si la campagne d'Égypte se solde par un échec sur le plan militaire, elle permettra à l'égyptologie de se développer.	
1805-1876	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Les différents Khédives qui se succèdent modernisent le pays, détruisent la puissance des Mamelouks et entreprennent des conquêtes. Peu à peu l'influence politique et économique française diminue au profit de celle des Britanniques.	
1805 Le sultan Selim III nomme Mehmet-Ali pacha d'Égypte. Celui-ci commence par briser la puissance des seigneurs féodaux locaux, les Mamelouks : ayant invité leurs chefs à un banquet dans la citadelle du Caire, il les fit tous massacrer : privées de leurs chefs, leurs troupes se soumirent facilement. Mehmet-Ali lance une série de réformes militaires et politiques en vue de moderniser le pays, se rendant de facto indépendant de l'empire ottoman. Il attaquera même celui-ci, peut-être pour devenir sultan à son tour. De fait les armées égyptiennes, sous la conduite de son fils Ibrahim, iront de victoire en victoire face à l'armée turque. Ce n'est qu'une intervention diplomatique des puissances européennes (et la menace d'un intervention militaire), qui mettront fin à l'offensive égyptienne. Frustré de sa victoire au nord, Mehmet-Ali se tourne alors vers le sud et entreprend la conquête du Soudan, qui devient une colonie égyptienne. 1828 31 juillet : l'égyptologue français Jean-François Champollion, 38 ans, qui n'a jamais	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

foulé la terre des pharaons, réalise son rêve en partant à la tête d'une expédition scientifique en Égypte. Pendant deux années, il ne cessera de lire et de traduire les textes anciens. À son retour, il publiera Monuments d'Égypte et de Nubie qui deviendra un ouvrage de référence pour les égyptologues. Champollion a acquis sa renommée mondiale en 1822 en déchiffrant les hiéroglyphes figurant sur la pierre de Rosette découverte 23 ans plus tôt. 1869 17 novembre : le canal de Suez, réalisé par la compagnie du français Ferdinand de Lesseps, est inauguré en présence de l'impératrice Eugénie, épouse de Napoléon III, et de l'empereur d'Autriche François-Joseph. Il relie la mer Rouge à la mer Méditerranée et permet à Londres de rallier Bombay sans contourner le continent africain. Toutefois, cinq ans plus tard, les Britanniques sont les principaux actionnaires de l'ouvrage. Ainsi, les Britanniques prennent le contrôle du canal et le conserveront jusqu'à la nationalisation imposée par Nasser en 1956.	1844 – arrivées des congrégations des Sœurs de Saint Vincent de Paul et des Pères Lazaristes et ouverte de la 1ère école de fille à Alexandrie, l'école des filles de la Miséricorde 1845 – arrivée des Sœurs de Notre Dame de la Charité du Bon Pasteur d'Angers 1847 – arrivée des Frères des Ecoles chrétiennes 1854 – création du Collège Saint-Joseph de Khoronfish (lassalien) au Caire 1859 – arrivée des religieuses franciscaines missionnaires d'Égypte 1877 – arrivée des missions africaines de Lyon 1879 – arrivée des Pères de la Compagnie de Jésus et ouverture du collège Sainte Famille 1880 – arrivée des congrégations de la Mère-de-Dieu, des Religieuses de Notre Dame de Sion 1880 – création de l'Institut français d'archéologie orientale

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	1881 – arrivée des sœurs missionnaires de Notre Dame des Apôtres 1881 – création d'une école normale supérieure en français
1879-1952 *Tutelle britannique, suivie d'un protectorat à partir de 1914. Fin du protectorat sur l'Égypte en 1922, qui devient un royaume avec une autonomie relative. En 1936, le pays accède à une indépendance quasi-complète.*	
1882 juillet-septembre : guerre anglo-égyptienne, victoire du Royaume-Uni, qui occupe désormais l'Égypte, dont l'indépendance n'est plus que théorique. 1912 7 décembre : à Tell el-Amarna en Égypte, l'archéologue allemand Ludwig Borchardt découvre un buste polychrome en grès de la reine égyptienne Néfertiti. Il sera conservé au musée Dahlem de Berlin (et exposée à l'heure actuelle au Neues Museum de Berlin). Révolution égyptienne de 1919 1922 28 février : sous la pression du mouvement indépendantiste égyptien, notamment du parti Wafd ("la délégation", parti de l'avocat Saad Zaghloul), le gouvernement britannique proclame la fin du protectorat qu'il avait	1888 – création du Collège de la Salle de Bab El Louk au Caire 1890 – arrivée des sœurs missionnaires de la Nigritie 1892 – création de l'Ecole française de droit du Caire 1898 – création du Collège de la Salle, sur le site de Daher au Caire 1903 – arrivée des Mères du Sacré Cœur de Jésus et des Frères de l'Instruction chrétienne de Ploërmel 1907 – arrivée des religieuses de Saint Joseph de l'Apparition 1909 – arrivée des Sœurs de la Charité de Besançon 1919 – création des écoles de la mission laïque française (MLF)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

instauré officiellement en 1914 sur l'Égypte. L'autonomie du royaume d'Égypte reste toute relative, car certains domaines demeurent réservés à la couronne britannique tels que la sécurité sur le canal de Suez, la défense et la protection des intérêts étrangers. Après l'abolition du protectorat, le sultan Fouad Ier se proclamera roi d'Égypte. 4 novembre : découverte du tombeau de Toutânkhamon. 1924 - fin du Califat ottoman 1936 26 août : par le traité de Londres, le Royaume-Uni accorde au royaume d'Égypte son indépendance, mais garde le monopole de la protection du canal de Suez pour vingt ans. 1942-1943 Campagne d'Afrique, combats entre l'Afrikakorps et les troupes britanniques qui se solde le 13 mai 1943 par la défaite complète de l'Afrikakorps et achève la libération de l'Afrique du Nord. Entre 1941 et 1943, l'Afrikakorps, corps expéditionnaire allemand placé sous le commandement du maréchal Rommel, a affronté les forces alliées en Libye, en Égypte et en Tunisie. 1945	1915 – visite du Sultan Hussein du Collège de la Salle 1925 – enseignement du français est à nouveau dispensé dans les écoles publiques ; le français est la langue officielle de la toute nouvelle université d'État égyptienne (jusqu'en 1926) 1926 – création du collège Saint Marc à Alexandrie 1928 – arrivée de la congrégation du Carmel St Joseph 1929 – la langue arabe dans les programmes des écoles privées de la Mission Laïque Française 1931 – création de l'école des Carmélites de Saint Joseph à Choubra au Caire 1932 – création de l'Académie de la langue arabe en Égypte 1940 – la langue arabe officielle pour les registres des commerces et correspondances des sociétés, et l'arabe standard moderne, langue d'enseignement pour l'enseignement de l'histoire égyptienne et de la géographie

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

22 mars : l'Égypte, l'Arabie saoudite, le Liban, la Syrie, l'Irak, le Yémen et l'actuelle Jordanie créent au Caire une organisation commune : la Ligue arabe. Au fur et à mesure de leur accession à l'indépendance, les autres États du monde arabe vont adhérer à cette organisation qui compte aujourd'hui 22 pays. La Ligue arabe s'opposera ouvertement à la création de l'État d'Israël et accueillera l'OLP (Organisation de libération de la Palestine) en 1964. 1948 27 mars : le roi égyptien Farouk pose la première pierre du haut barrage d'Assouan. Il sera inauguré le 15 janvier 1971. 1948-1949 : guerre contre Israël.	
La République moderne : 1952 à nos jours	
1952 23 juillet : l'organisation clandestine les officiers libres s'empare du pouvoir et renverse le roi Farouk Ier. La République est proclamée et le général Muhammad Naguib est porté à la tête du pouvoir. L'Égypte vit une crise importante depuis la fin de la première guerre israélo-arabe (1948-1949) : le roi est tenu pour responsable de la défaite face à Israël et sa soumission aux Britanniques, installés sur le canal de Suez. Le mouvement progressiste qui l'évince est fondé par le jeune colonel Gamal Abdel Nasser qui	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

deviendra bientôt Premier ministre adjoint. Le roi Farouk abdiquera le 26 et s'exilera à Monaco. 1953 18 juin : à la suite du coup d'État de l'organisation clandestine des "officiers libres" qui a renversé le roi Farouk un an plus tôt, la République est proclamée en Égypte. Le général Muhammad Naguib cumule les fonctions de président et de Premier ministre. Mais en désaccord avec son vice-Premier ministre, le lieutenant-colonel Gamal Abdel Nasser, il est démis. 1954 novembre : Nasser reçoit alors les pleins pouvoirs. Il mettra fin à la présence britannique en Égypte (qui a commencé en 1882) par le traité d'évacuation de la zone du canal de Suez. 1956 23 juin : au terme d'un référendum Gamal Abdel Nasser est élu président de la République avec 99,84 % des votants. Depuis l'éviction de Mohammed Naguib en 1954, Nasser est devenu le chef de la révolution égyptienne et a su s'imposer comme l'un des chefs de file du tiers-monde à la conférence de Bandung en 1955.	1956 – nationalisation du réseau des écoles de la mission laïque française, appelées dorénavant Al Horreya et adoption des programmes nationaux dans les écoles de congrégation, qui ont également intégré l'enseignement en arabe des matières dites « nationales » (histoire, géographie).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

26 juillet : En visite à Alexandrie pour célébrer le cinquième anniversaire de la révolution, le président égyptien Gamal Abdel Nasser, annonce son intention de nationaliser le canal de Suez et de geler tous les avoirs de la Compagnie universelle du canal de Suez. Sa décision survient après le refus du Royaume-Uni et des États-Unis de participer au financement de la construction du barrage d'Assouan. La réaction du Raïs provoque une crise internationale car la France et le Royaume-Uni perçoivent des droits de péage. 29 octobre : Israël attaque l'Égypte et envahit le Sinaï. 31 octobre : intervention franco-britannique. Les Britanniques et les Français, mécontents de la décision du chef d'État égyptien, Nasser, occupent la zone du canal du Suez. Le conflit prend fin le 7 novembre sous la pression des États-Unis et de l'URSS et l'ONU obtient le retrait des troupes occidentales des rives du canal. Nasser sort victorieux de cette crise politique qui marque le déclin définitif des puissances coloniales. 1958-1961 : pour un temps, l'Égypte forme avec la Syrie puis le Yémen la République arabe unie. Le pays se tourne vers l'URSS. 1967	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

5 juin : Israël déclenche la troisième guerre israélo-arabe (« guerre des Six Jours ») en lançant une offensive éclair contre l'Égypte et occupe le Sinaï. 1970 29 septembre : le président égyptien Gamal Abdel Nasser décède d'une crise cardiaque au Caire, à 52 ans. 5 octobre : le vice-président Anouar el-Sadate est désigné candidat unique à la présidence de la République par l'Union socialiste arabe. Son investiture est approuvée par référendum à 90 % de « oui ». 1971 : fin de la construction du Haut barrage d'Assouan, le plus grand au monde qui assure à l'Égypte une autonomie en électricité. 1973 6 octobre : 4ème conflit avec Israël (« guerre du Kippour »). L'Égypte et la Syrie attaquent par surprise Israël. L'armée israélienne lancera une contre-offensive victorieuse du 11 au 15 octobre et une résolution américano-soviétique de cessez-le-feu sera adoptée dans l'urgence par l'ONU le 22 octobre. En 1979, Israël et l'Égypte signeront un traité de paix qui mettra fin à plus de trente années de guerre. 1977	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

19 novembre : Le président égyptien Anouar el-Sadate se rend à Jérusalem pour y rencontrer le Premier ministre, Menahem Begin. 1978 septembre 1978 : le Président américain Jimmy Carter invite le président Sadate et le Premier ministre israélien Menahem Begin à Camp David pour négocier les accords de paix. Anouar el-Sadate et Menahem Begin reçoivent le prix Nobel de la paix pour leurs efforts en faveur de celle-ci. 1979 26 mars : Anouar el-Sadate et Menahem Begin signent les accords de Camp David qui prévoient le retrait israélien du Sinaï et la reconnaissance de l'État d'Israël par l'Égypte. Conformément au traité, Israël se retirera du Sinaï en avril 1982. 1981 6 octobre : alors qu'il assiste dans un stade du Caire à un défilé militaire à l'occasion de la fête nationale, le président égyptien, le «raïs» Anouar el-Sadate, 63 ans, est assassiné par des soldats appartenant à la mouvance des Frères Musulmans. Husni Moubarak lui succède. 1982	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

25 avril : trois ans après le traité de paix israélo-égyptien et quinze ans après son occupation par Israël lors de la guerre de Six Jours, la péninsule du Sinaï revient aux Égyptiens. 1989 : retour de l'Égypte dans la Ligue arabe qui avait pris ses distances après les accords avec Israël. 1991 : l'Égypte dans la coalition contre l'Irak lors de la guerre du Golfe. 1991-1992 : début des attentats contre les intérêts touristiques du pays. 1992 : plusieurs centaines de morts au Caire à la suite d'un tremblement de terre. 1997 17 novembre : attentat intégriste visant des touristes sur le site de Deir el-Bahari, près de Louxor. 2001 : la livre égyptienne est indexée sur le dollar US. Septembre : élection présidentielle. Le président Moubarak est réélu avec 88,6 % des suffrages. 2006 8 février : découverte par l'équipe d'archéologues de l'université de Memphis (États-Unis) d'un tombeau de la	1983 – adhésion de l'Égypte à l'Organisation Internationale de la Francophonie 1990 – début des ouvertures des écoles d'investissement 1990 – création de l'Université Senghor d'Alexandrie 1992 – réforme des manuels scolaires 1997- 2002 – Boutros Boutros-Ghali, homme politique égyptien a été le premier secrétaire de l'Organisation internationale de la Francophonie

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

XVIIIe dynastie. La précédente découverte remontait à 1922, la tombe inviolée du pharaon Toutânkhamon. 2011 25 janvier : après la révolution tunisienne, la contestation gagne l'Égypte. 11 février : démission du président Hosni Moubarak sous la pression de la rue. 2012 30 juin : Mohamed Morsi, candidat des Frères musulmans, est élu président. 2013 30 juin : destitution du président Mohamed Morsi par l'armée. 2014 18 janvier : référendum sur la nouvelle constitution 26 et 27 mai : élection présidentielle. Abdelfattah al-Sissi est élu avec 96% des suffrages.	

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

10. Sommaire des documents sous format numérique

10.1 Fichiers vidéo

1. Vidéos enregistrées pendant les cours

1.1 Vidéos de l'École des Carmélites

1.2 Vidéos du Collège de la Salle

1.3 Vidéos du Collège Saint Marc

10.2 Manuels de discipline et grille d'analyse des gestes

1.1 Manuel de Mathématiques, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

1.2 Manuel de Mathématiques, 6ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

1.3 Manuel de Sciences, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

10.3 Exemple de grille d'analyse d'une observation de classe et d'un entretien

10.4 Photographies

1. Photographies du matériel pédagogique

1.1 Photographies du matériel pédagogique de l'École des Carmélites

1.2 Photographies du matériel pédagogique du Collège de la Salle

1.3 Photographies du matériel pédagogique du Collège Saint Marc

Table des matières

VOLUME I 0
SOMMAIRE 1
INTRODUCTION 4
CHAPITRE 1 9
1. Eléments du contexte socio-historique de l'enseignement scolaire francophone en Égypte 10
1.1 Francophonie en Égypte 10
1.1.1 Origines plurielles 10
1.1.2 Age d'Or 13
1.1.3 Déclin 18
1.1.4 Stabilité et contraste de la francophonie égyptienne actuelle 20
2. Eléments historiques des écoles de congrégations religieuses francophones en Égypte 25
2.1 Chronologie de l'enseignement bilingue francophone en Égypte 25
2.2 Origines de l'installation des écoles de congrégations en Égypte 26
2.2.1 Besoin social communautaire 26
2.2.2 Capitulations au bénéfice des écoles de congrégations 27
2.2.3 Enjeux politiques et religieux des écoles de congrégations 28
2.3. « Egyptianisation » des écoles de congrégations 29
2.4 Évolution des caractéristiques des écoles de congrégations 30
3. Contexte des écoles de congrégations francophones 33
3.1 Contexte éducatif en Égypte 33
3.1.1 Éducation en Égypte 33
3.1.2 Écoles gouvernementales francophones, écoles expérimentales, réseau Al Horreya 38
3.1.3 Écoles privées francophones 40
3.1.3.1 Établissements à programmes français 40
3.1.3.2 Réseau des écoles francophones d'investissement non homologuées 41
3.1.4 Leçons privées de soutien scolaire 43
3.2 Réseaux des écoles de congrégations françaises en Égypte 45
3.2.1 Éléments descriptifs des écoles de congrégations 45
3.2.2 Éléments caractéristiques des écoles de congrégations 46
3.2.3 Fonctions sociales des écoles de congrégations 48
3.2.3.1 Production et reproduction d'une élite égyptienne 49
3.2.3.2 Promotion sociale pour la classe moyenne 50
3.2.3.3 Actions sociales 52
3.2.3.5 Scolarité complète et dimensions culturelles 54
3.2.3.6 Profil de sortie plurilingue des élèves 54

3.2.3.7 Éducation du citoyen égyptien 56
3.2.4 Quelle efficacité pour les écoles de congrégations francophones ? 57
3.2.5 Paradoxe de l'enseignement en français dans les écoles de congrégations en Égypte 59
3.2.6 Profil socioculturel des familles des élèves recrutés dans les écoles de congrégation 61
3.2.7 Evolution du profil des enseignants exerçant dans les écoles de congrégations 63
4. Description de l'organisation des écoles de congrégations francophones 67
4.1 Organisation hiérarchique 67
4.2 Éléments descriptifs de l'organisation des enseignements 69
4.2.1 Calendrier 69
4.2.2 Cycles d'enseignement 69
4.3 Éléments descriptifs de l'enseignement du français et des disciplines enseignées en français 73
4.3.1 Le français, langue d'enseignement majoritaire 73
4.4 Éléments descriptifs des trois établissements du corpus 79
4.4.1 Choix des établissements pour le corpus 79
4.4.2 École des Carmélites de Saint Joseph 80
4.4.3 Collège de la Salle 81
4.4.4 Collège Saint Marc d'Alexandrie 82
CHAPITRE 2 84
1. Outils d'analyse issus des travaux sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères et la pragmatique 85
1.1 Compétence de communication 85
1.2 Stratégies de communication et d'apprentissage 88
1.3 Opposition « acquisition/apprentissage » 90
1.4 Interactions verbales 91
1.5 Séquence Potentielle d'Acquisition 94
1.6 Acte de parole et contexte 95
2. Outils d'analyse issus des travaux sur les contacts de langues 98
2.1 Approche cognitive des contacts de langues 98
2.1.1 Bilinguisme qualitatif versus le bilinguisme quantitatif 98
2.1.2 Bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné. 99
2.1.3 Bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif 99
2.1.4 Type de bilinguisme des écoles de congrégations francophones égyptiennes 100
2.2 Approche sociolinguistique des contacts des langues 101
2.2.1 Plurilinguisme 101
2.2.2 Situation sociolinguistique de l'Égypte 104
2.2.2.1 Diglossie/Pluriglossie 104

2.2.2.2 Variétés de l'arabe en Égypte 105
2.2.2.3 Variétés dites « dialectales » en Égypte 107
2.2.2.4 Porosité des glosses, jeu des variétés et représentations de la langue 107
2.2.2.5 Enjeux politiques de la variation 109
2.2.3 Glosses, registres discursifs et répertoire dans une perspective plurilingue 110
2.2.3.1 Registre discursif 111
2.2.3.2 BICS / CALP 112
2.2.3.3 Registres et variations 113
2.2.3.4 Répertoire plurilingue 115
2.2.4 Pluriglossie et plurilinguisme des établissements scolaires francophones en Égypte 118
2.2.4.1 Sociolecte scolaire 119
2.2.4.2 Communauté discursive disciplinaire 120
2.2.5 Alternance codique 122
2.2.5.1 Définition 122
2.2.5.2 Alternance codique dans la société égyptienne 122
2.2.5.3 Alternance codique en didactique 124
2.2.5.4 Marques transcodiques 127
2.3 Approches éducatives des contacts de langues 130
2.3.1 Typologie des dispositifs éducatifs bilingues 131
2.3.2 Statut de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue 133
2.3.3 Fonction de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue 135
2.4 Approches didactiques des contacts de langues 139
2.4.1 Nommer la discipline enseignée en L2 : DNL, DdNL, CLIL, EMILE 139
2.4.1.1 Des DNL aux DdNL 139
2.4.1.2 CLIL/EMILE 140
2.4.1 Approche didactique : de l'immersion à l'intégration 148
2.4.2.1 Approche immersive 148
2.4.2.2 Approches intégrées 151
b. Intégration des langues L1/L2 et didactique intégrée 154
c. Intégration langue(s)/contenu 157
d. Didactique intégrée et didactique du plurilinguisme 158
e. La question de l'immersion et de l'intégration pour les établissements du corpus 161
2.5 Compétences langagières en DdNL 167
2.5.1 Compétence plurilingue 167
2.5.2 Compétence pluriculturelle 170
2.5.3 Compétence de médiation en DdNL 171

2.5.3.1 Médiation comme compétence du passage ... 172
2.5.3.2 Définition de la médiation selon le CECRL ... 173
2.5.3.3 Médiation et traduction ... 176
2.5.3.5 Reformulation ... 181
2.5.3.6 Transferts de connaissances et contextualisation ... 184
2.5.3.7 Interdisciplinarité ... 187
2.5.4 Compétence discursive en DdNL ... 191
2.5.4.1 Définitions ... 191
2.5.4.2 Discours disciplinaire ... 195
2.5.4.3 Analyser le discours disciplinaire ... 196
2.5.4.4 Interlangue et correction de la L2 en cours de DdNL ... 201
2.5.4.5 Compétence discursive et construction des savoirs disciplinaires ... 205
3. Outils issus des travaux de l'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant ... 208
3.1 Quelques généralités sur le métier d'enseignant ... 208
3.2 Modélisations des pratiques des enseignants ... 210
3.2.1 Agir professoral ... 210
3.2.1 Gestes professionnels et invariants ... 211
3.2.3 Ajustements et insécurité professionnelle ... 216
3.3 Compétence, stratégie et posture de l'enseignant ... 217
3.4 Gestes professionnels traitant de la L2 ... 220
3.5 Contrat didactique/pédagogique et silence ... 222
CHAPITRE 3 ... 224
1. Méthodologie de recherche et constitution du corpus ... 225
1.1 Question de recherche ... 225
1.2 Démarche méthodologique générale ... 227
1.3 Méthode de recueil de données ... 230
1.3.1 Observations de classe ... 230
1.3.1.1 Biais et limites de la posture d'observatrice ... 232
1.3.2 Entretiens individuels ... 232
1.3.3 Entretiens collectifs ... 234
1.3.4 Matériel pédagogique ... 234
1.4 Conventions de transcription ... 235
1.5 Corpus de recherches ... 237
1.5.1 Enregistrements vidéo ... 237
1.5.2 Enregistrements audio ... 240
1.5.3 Photographies ... 242

1.5.4 Manuels de disciplines 244
1.6 Présentation des outils d'analyse 244
1.6.1 Grille d'analyse pour les observations de classe 245
1.6.2 Questionnaire destiné aux entretiens avec les élèves 247
1.6.3 Questionnaire destiné aux entretiens avec les parents d'élèves 247
1.6.4 Questionnaire destiné aux entretiens avec les enseignants de DdNL et les coordinateurs . 248
1.6.5 Questionnaire destiné à l'attaché de coopération pour le français 250
1.6.6 Outils d'analyse linguistique des textes des manuels de disciplines 250
1.6.6.1 Outils d'analyse des éléments lexicaux des textes des manuels de DdNL 251
1.6.6.2 Outils d'analyse des éléments morphosyntaxiques des textes des manuels de DdNL 252
1.6.6.3 Outils d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL 252
2. Résultats des analyses et discussion 254
2.1 Résultats de l'analyse des textes des manuels de DdNL 254
2.1.1 Eléments d'analyse des préfaces des manuels de DdNL 254
2.1.2 Résultats de l'analyse du lexique des textes des manuels de DdNL 255
2.1.3 Résultats de l'analyse morphosyntaxique des textes des manuels de DdNL 261
2.1.4 Eléments d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL 262
2.2 Résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants de DdNL 266
2.3 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 272
2.3.1 Situations énonciatives des gestes professionnels 273
2.3.2 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL 275
2.3.2.1 Deux catégories de gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL 276
2.3.2.2 Types de gestes de médiation 276
2.3.2.3 Types de gestes discursifs 278
2.3.2.4 Résultats quantitatifs des gestes de médiation et discursifs 279
2.3.3 Résultats de l'analyse qualitative par type de geste de médiation 289
2.3.3.1 Médiation entre le code écrit et le code oral 290
2.3.3.2 Médiation entre la verbalisation en L2 et un schéma 300
2.3.3.3 Médiation entre le langage verbal et le langage symbolique et numérique 302
2.3.3.4 Médiation entre L1 et L2 : l'alternance codique dans les DdNL 309
2.3.3.5 Médiation et polyphonie du discours scolaire : répétitions, citations et rappels 322
2.3.3.6 Médiation entre objets matériels, situations quotidiennes et notions disciplinaires et entre les registres 325
2.3.3.6.1 Médiation entre objet matériel, mimogestualité ou évocation d'une situation quotidienne et notion disciplinaire 326
2.3.3.6.2 Médiation entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire 333

2.3.3.6.3 Reformuler au sein d'un registre discursif disciplinaire 340
2.3.4 Résultats de l'analyse qualitative par type de gestes discursifs 343
2.3.4.1 Répéter 343
2.3.4.2 Insister sur la dimension phonétique 346
2.3.4.3 Expliquer le fonctionnement du code 353
2.3.4.4 Constituer un registre discursif disciplinaire 362
2.4 Résultats concernant la représentation du métier des enseignants de DdNL 366
2.4.1 Paradoxe entre les gestes et les représentations des enseignants de DdNL sur la L2 comme objet d'enseignement 366
2.4.2 Corriger la langue 2 en cours de DdNL 368
2.4.3 Point de vue des élèves et des responsables d'établissements 372
2.4.4 Intégration dans les cours de DdNL du corpus 373
2.4.5 Mise en perspective de résultats 376
3. Conclusions de l'analyse des résultats 379
3.1 L'enseignant de DdNL du corpus : un enseignant de langue ? 379
3.2 Quelques suggestions pour la formation initiale et continue des enseignants de DdNL de l'étude 381
CONCLUSION GENERALE 384
INDEX DES AUTEURS 396
INDEX DES NOTIONS 399
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DES REFERENCES CITEES 403
REPERES HISTORIQUES CONTEMPORAINS 440
VOLUME II 452
ANNEXE 453
1. Transcriptions des vidéos de classe 453
1.1 Transcriptions des vidéos de l'École des Carmélites 453
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 453
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 456
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 457
1.2 Transcriptions des vidéos du Collège de la Salle 467
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 467
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 472
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème 481
d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème 483
e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 487
f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème 490

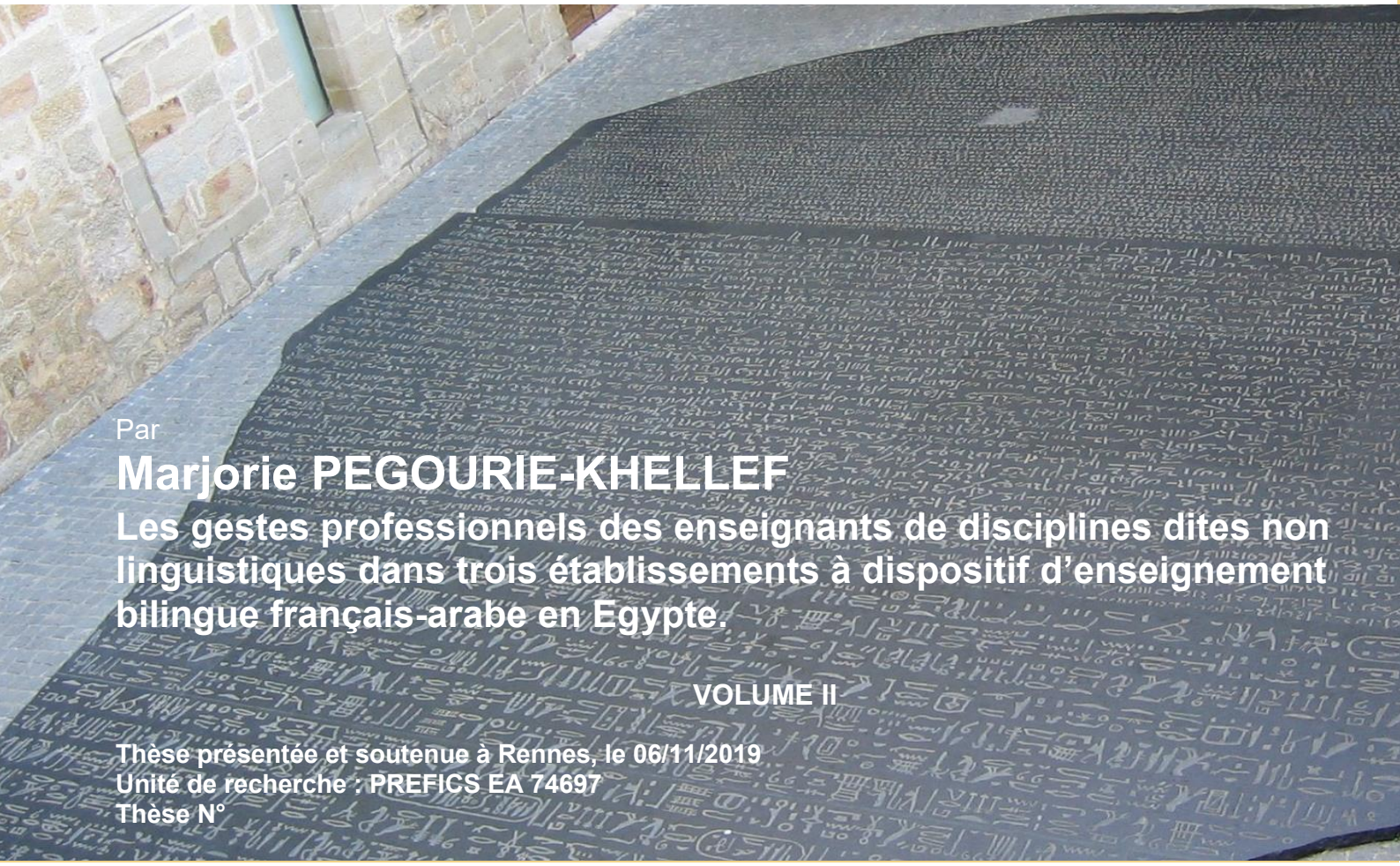
1.3 Transcriptions des vidéos du Collège Saint Marc 493
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 493
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 497
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème 504
d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème 510
e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 520
f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème 524
2. Transcriptions des enregistrements d'entretiens 527
2.1 Transcriptions des entretiens réalisés à l'École des Carmélites 527
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 527
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 529
c. Enregistrement audio avec les élèves 541
d. Enregistrement audio avec les parents d'élèves 544
e. Enregistrement audio avec la directrice 546
2.2 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège de la Salle 549
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème 549
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 553
c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème 559
d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème 564
e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 569
f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème 573
g. Enregistrement audio avec les élèves 576
h. Enregistrement audio avec les parents d'élèves 579
i. Enregistrement audio avec la coordinatrice du Grand Primaire 582
j. Entretien avec le directeur de l'établissement 586
2.3 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège Saint Marc 590
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème 590
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 595
c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème 602
d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème 610
e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 617
f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème 622
g. Enregistrement audio avec les élèves 628
h. Enregistrement audio avec les trois responsables de matières 630
4. Exemples de grilles d'analyse remplies 640
4.1 Exemple de grille remplie à partir de la transcription d'une observation de classe 640

4.2 Exemple de grille d'analyse remplie à partir de la transcription d'un entretien avec un enseignant 665
5. Tableau de relevés des manuels de disciplines 673
5.1 Manuel de Mathématiques, 4ème primaire 673
5.2 Manuel de Mathématiques, 6ème primaire 682
5.3 Manuel de Sciences, 4ème primaire 691
6. Description des compétences par cycle du Collège de La Salle 704
7. Echanges de courriels avec les établissements 705
7.1 Courriels avec l'École des Carmélites 705
7.2 Courriels avec le Collège de la Salle 708
7.3 Courriels avec le Collège Saint Marc 713
8. Entretien par courriel avec l'ACPF 716
9. Transcription de l'entretien avec la coordinatrice DNL, IFE 718
10. Sommaire des documents sous format numérique 720
10.1 Fichiers vidéo 720
10.2 Manuels de discipline et grille d'analyse des gestes 720
10.3 Exemple de grille d'analyse d'une observation de classe et d'un entretien 720
10.4 Photographies 720

UNIVERSITE SOCIETES BRETAGNE TEMPS LOIRE TERRITOIRES

UNIVERSITÉ RENNES 2

THESE DE DOCTORAT DE SCIENCES DU LANGAGE -



Par

Marjorie PEGOURIE-KHELLEF

Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte.

VOLUME II

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 06/11/2019
Unité de recherche : PREFICS EA 74697
Thèse N°

Rapporteurs avant soutenance :

Régine Delamotte	Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen
Alain Di Meglio	Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica

Composition du Jury :

Président :	
Examinateurs :	
Dominique Bucheton	Professeure en Sciences du langage et Éducation, université de Montpellier
Stéphanie Clerc Conan	Maitresse de Conférences en Sciences du langage, université de Rennes 2
Régine Delamotte	Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen
Alain Di Meglio	Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica
Direction de thèse :	
Philippe Blanchet	Professeur en Sciences du langage, sociolinguistique et sociodidactique, université de Rennes 2

UNIVERSITÉ DE RENNES 2 - HAUTE BRETAGNE

Pôle de Recherche Francophonies, Interculturel, Communication, Sociolinguistique (PREFICS)
EA 4246

École doctorale Sociétés, Temps, Territoires (STT)

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

LES GESTES PROFESSIONNELS DES ENSEIGNANTS DE DISCIPLINES DITES NON LINGUISTIQUES DANS TROIS ETABLISSEMENTS A DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT BILINGUE FRANÇAIS-ARABE EN EGYPTE.

Thèse de doctorat
Discipline : Sociolinguistique CNU7

730 p.

VOLUME 2

Présentée par **Marjorie PEGOURIE-KHELLEF**

Sous la direction de **Philippe BLANCHET**
Soutenue le 06 novembre 2019

Jury :
Mme Régine DELAMOTTE, Professeure en Sciences du Langage, université de Rouen (rapporteure)
M. Alain DI MEGLIO, Professeur en Sociolinguistique, università di Corsica (rapporteure)
Mme Dominique BUCHETON, Professeure en Sciences du langage et Éducation, université de Montpellier (examinatrice)
Mme Stéphanie CLERC CONAN, Maitresse de Conférences en Sciences du langage, université de Rennes 2 (examinatrice)
M. Philippe BLANCHET, Professeur en Sciences du langage, sociolinguistique et sociodidactique, université de Rennes 2

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

ANNEXE

1. Transcriptions des vidéos de classe

Pour des raisons de respect du droit à l'image des élèves et des enseignants, nous avons choisi de communiquer les enregistrements vidéo avec des filtres (assombris et floutés), puis de les compléter à l'aide de transcriptions. Les différentes séquences (vidéo 1, vidéo 2, etc.) mentionnées dans les transcriptions ont été réunies sous un seul fichier par discipline, par niveau et par établissement. La numérotation des lignes proposée par l'outil bureautique Word a été employée, d'où une numérotation continue entre les différentes captations au sein du même cours.

A noter que pour l'ensemble des transcriptions (vidéo et audio), il peut exister un décalage d'une ligne maximum entre la ligne citée dans le corps de texte et les annexes. Cela est dû aux contraintes de mise en page qui produit ce décalage.

1.1 Transcriptions des vidéos de l'École des Carmélites

a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème

Date de la captation	3/03/2016
Lieu	Carmélites – Choubra – Le Caire
Durée totale	00'42, 02'15, 03'55, 01'29, 05'08, 0'44, 03'38, 00'27, 00'38 = 18'25
Ecole	Carmélites
Discipline	Mathématiques
Classe	4ème

Transcriptions - Ne sont retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (00'42) : (la professeure de maths est en train d'écrire au tableau la leçon)
Vidéo 2 : P : (l'enseignante montre un mot) « et ça c'est quoi ? »
Vidéo 3 : (02'15)
(Fraction écrite au tableau avec la partie décimale 2,3 et la partie fractionnaire 2, 3/10 qui est écrite en toutes lettres « deux et trois dixièmes »)

P : « *La keda nkhaliha* fraction *tani*, *la min hena mumkin neamelha* (non, comme ça on la rend fraction encore une fois, non à partir de là on la fait [inaudible] / *bardo*, virgule *fein* (aussi, la virgule où ?)
E : à la fin
P : à la fin. Il y a combien ici ?
E : un zéro
P : un zéro (+ geste 1)
E : [peu audible] (élève dicte)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : 2 virgule 3. Il y a deux méthodes. *Ya kedda altool* (soit toujours comme ça), 3 sur 10, virgule, *ya kedda/ ya EXXX naam elE* ? (soit, que fait-on ?) 2 / 3 sur 10 *wa ndakhal* (ou on fait rentrer) […], *khalas*/ (inaudible)
E : madame
P : ya XXX mish samaa (j'entends pas)
E : inaudible
P : *hatena Eh baa* ? (on a mis quoi ?)
E : [inaudible]
P : *ezay* ? (Comment ?) *mashenaa mara warda bes* (on l'a déplacé une seule fois). *Ashan fi tahte E* ? (Parce que qu'est-ce qu'il y a en dessous ?) *zéro wahrad* (un seul zéro)
E : [inaudible] *ashan el zero*
P : *la/* on va écrire ça seulement

Vidéo 4 / 405 (03'55) une élève passe au tableau
P : virgule à la fin/ la/ une seule virgule/ elle va entrer combien de/ combien de chiffres ?
E : 2
P : 2, alors on va écrire/ (l'élève écrit) juste/ très bien (l'élève va se rasseoir, une autre arrive), il y a combien de zéro / alors on va entrer combien de chiffre/ très bien (l'élève qui a écrit va se rasseoir, etc., moment très silencieux.) les autres n'ont pas compris/ regardez ici (une élève vient d'écrire et part se rasseoir) AAAA e ? virgule deux cent quarante-trois. Qui avait fait juste ? est-ce qu'il y a un entier ici ?
C : non
P : alors on doit mettre ?
C : zéro
P : YXXX (elle lui donne le style pour le tableau). Combien de zéro ici ?
E : 2
P : JXXXX (idem)

Vidéo 5 : (01'29) idem/ silencieux/ correction presque individuelle
P : très bien / *taybe*/ on passe ici (en montrant une partie du tableau, avec la leçon déjà écrite, l'enseignante efface).
C : oui

Vidéo 6 : (05'08)
E : j'ai fini/
P : qui peut faire ces deux ? (Nombre fractionnaire écrits au tableau)
E : moi !
P : assieds-toi EXXXX/ (une élève vient au tableau). Transforme ça en virgule. *la e moushkel* ? (quel est le problème ?] (l'élève manifeste un doute, une incompréhension) quel est le problème ?
E : il n'y a pas de zéro
P : il n'y a / de zéro. Est-ce que tu peux transformer ça en zéro ? quelque chose de (geste zéro) (geste d'attente à la classe, élèves impatientes de répondre, l'élève au tableau hésite, fait un aparté avec l'enseignante, puis laisse la place à une autre élève qui visiblement sait répondre). Et où est le 7 ? transforme ça en virgule/ (les deux élèves vont se rasseoir), il y a un zéro ?
C : non
P : qu'est-ce que je fais *ashan baad* (parce que après) un zéro ?
C : XXX (inaudible]
P : *ashan i ba E* (pour qu'il devienne quoi) ?
E : dix

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : *we tabaan bel akhere atbeh ha* (et bien entendu à la fin, ça sera ?)
C : 7 [inaudible]
P : *ashan yiba qabl el* virgule (pour que ce soit avant la virgule) *hahot el* virgule *hena ou mashi al mara* (je mets la virgule et je l'avance une fois) [inaudible]
C : XXXXX [inaudible]
P : xxx, est-ce qu'il y a un zéro (une élève vient au tableau)
C : Non
P : (en aparté avec l'élève). Bravo. Très bien (l'élève va se rasseoir, l'enseignante continue d'écrire des calculs au tableau)

Vidéo 7 : (0'44) à finir:
P : il y a combien de zéro ?
C : 3
P : *lazim rosh lakem* ?
C : 3
P : XXXX
E : un, deux, trois
P : un, deux, trois (gestes de soulignement au tableau), *oti* virgule, AAAA c'est où ? XXXX virgule/ 32
C : 32

Vidéo 8 : (03'38)
P : *atena* 8 et 4 sur ?
E : 4 sur …
P : AAAAAA 150 ?
E : non/ 100
P : AAA 8 c'est/ *mumkin tabahi* 50 fois 2 aussi AAAA. 5 fois 2 égale 10
C : 10
P : et un zéro ?
C : 100
P : 100/ AAAA ehna 50 fois 2. 2x2 égale 4
C : 4
P : AAAA il y a 1/ 100. Combien de zéro ?
E : 2
P : 2 (elle écrit) et virgule he ? 1, 2 et ? AAAA faut une fraction bes AAA entier/ une virgule AAA fo, une fraction, bes AAA / emchi/ 1, 2, virgule zéro 4, ashan fi ena + 8. Min maana AAA ? (une élève vient au tableau) 250 / 250 AAA MXXX/ fois ? /
E : 8
P : tu dis 250 fois 8 ? 250 AAAA/ 25 (elle cache une partie du nombre) / 16 sur ? trois zéro seulement ? oui bravo / Sxxxx regarde devant toi / 16, 1, 2/ non/ 1,2, 3

Vidéo 9 : (00'25)
P : AAAAA *noos e sea*
E : *noos e sea*

Vidéo 10 : (00'37)
P : *Yallah Sxxx* (elle donne un feutre à l'élève qui se lève), *baden* XXX/virgule/ très bien /

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème

Date	02/03/2016
Lieu	Le Caire
Ecole	Carmélites
Durée	00'03, 02'45 = 02'48
Discipline	Sciences
Classe	4ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 (00'03) (captation du tableau) en annexe.

Vidéo 2 (02'45)

P : La trachée artère / est une tube muni par des anneaux, des anneaux (il lit) ça veut dire/ anneaux/ artère/ dans la trachée artère/pourquoi ?
Pour le maintenir toujours ?
C : ouvert

P : ashan/ anneaux cartilagineux, *olna yani he* ? donc qu'est-ce qu'on a dit ? *el susta amla keda* (***l'anneau f****ait comme ça*)/ (il fait un geste d'écart et de rapprochement des mains).
C : ouvert
P : *Busu* (regardez) la trachée artère. Au sommet de la trachée artère (il pose un schéma de la trachée artère sur le mur). Il y a le larynx et l'épiglotte. L'épiglotte qui ferme l'ouverture de la trachée artère/ durant la déglutition/ heu *we hena na'mel* (en faisant) déglutition/*kol hena na'mel* (on fait tous + geste) et on respire '*ashan E/ 'ashan* l'épiglotte/ferme
C : ferme
P : la trachée artère/ durant la déglutition, *beteftah* (elle ouvre) et l'épiglotte *He Betehfel* (quoi ? ferme) pourquoi ? pour que l'eau et les aliments n'entrent pas dans le E ?
C : trachée artère
P : *hena men Korh aw zaghotna* (nous on tousse ou on a des renvois) '*ashan aliments aw eau* (pour pas que les aliments ou l'eau) ne pénètrent pas dans les poumons. C'est bien ? on continue.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème

Date	22/02/2016
Lieu	Le Caire
Durée	00'53, 04'26, 14'49, 05'12, 02'42, 06'35, 06'15, 10'33 = 49'65
Ecole	Carmélites
Discipline	Maths
Classe	6ème

Transcriptions et analyse - Ne sont retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (00'53)

P : bon, alors page 28
C : 28
P : il me faut quoi ? AB, CD, EF et IJ n'est pas ?
C : non
P : jusqu'à F
C : 4, 6
P : 4 (il écrit au tableau, recopie des parties du livres)

Vidéo 2 : (04'26) (les chiffres en question sont écrits au tableau)

P : C'est toujours / [inaudible] alors ça c'est 1
C : 2 moins [inaudible]
P : comment ça s'appelle, on lève la main, comment ça s'appelle ? lorsque je dis 1 et je change de signe, je dis moins 1, comment ça s'appelle ? 2 / je change de signe et je dis moins 2 / quel est ? comment ça s'appelle cela ? Oui/ on peut dire le contraire mais pas / mais pas forcément en math
E : l'opposé
P : l'opposé très bien/ ça c'est l'opposé, très bien, quel est l'opposé de zéro ?
E : l'opposé de zéro ?
P : il n'y a pas d'opposé, a dit quelqu'un/ que le zéro n'a pas d'opposé/ il y a d'autre réponse ? l'opposé de zéro, ça serait un rappel d'une semaine/ depuis une semaine/ l'opposé de zéro c'est zéro/ ok/ ça ne fait rien/ alors maintenant/ toujours en math/l'essentiel, le plus important c'est de bien lire la consigne/ (il lit ce qui est écrit au tableau) « écrit le nombre entier », qu'est-ce que ça veut dire ? entier/ entier/ donnez-moi un exemple ? nombre entier ? oui Sxxx, un nombre entier
E : 1, 2, 3
P : 1, 2, 3, 10 000, 5,3 c'est entier ou non ? 2,7/ 1,7, 1,06/ Pourquoi ce n'est pas entier ?
E : [inaudible]
P : bon, lorsque je dis un nombre entier et un nombre DE-CI ?
E : MAL.
P : Lorsque je dis 5, c'est 5 virgule ?
E : non
P : non lorsque je dis 5 seulement, à l'origine c'est 5 virgule ?
E : virgule 0000
P : virgule 0000. Tu te souviens en 5, on peut effacer cela n'est pas (il efface les 000 rajoutés au 5 après la virgule). Bon lorsque je dis 5,3 (il écrit), alors là/ et puis je dis zéro/ah là il y a une

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

partie décimale / on peut pas dire un nombre sans virgule, tous les nombres contiennent une virgule, mais ce nombre ne contient pas une partie décimale, c'est-à-dire une partie après la / avant la virgule (selon le sens). Très bien. Alors je veux que tu écrives un nombre entier, « le plus proche » (il encadre) alors attention je ne sais pas qu'est-ce que vous avez fait / XXX, attention de bien lire la consigne spécialement/ le plus proche. Par exemple, je dis un exemple, de commencer par B, c'est plus facile de commencer avec les nombres positifs, alors je veux un nombre supérieur à 2, tout en étant assise, qu'est-ce/combien tu as écrit
E : trois
P : trois. Est-ce qu'il y a d'autres réponses. Si oui, c'est-à-dire tu n'as pas lu bien la consigne/ qui a écrit 4 ou autre que 3 ? qui a écrit autre chose que 3, vous avez écrit toutes 3 ? non
C : 4, 5
P : vous avez bien lu la consigne, qu'est-ce qui est écrit/ elle ne dit pas simplement un nombre qui convient, n'importe quel nombre/le nombre le plus proche / pour que les phrases suivantes soient vraies, je veux un nombre supérieur à 2, 3 c'est près, 4 aussi. Mais qu'est-ce qu'il veut /le plus proche (il souligne). Si tu as ici le 2, tu as un nombre qui soit supérieur mais le plus proche / parce que [inaudible] 10 ou 1000 supérieur mais est-ce que c'est le plus proche ?
C : non.
P : Le plus proche c'est ?
C : 3.
P : 4 ou 6 c'est-à-dire ainsi que les autres, 1000 par exemple, mais/ supérieur et plus proche, c'est le 3. Alors celles qui ont autre chose que 3/n'ont pas bien lu la consigne/ qui est le plus / proche mais en même temps qui soit supérieur ou inférieur, supérieur ?
C : supérieur
P : supérieur alors
E : qui vient après
P : on peut dire cela, bon qui vient juste après, parce que c'est supérieur.

Vidéo 3 : (14'49)
P : sans passer la droite numérique, je veux un nombre supérieur ou inférieur
C : inférieur
P : le plus proche, dis-moi Mxxx
E : -5
P : -5 XXX comment -6 aussi c'est inférieur à -4 […]
C : non [inaudible]
P : en même temps inférieur et plus proche […] alors le zéro, c'est facile, comme elle a dit Jxxx qui vient après/on peut dire cela/ qui suit/ oui Mxxx
E : XXX
P : c'est le contraire, j'ai compris, ici/qui a écrit 1/ c'est bien vous avez pas vu la faute/ qui soit inférieur/ qui vient avant/ avant/XXX oui on peut dire plus petit/ mais c'est mieux de dire inférieur/ très bien/ XXX
E : - 6
P : - 6, tu as un nombre supérieur ou inférieur (avec un geste du bras) à -6 […]
E : supérieur
P : supérieur/ -5 ou SEPT / qui a dit -5 (des élèves lèvent la main)/ Bien/ mais attention je veux le plus proche/ regarde/ regarde (il écrit) -3, -4, -5, -6/ où est le moins et le moins 6/où est le nombre supérieur à -6, où est le plus proche/ le plus proche, c'est le supérieur et aussi le plus proche
E : monsieur, pourquoi pas 5
P : pourquoi pas 5/ tu veux le plus proche/ tout cela c'est supérieur/ si tu choisis 3, c'est supérieur mais c'est très loin/ le plus proche/alors toujours comme ça/ comment ça s'appelle

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

ces deux barres (il fait un geste)/ c'est quoi/ à quoi ça sert/on appelle cela les 2/ bâtons/ comment on appelle/valeur absolue / à quoi ça sert ? pourquoi on utilise la valeur absolue
E : il y a les nombres naturels/ encadrer le nombre naturel
P : pourquoi
E : -6 et 6
P : il veut la valeur absolue de -6. Disons par exemple la valeur absolue de -3, par exemple, c'est quoi
E : xxxx nombre naturel
P : non xxx ce n'est pas naturel […] où est le 3, ça c'est le -3, ça c'est Hxxx le 3. Est-ce que c'est la même distance ? est-ce qu'il y a une distance négative/ distance / alors là c'est 3 et aussi de l'autre côté, c'est toujours 3. Je sais que le 3 est un nombre naturel mais à quoi ça sert la valeur absolue ? c'est pour trouver la distance entre ce nombre et le point d'origine/ alors il n'y a pas de distance négative, n'est-ce pas ? et si tu écris 3, c'est toujours un résultat positif/ la distance entre le nombre et le point d'origine ou -3/ c'est toujours 3, 3 centimètres ou mètres c'est toujours une distance. Quelle est/sans utiliser la calculatrice/ quelle est la réponse à cela ?
C : 6
P : 6 /xxx ici/ inférieur. Ensuite/ dis-moi…/ le zéro/ un nombre supérieur ou inférieur à zéro
E : XXX
P : supérieur ou inférieur à zéro/ inférieur ou supérieur / supérieur
E : un
P : alors c'est le un. […] Lisez à haute voix/ lisez toutes/toutes/ toute la classe lit la consigne
C : Vérifie la stabilité de l'addition et de la soustraction XXXX
P : qu'est-ce que veut dire vérifie ? c'est-à-dire voyez que ça marche ou pas, l'addition et la stabilité de quoi ? de ? (il écrit) et de la ?
C : sous/soustraction […]
P : alors commençons avec l'addition Mxxx/ XXX je veux vérifier la stabilité/ c'est-à-dire je veux vérifier que je ne sors pas de cet ensemble, parce que c'est un ensemble fermé ou dans lequel si j'additionne tous les membres l'un avec l'autre, je reste toujours dans cet ensemble. -5 tu vas additionner avec combien ? + - 2/ quel est mon résultat/ ce que tu as fait/ -5 + -2/ -5/ sans utiliser la calculatrice/ -5 et tu recules – 2 (mouvement de recul) […] -6, -7 (un pas de recul par nombre cité) […] alors -7 ça appartient à cet ensemble ? c'est elle qui répond
E : non
P : qu'est-ce que tu écris (il écrit au tableau avec le symbole d'appartenance∉)/ n'appartient pas à 10/ déjà XXX pas besoin de continuer/ qu'est-ce que j'écris l'addition est stable ou non ?
E : n'est pas
P : (il écrit en toutes lettres) l'addition n'est pas stable. Très bien et la soustraction ? personne ne peut répondre ? Mxxx. -5/ - combien ? comme tu veux/
E : -6
P : -5 et tu recules de -6 (il recule), combien ? – 11/ ah déjà / n'appartient pas au 6 (il écrit au tableau avec le symbole de non appartenance ∉)/ pas stable (il écrit en toutes lettres)[…] alors qu'est-ce qui est écrit (il écrit au tableau l'énoncé d'un exercice du livre, les élèves lisent). Alors décroissant […] je veux que toute la classe lève la main, je pense que c'est facile/ si tu veux/ tu peux tracer la droite numérique /ici tu as -170/ alors pour les filles qui dépendent de la droite numérique ce n'est pas toujours efficace, ce n'est pas pratique. Bon 1erement, je veux/ bon si je veux trouver ensemble/ ça c'est facile/ ensemble [..] 9 très bien. Alors décroissant, du plus grand au ?
E : plus petit
P : bon le plus grand XXX 17 bien sur lorsque je parle du nombre le plus grand et si il y a des nombres positifs ou négatifs, je choisis le positif ou le négatif
E : positif

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : positif, bien sûr, 17 je peux barrer (il barre le nombre au tableau). Ensuite Axxx […] 9, mais à l'origine c'est quoi ?
E : XXX absolue
P : absolue, alors je copie l'origine, c'est correct mais je copie l'origine ensuite […] -9 et -15 vous savez que c'est la/ c'est le contraire de la logique, en 5ème primaire, 15 est supérieur à 9 maintenant c'est le contraire de ce que nous avons appris, parce que tu recules dans l'ordre décroissant/ parce que tu recules dans les […]. Très bien […] (lecture collective de la consigne). Rxxx on commence, on commence par croissant ? quel croissant
C : décroissant
P : tu as dit décroissant Hxxx […] alors il reste -8 et -30, reste assise, -8 (l'enseignant appelle des numéros censés être les élèves, elles répondent à l'exercice) […] bon il reste une autre page ?
C : oui XXXX
P : […] alors vous avez l'honneur d'effacer

Vidéo 4 : (05'12)
P : pas besoin d'avoir peur de l'examen. Qu'est-ce qui est écrit A, -5 +8 -15, numéro /numéro 19
C : inaudible
P : ah tu étais absente, numéro 18, XXX ah voilà, tu n'étais pas absente. Viens au tableau. (à une autre élève) tu es absente. (l'élève n°18 se lève et va au tableau). Alors maintenant nous allons pas utiliser la calculatrice bien sûr, on connait ses tables/ à chaque tu écris la propriété utilisée. Qu'est-ce que tu vas faire ? ça c'est la consigne/qu'est-ce que tu as en tête/ Qu'est-ce que tu vas/ qu'est-ce que tu vas soustraire ?
E : -5
P : -5 ? très bien -5 / non (il efface) grand format -5. Alors ça c'est la question + -15 ? ou – 15 ou pas de différence ? Très bien c'est une bonne question (il trace un aparté sur le tableau et écrit -5 – 15). -5, -15, elle a choisi de changer les places. -5 et à côté d'elle -15 XXX – 5 + - 15 (il écrit), tous les deux sont corrects ? tous les 2 sont corrects ? ou l'une seulement ? si il n'y a pas de différence, ou les 2 sont corrects. Dis-moi Rxxx, est-ce que les 2 sont corrects ? Elle a choisi, elle voulait écrire -5 -15, je lui ai dit si tu écris -5 + -15, c'est correct ou non ? je vérifie avec la calculatrice mais sans calculatrice, sans calculatrice, c'est correct ? ou non, l'une des deux, je veux dire
C : non
P : pourquoi c'est correct, sans calculatrice
E : +
P : pourquoi ? parce que + et – me donne
E : moins
P : alors ici on révise, + et +, + +, - - , + /+-, -+, - (il écrit) alors les 2 sont corrects n'est-ce pas ? mais si je/ donc là, j'utilise, là l'addition, les 2 sont corrects, ça va, les 2 sont corrects, + -15, n'est-ce pas XXX ? ensuite qu'est-ce qui reste à écrire.+8, grand format, +8. Qu'est-ce que j'écris ici en français ? ça va XXX. Qu'est-ce que j'écris en français ? quelle est la propriété ? COMMU / ah oui/ CO-MMU-TA-TI-VI-TE. Alors tu sais écrire ? non ? (il écrit en épelant et la classe fait écho) CO-MMU- (il efface, il a écrit une erreur) CO – attention, CO-MU-TA-TI-VI-TE (classe en échos). Très bien. Ensuite qu'est-ce que tu vas faire avec la parenthèse ? parenthèse
E : crochets
P : crochets ou parenthèses. Elle a pas écrit sur une nouvelle ligne/ elle a ajouté les parenthèses sur la même, la même ligne/ qu'est-ce que tu vas ajouter/ quelle est/ quelle est la propriété ? comment ça s'appelle ? ASSO-

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : CIA-TI-VI-TE
P : (il dicte et l'élève écrit au tableau) A-S-S/ A-S-S-O-C-I-E accent aigu-pas grave / aigu/ associa/ associa/associa (il corrige) XXX associa-tivité. Ensuite avec la calculatrice
C : -12
P : non, non je veux pas la réponse, je veux seulement, je veux seulement, la réponse de cette parenthèse/ sans calculatrice/ tu as perdu 5 livres et tu as perdu 15 livres encore/ combien tu as perdu ?
E : 20
P : 20, vous êtes d'accord ?
C : oui 20
P : avec la calculatrice, ça donne combien ? Mxxx -20, +8. 20-8, 20-8
E : 12
P : 12, tu as ajoute (geste du signe -)
C : moins 12 […]
P : qu'est-ce qui reste la propriété à écrire ?
C : stabili
P : stable, appartient (il écrit 12 ∈ (appartient à) ℤ (symbole entier relatif), STA-BI-LI-TE. Bon ça c'est facile à écrire. Très bien

Vidéo 5 : (02'42) (l'élève au tableau)
P : C'est écrit, c'est écrit/ CO-MU-TA-TI-VI-TE, écris-là s'il te plait. CO-MU-MU (l'élève écrit au tableau) TA-TI
C : TI
C+ P : VI-TE
P : tu as compris, tu veux continuer. Après qu'elle passe la 2ème ligne, ensuite (…) pour faciliter, qu'est-ce qui est le plus facile, le plus facile ? tout cela c'est avec la calculatrice, les étapes, les plus/ très bien/ les plus faciles/ pour vous-même comment ça s'appelle ce mot/ ce mot là, ce nouveau mot/c'est écrit là/ ASSO
C + P : CIA-TI-VI-TE (…) (nouvelle élève qui arrive au tableau)
P : 41 – 1
E : 40
P : 40, ensuite 40, 40 + ou -, bien sûr, plus ou moins ?
C : plus
P : (…) tu as compris ? merci, 40 + 4, + 4, = 44, qu'est-ce qu'il reste à écrire ?
E : appartient
P : appartient à quoi ? appartient à quoi ? (…) vous êtes en 6ème primaire (*??*), appartient à quoi ? les nombres naturels ou les nombres relatifs ? ça c'est un nombre naturel, aussi Z est un nombre Hxxx, relatif, alors ça appartient à quoi ? (il écrit appartient en symbole ∈ + Z) appartient à N et aussi appartient à Z, stabilité, c'est facile (il redonne le stylo et dicte), STA – BI (qq échos dans la classe)
C : LI – TE
P : très bien, (il fait un signe pour l'élève qui a écrit « stabilité » change le sens de l'accent sur le e final, puis il reprend le style et écrit l'accent correct, puis il dessine un smiley)

Vidéo 6 : (06'35)

P : N/ tu peux écrire comme ça, Mxxx, c'est correct (il écrit au tableau), c'est la méthode de la liste ou tu peux écrire N. Voilà, le Z, merci, n°10 ? […] pas de problème, 11 d'abord. Le Z c'est

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

l'ensemble des nombres entiers relatifs. Si je veux définir sous forme de/ les noms des sous-ensembles, c'est Z et plus, tu ajoutes quoi ?
E : Z moins
P : qu'est-ce qui reste, qui n'est ni positif, ni négatif ?
E : ensemble vide ou zéro
P : ensemble ou zéro ? attention, attention, tu viens de dire « ensemble vide » (il écrit au tableau{ }) c'est la même chose. Mais si tu ajoutes cet ensemble vide, ça ne change rien tu as cette réponse. Z+ 1, 2, 3/ Z -, -1, -2, -3. Qu'est-ce qui reste au milieu ?
E : zéro
P : le zéro, pas l'ensemble/ ah j'ai compris, tu as confondu, le zéro ce n'est pas vide. L'ensemble vide c'est quand il n'y a rien, ni zéro, ni rien mais le zéro c'est pas vide, c'est un ensemble dans lequel il y a un seul élément, oui ?
E : […]
P : ah Mxxx veut, elle veut changer / que le zéro soit au milieu. Mais comme, tu sais, nous avons appris en 5ème primaire, que lorsque je dis 5 + 1 (il écrit) = 6, c'est la commutativité, 1+5. Lorsque je dis 5 union 1, c'est 5 et 1, n'est-ce pas ? si on change, est-ce ça donne un résultat différent ?
E : non
P : Non. Ça donne 1 et 5, l'ordre n'est pas important. Alors, il y a des symboles, ensemblistes, qui ne changent pas, si on fait la commutativité. (…) et le plus petit nombre positif ?
E : 1
P : 1 pas zéro, pourquoi pas zéro ?
E : [inaudible]
P : n'est pas/ n'est pas, n'est ni positif, ni négatif. On continue.
E : le zéro n'est pas un nombre, pas un nombre.
P : le zéro n'est pas un nombre ? quel âge as-tu ? quel âge as-tu ?
E : moi ? 11
P : c'est-à-dire 10 + 1, enlève le zéro, tu as 1 + 1, tu as 2 ? si tu dis le zéro est vide, tu dis on a pas besoin de l'utiliser. Assieds-toi, on doit penser logiquement. Si tu dis cela, tu dis, bon / signifie que cela est égal, n'est pas logique (il écrit au tableau). Lorsque c'est vide, c'est égal à zéro ? le zéro ça veut pas dire que c'est vide ? oui j'ai compris ce que tu viens de dire. Lorsque je dis quel est le nombre des élèves en classe, tu me réponds par exemple 30, ça c'est pas un ensemble vide. Si je te dis zéro, il n'y a personne, tu vas me dire voilà un ensemble vide, non le zéro c'est un ensemble, c'est-à-dire il te dit que il n'y a pas d'élève en classe. Quel est le nombre de garçon en classe.
E : ensemble vide
P : ensemble vide, il n'y a pas d'élève garçon en cette classe. Et si je dis combien il y a de filles absentes, et tu me dis il n'y a personne (E : inaudible) non, tu me dis zéro, non / si je te dis par exemple, quel est le total des élèves = 30 (il écrit), absente, combien par exemple, 0. Combien d'absente ? heu combien de filles en classe ? 30, ça ce n'est pas vide. Ça c'est un nombre qui te dit qu'il n'y a pas d'élèves absente. Lorsque je te dis, l'ensemble des garçons en classe, tu me dis, ça n'existe pas. Alors, alors Z, Z, tu dis Z, union, pourquoi tu donnes ? on lève la main (…) quel ensemble te donne 7 ? c'est quoi l'ensemble des nombres naturels ? c'est quoi les nombres naturels, en 5eme primaire ? 0, 1, 2, 3. Il te reste moins 1, moins 2, moins 3, d'accord ? alors ces moins 1, moins 2, moins 3, comment ça s'appelle ? […] comment ça s'appelle ? assis-toi ! assis-toi !

E : Z

P : Z, bravo Z ! il te reste XXX moins 1, moins 2, moins 3/ tu peux écrire (il écrit) moins 1, moins 2, moins 3 ou tu peux écrire Z moins (il écrite et entoure le -Z). Ensuite, quel est le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

commun, comment ça s'appelle ça ? c'est inter (il montre le symbole au tableau), quel est le commun entre Z + et Z - ? écoute bien parce qu'elles vont dire, ta question.
E : ensemble vide
P : ensemble vide, il n'y a rien de commun. Même le zéro n'est pas commun. Lorsque tu dis par exemple, le zéro n'est pas en commun, ça ce n'est pas vide. (il écrit) Ensemble vide/ ensemble vide. Bon maintenant la pause, ça va.

Vidéo 7 : (06'15)

P : 1 + 2, 1 + 2 ?
E : 3
P : […] 1 + 2 nous donne 3, ça c'est pas un problème. 3 c'est un nombre relatif ou non ? (…) -1, je retourne – 5, -1 et -5, combien ? -1 et -5, combien ?
E : -6
P : -6, c'est toujours un nombre entier relatif, alors la stabilité, c'est-à-dire que, (il fait des gestes circulaires) je ne sors, c'est une opération fermée dans l'addition et la soustraction aussi, je ne sors pas de l'ensemble des Z (geste de rond avec la main). Aussi avec la soustraction/ Aussi avec la soustraction, 5-1 ?
E : 4
P : 4/ 4 c'est un nombre entier relatif/ relatif, ça s'appelle relatif, en 5ème ça s'appelait naturel. 1-5 ?
C : (différentes réponses dont « -4 »)
P : 5-1, autrefois c'était 4. Et le contraire c'est moins ? (qq réponses en même temps) 4, c'est toujours un nombre dans Z. La commutativité, 1+2, c'est-à-dire (+ gestuelle de la main) 1+2, c'est 2+ ?
E :1
P : alors lorsqu'on change l'ordre, ça n'affecte pas. Stabilité, donnez-moi un exemple -3 x ? (il écrit)
E : 3
P : 3, ça va. -3x3, sans calculatrice, 3x3 ?
E : 9 C : - 9
P : - et + me donne – (il écrit – devant 9) c'est toujours (il écrit appartient à Z) dans Z. -24 x -1 ? (il écrit) (…) non pas – 24/ - et –
E : +
P : +/ c'est la négation de la négation, c'est plus, ça appartient à Z (il écrit). Heu /5x-2 ?
E : 10 C : moins
P : + et -, moins, -10. Ça va ! on peut choisir des milliers, des milliers d'exemples. Est-ce que ça nous donnera, un jour, un nombre décimal ? (…) décimal ?
C : non
P : jamais, c'est pas logique. Ça va. Alors l'opération elle est fermée, ou elle est stable ou elle est ? interne, alors si l'ensemble des nombres relatifs simples, la multiplication est quoi ? c'est quoi l'adjectif de stabilité ?
E : estable
P : pas « estable »/ stable (il écrit) et ou fermée ou ? interne
E : interne.
P : Commutativité. Par exemple ? (il écrit 1x-2 et -2 x1) 1x-2. Vérifie, vérifie si c'est égal on vérifie. 1x2 ? 1x2 ?
E : 2
P : + et - ?
E : moins
P : 2x1 ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

E : -2
P : 2x1
E : 2
P : 2x1, 2, moins et + ?
E : moins
P : moins. Qu'est-ce qu'on a ici ?
E : ne change pas
P : est-ce qu'on a un résultat différent ? est-ce que c'est différent ? c'est la même chose. Pourquoi vous répondez pas ? est-ce que c'est différent ? c'est la même chose.
C : non
P : Donne-moi un autre exemple
E : 5x / 5x/ -5/-6
P : 5x-6 est égal ? 5x-6 ? (il écrit) 5x-6, voyons si c'est égal à -6x (il écrit 5). 5x6
E : 30
P : 30, moins et plus ? moins
C : moins 30
P : (il écrit) moins 30. 6X5 ?
E : 30
P : (il écrit) E : - 30
P : alors c'est quoi/ sans/ c'est stable ? c'est bien/ c'est la même/ c'est la même chose. (…) stable et aussi commutatif (…) est-ce que je peux changer les places (+ gestes)
E : oui
P : qu'est-ce qu'on peut écrire ? que la multiplication est quoi ? donc quel est l'adjectif de commutativité ? au féminin ! au féminin
C : comm/iti/ve
P : CO/MU (+ la classe)/TA/TIVE, au féminin (il écrit) commu/ta (…) Associa ?
C : TI/VI/TE
P : (+ gestuelle). Prenons un exemple. 2x-4x/ 5/ par exemple. Maintenant les filles en silence, vous pouvez copier ici comme vous voulez ou / qui a écrit associativité ? (…) parce que j'ai vu des filles / une fille qui a copié/ vous avez copié la date et le titre seulement ? bon alors, qui vient au tableau/ nous convaincre/ de voir si c'est la même chose / XXX vient au tableau/ pendant ce temps vous pouvez vérifier avec la calculatrice/ parce que c'est bien vous n'êtes pas arrivés jusque/(…) avec la calculatrice, aussi, pour vous-même. Voyez ici c'est la même chose, essayez avec la calculatrice. On utilise la calculatrice/ tu peux utiliser la calculatrice, voilà (il tend une calculatrice à l'élève debout au tableau).

Vidéo 8 : (qq secondes, non exploitable)

Vidéo 9 : (10'33)
P : est-ce que la multiplication est associative ou non ? la multiplication, elle est associative ou non ? comme vous voyez ?
E : oui
P : elle est associative ? on peut associer / n'importe quel nombre/ donc qu'est-ce que j'écris ? j'écris la même chose, la multiplication, écrivez bien l'adjectif au féminin, est associaTI-VE (Classe en échos). (…) on pose les crayons (…) vous pouvez vérifier avec la calculatrice (…) on additionne, plus (avec un geste) on additionne (…) quel était l'élément neutre, neutre / élément neutre ! pas un nombre naturel ! élément neutre / qui ne change ni dans l'addition, ni dans la soustraction !
E : zéro

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : zéro, le zéro c'est un élément neutre ! quel est/ maintenant nous allons argumenter/ quel est l'élément neutre de la multiplication (…) 5ème primaire/ qui ne change rien si je le multiplie par n'importe quel nombre ? XXX lève la main. XXX autre réponse. Elle dit 1, autre réponse. Pourquoi pas -1 ? Elle dit 8x1 donne 8 (il écrit au tableau), ça change rien, ça va ? 8x-1 ? -8/ -8x1 ?

E : -8

P : -8. Dites-moi (…) dans quelle ligne, quelle ligne le résultat est le même ? Ça c'est 8 me donne 8, ça c'est -8 me donne

E : - 8/

P : pourquoi -1 n'est pas considéré comme un élément neutre de la multiplication ? pourtant c'est 1 pourquoi -1 n'est pas un élément neutre, tu dis que c'est le 1, (…) même si c'est un nombre négatif, ça revient au même n'est-ce pas. Pourquoi le -1 n'est pas un élément neutre ? (…)

E : le fois/

P : le plus et le moins tu veux dire, + et – te donne -, alors ça te donne l'opposé n'est-ce pas ? alors de toutes façons ce n'est pas la même chose, même ça te donne l'opposé, -8 ce n'est pas 8. C'est logique, n'est-ce pas ! alors quel est l'élément neutre de la multiplication ?

E : 1

P : (…) en 5ème primaire ? non non neutre de la multiplication ? c'était toujours / c'était toujours 1 /et le zéro même en naturel ou en Z, c'est toujours dans l'addition et la ?/ quoi ? l'addition et la soustraction ? On continue. Et puis vous allez copier. Alors c'est quoi ? (il écrit) c'est l'élément neutre. DIS-TRI-BU-TI-VI-TE. Ah ça c'est l'année passée, distributivité (il fait un geste) (…) celle en train de copier je vais la punir, si vous me dites on comprend pas, c'est logique

E : 1x -2 et 2x1 (…)

P : distributivité. (il faut un geste de distribution de cartes dans le un jeu de carte). Ça vient de quel verbe.

C : distribuer.

P : distribuer des cahiers, distribuer des bonbons. Distribuer quoi que ce soit. Bon distribuer, ça c'est qu'est-ce que je viens d'écrire maintenant, 5eme primaire, ça c'est quoi ?

E : 2eme primaire

P : qui se souvient ? qu'est-ce qu'on faisait ? Qu'est-ce que je distribuais en 5eme primaire ? personne ne se souvient ? non je veux pas la solution finale ! ah vous pouvez faire ça avec la calculatrice ! si je veux dire 5 + 1, le résultat est la somme obtenue x 3. Mais en 5eme primaire, distributivité (il faut le geste de distribution), je distribue le numéro, le nombre 3 (les élèves lèvent la main) je choisis, je choisis Dxxx. Dxxxx tu vas distribuer (elle vient au tableau), bon à toi l'honneur, tu te souviens, je faisais des flèches en 5eme primaire. Tu distribues 3, tu distribues 3 ! multiplication ou addition ? fois c'est-à-dire multiplier, montre-moi les flèches (elle trace des flèches). Voilà et aussi, et aussi ? (…) c'est-à-dire tu fais 3 fois 5 et ensuite tu as fait 3 x 1. Qu'est-ce que tu vas écrire ? (…) 3 fois 5, tu es en train de faire (…) multiplication et tu distribues cette multiplication. Tu fais 3x5 ensuite tu additionnes, ensuite le même 3, 3 x 1.

E : pourquoi je n'écris pas 3X5 + 1?

P : très bien, pourquoi je n'écris pas ça ? dites-moi quelle est l'erreur ici ? quelle est l'erreur ? qu'est-ce qui est faux ? on lève la main (…). Qu'est ce qui manque ? tu as fait 3x5 ! 3x5 c'est fini et ensuite tu as fait 3X1 ! tu marches sur ce trajet, 3x5 (il suit la flèche écrite au tableau) c'est fini, ensuite ce même 3 partira fois 1.(…) ensuite sans calculatrice avec notre cerveau, 3x5(…) 5x3 (…) continue + 3X1 (l'élève écrit au tableau) 15 + 3 /(…) 18. Comment ça s'appelle en 5eme primaire ? qu'est-ce qu'on écrivait en français ? STA

C : bilité

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : STA- BI-LI-TE (il écrit au tableau) (…) vous allez maintenant copier, où est ton cahier ? alors vous allez copier, jusqu'à ce que vous arriviez à cet exercice, vous allez le faire SEUL, c'est la même chose n'est-ce pas,(…) c'est la même logique. Ensuite vous allez faire cette application. Parce qu'on va pas perdre le cours à expliquer ce cours.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

1.2 Transcriptions des vidéos du Collège de la Salle

a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème

Date	Mercredi 24 février
Lieu	Le Caire
Durée	04'47, 11'26, 01'06 = 17'19
Ecole	Collège de la Salle
Discipline	Math
Classe	4ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (04'47)

1. P : […] donc quelle serait une fraction plus petite que 1 ? exemple / ¼, 2/5ème et 3/7ème. On va prendre ¼. Si j'avais XX, je vais diviser ¼, ça veut XXX division en combien de partie ?
E (classe) : 4
P : et je vais manger combien de partie ?
5. E (classe) : 1
P : XX est-ce que j'ai mangé tout le tout ? toute la pizza ?
E (Classe) : non
P : non ça c'est une fraction plus petite que 1.
E (Classe) : 1
P : je n'ai pas fini / en entier. Ça va ? Fraction plus petite que 1. Comment est-ce que je peux savoir une fraction plus petite que 1. Je vais voir le numérateur plus petit que / le dénominateur
E (Classe) : dénominateur
P : ¼, numérateur plus petit que le / dénominateur,
E (Classe) : dénominateur […]
P : égal à 1. Une fraction égale à 1. 2/2, 4/4. Ça veut dire une pizza divisée (+ dessin au tableau d'un cercle divisé en 4), en combien de partie ?
E (classe) : 4
P : 4. J'ai mangé combien de partie ? (il hachure le cercle)
E (Classe) : 4 / parties
P : N'est-ce pas j'ai fini tout le/ tout la pizza ?
E (Classe) : oui
P : C'est une fraction égale à 1. Est-ce que je vais faire / je vais dire / j'ai mangé 4 quarts ? ou je/ XX/ je vais dire j'ai mangé tout le / tout la pizza ? (gestuelle du cercle avec le bras)
E (classe) : XXX oui XXX
P : égal à / égal à 1.
E (classe) : 1
P : pour savoir une fraction est égale à 1, le numérateur est égal à // au dénominateur
E (Classe) : dénominateur
[…]
P : troisièmement, une fraction peut être plus grande que / 1

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

E (classe) : 1
P : plus grande que 1
[…]
P : qu'est-ce que ça veut dire 3 demis ? 3 demis ? J'ai une pizza divisée en combien de partie ? 3 demis, j'ai une pizza divisée en combien de partie. 3 demis, NXXX?
E : J'ai une pizza / et / heu / XXX 3 demis/ 4 / 3
P : j'ai une pizza qui est divisée en combien de partie ?
E : 4 et 3
P : XXX/ la pizza est divisée en combien de partie ?
E : 2
P : 2 parties, j'ai mangé combien de parties ?
E : 3 parties
P : Comment je vais manger trois parties et que ça c'est deux, divisé en 2 parties seulement
E : heu/ une autre pizza
P : J'ai fini cette pizza et j'ai mangé / une / autre / pizza. J'ai mangé deux parties et j'ai acheté une autre partie d'une autre pizza. J'ai aussi divisé en deux parties égales. Et j'ai mangé une seule partie. Et j'ai mangé combien de parties en total ?
E (classe) : 3
P : 3. Et chaque partie/ et chaque pizza est divisée en /
E (classes) : 2
P : combien de parties ? 2 / 3 demis, ça veut dire j'ai mangé trois parties et chaque partie un demi pizza. Ça va ? J'ai mangé une / entière et j'ai acheté / une autre / pizza et j'ai mangé quelque XXX. Numérateur, va être plus grand que le / dénominateur
E (classe) : dénominateur
[…]
P : qui a des questions ? ::: le nombre fractionnaire. On va commencer le nombre fractionnaire. Qu'est-ce que ça veut dire le nombre fractionnaire. Ça veut dire un nombre entier et une fraction / un nombre entier et une fraction. Quand je dis un et ¾, 1 et ¾. Ça c'est 1, un nombre entier et ¾ c'est une / fraction.
E (classe) : fraction.
P : ça ça s'appelle un nombre / fractionnaire
E (classe) : fractionnaire
P : XXX d'un nombre entier et d'une fraction. Ça c'est le titre de la leçon. Ça va ? un nombre fractionnaire, c'est un nombre entier et une / fraction. Quand je dis un et 3 quarts, deux et demi
[…]

Vidéo 2 (11'26)

P : J'ai commencé à manger une autre pizza car une fraction XXXXX. On peut transformer un nombre fraction/ le plus grand que 1/ nombre fractionnaire et le contraire aussi. Je peux transformer une fraction que plus grande que 1. Je peux transformer le fraction plus petit que 1 en nombre fractionnaire ?
E : Non
P : la fraction plus petite que 1 en nombre fractionnaire ?
E2 (?) : non
P : la fraction plus petite que 1 en nombre fractionnaire ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E2 (?) : non
P : la fraction égale à 1
E : non
P : je peux transformer la fraction qui est plus grande que /
E : 1
P : 1. Comment je peux transformer ? Quand je dis […] exemple. Ecrivez chacun des nombres suivants sous la forme d'une / fraction. Amener ici un nombre fractionnaire/ il veut la transformer en fraction. Là XXXX. 1 et trois-quarts. Qu'est-ce que ça veut dire 1 ? AXX!
E (AXX) : quatre quarts
P : quatre quarts. 1 ça c'est quatre-quarts. Pizza qui est divisée en quatre parties (il écrit au tableau 4/4). J'ai mangé quatre quarts. Et trois quarts. 1 ET trois quarts. 1 ET trois-quarts
E : plus
P : plus trois quart (il écrit au tableau + 3/4). Alors quatre quarts plus trois quarts me donne /
E (classe) : sept quarts
P : sept quarts (en écrivant au tableau). Ça c'est sous la forme d'une / fraction. 3, un dixième. FXXX ?
E (FXXX) : 3 égal à 10 sur 10 / 10 dixième
P : 10 dixièmes ? C'est une fraction égale à 1. Alors je veux 3
E (FXXX) : 30 dixièmes
P : 30 dixièmes (il écrit au tableau). 3 ça veut dire 30 dixièmes. Plus
E (FXXX) : 1 dixième
P : 1 dixième (en écrivant) / me donne ?
E (FXXX) : 31 dixièmes
P : 31 dixièmes, c'est juste, ça c'est sous la forme d'une fraction.
[…]
P : j'ai 2 cinquièmes, ça veut dire plus 2 cinquièmes, ça me donne ? 32 cinquièmes. Ça va ? *Ana* (*moi en arabe*) j'ai une autre méthode/ plus facile/ est-ce que je peux/ chaque fois je vais faire 1 me donne combien ? j'ai une autre méthode. 1 et trois quarts. Je peux faire 4 fois 1 XX plus 3.
E (classe) : plus trois
P : Une autre méthode, je vais faire 4 fois 1 XX dénominateur nombre entier, après ça, plus/ je vais ajouter le numérateur/ 4 fois 1 […]
E : XXX est-ce que XXX 7 XXX nombre entier ?
P : 5 seulement, c'est un nombre entier. Nombre entier : 1, 8, 10, 15 XXX quelle est la question ?
E : je ne comprends pas le nombre fractionnaire
P : un nombre fractionnaire / ça veut dire/ un nombre fractionnaire / ça veut dire un nombre entier et une fraction. 1 et trois quart/ nombre entier ça c'est le 1 et 3 quarts c'est une fraction.
[…]
P : (lecture de la consigne écrite au tableau). Exemple n° 2 : écrivez chacune des fractions suivantes sous la forme d'un nombre fractionnaire. Tu veux transformer cette fraction en nombre fractionnaire. (geste de monstration du nombre fractionnaire écrit au tableau). Comme ça. 7 quarts ! qui peut le faire ? 7 quarts. *Nom d'un élève YZ*
Elève interrogé, se lève : 1, trois quarts.
P : comment tu as su ? 7 quarts, ça veut dire ?
E : j'ai fait XXX posé le 7 et XXX je vais faire / moins 1
P : ça va

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : me donne 6
P : ça va
E : et quand je fais 4 fois 1 me donne 4/ plus de 3 me donne 7
P : ça va. Il y a une méthode plus facile. 7 quarts/ 7 quarts/ je veux faire le contraire/ qu'est-ce que ça veut dire 7 quarts/ je vais faire quoi / 7 quarts
E : moins quart
P : c'est un nombre divisible par / 4. Tu vas dire le nombre plus petit que 7 divisible par 4.
E : 3
P : 3 est un nombre divisible par 4 ?
E : 5
P : le 4. Je peux diviser le nombre 7 ici en quatre plus ?
E : 1
P : Non/ quatre plus ? quatre plus ?
E : 3
P : 7 quarts, ça veut dire quatre quarts, parce que le 4/ nombre divisible par 4 plus petit que 7. Ça va ? plus 3 quarts. 3 quarts. N'est-ce pas ? c'est juste ou non ? 7 quart égal quatre quart plus trois quarts. C'est juste ?
E (classe) : oui
P : ça va. Quatre quarts égal à ?
E (classe) : 1
E (classe) : entier
P : égale à 1 (en écrivant) plus trois quarts. Un plus trois quarts ça nous donne 1 /
E : trois quarts
P : trois quart (en écrivant). Ça va ? ça c'est un nombre FRAC/
E (classe) : TIONNNAIRE
E : je peux pas 7/…. 7 quarts moins 3 quarts ?
P : 7 quarts moins ?
E : trois quarts
P : trois quarts. Non
E : *en arabe 7 en arabe ¾, inaudible*
P : 7 quarts/ tu veux/ tu veux faire (en écrivant) 7 quarts moins 3 quarts me donne
E : 3 quarts
P : quatre quarts.
E : quatre quarts
P : ça ça me donne / 1. Quatre quarts égale à ?
E : un entier
P : un entier. Ça c'est quatre quarts, ici. Comme j'ai transformé en nombre fractionnaire, la fraction en nombre fractionnaire. Numéro B. 38 cinquième. FXXX !
E (FXXX) : 35 cinquièmes
P : tu vas XXX quoi. Un nombre plus petit que 38 divisible par 5. Qui est le nombre plus petit que 38 divisible par 5 ?
E : plus proche est 35.
P : 35. Ça nous donne 35 cinquièmes plus ?
E : 38
P : non 38, me donne 35 cinquièmes plus combien ?
E (classe) : plus 3 cinquièmes

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : plus 3 cinquièmes. Ça va ? Alors 35 cinquièmes me donne combien ? ça fait 35 divisé par ?/ 5
E : 7
P : donc 7 / 7 seulement/ 7 nombre entier. 35 cinquièmes ça veut dire 35 divisé par 5 donc 7/ plus ?
E : 3 cinquièmes
P : cinquièmes
E : ça nous donne 7
P : FXXX seulement
E : 7
P : 7
E : et 3 quarts
P : 3, pourquoi quart ? (en écrivant)
E : cinquièmes.
P : 7 et trois cinquièmes. Ça c'est la méthode pour transformer une fraction en nombre fractionnaire. Ça c'est une méthode. Et l'autre méthode. 7 quarts on a dit la fraction, ça c'est la même que la/ division. N'est-ce pas XXX ça veut dire 7 divisé par 4. Je vais faire 7 divisé par 4. Continue XXX (nom d'un élève qui se lève), ça me donne ?
E : XXX 4
P : 4 fois 1
E : 1
P : 4 fois 1 égale XX je vais faire 7 moins 4 me donne 3. J'ai ici un reste/ qu'est-ce que je vais faire ?
E : 1 fois 3 plus 4
P : bon je vais l'écrire, j'ai fini la division/ après que je finisse la division, je peux l'écrire en nombre fractionnaire. Assis-toi. Merci. Comment/ Je vais écrire la réponse ici. Le quotient me donne combien ?
E (classe) : 1
P : 1 je vais écrire 1 ici. Après ça, le reste ça c'est combien ?
E (classe) : 3
P : 3. Je vais écrire 3 au numérateur. Après ça sur le diviseur (prof trace une flèche au tableau à partir de la division posée) 2 quatre/ égale 1, 3 quarts. Numéro B, je vais faire la même chose. 38 cinquièmes. Ça veut dire 38 divisé par /
E : 5

Vidéo N°3 (01'06)

P : Ça c'est le nombre XXX. Alors qu'est-ce que je vais faire ? 7 quarts. Je vais faire le numérateur plus grand XXX ça c'est numérateur plus grand que dénominateur, n'est-ce pas ? XXXX Je vais faire 7 divisé par / le numérateur divisé par le dénominateur /7 divisé par XXX/ ça nous donne 1/ il y a un reste ici/ 3/ Je fais XXX le quotient c'est 1 ici/ il reste 3/ 1 et 3/ j'ai mangé une pizza entière/ il reste 3/ j'ai mangé 3 et 4/ On va noter ça dans le cahier/ XX cahier/ après ça il y a un exercice dans le livre/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème

Date	24 février 2016
Lieu	Le Caire
Durée	17'34, 01'05, 01'07, 02'41, 01'42 = 24'09
Ecole	Collège de la Salle
Discipline	Sciences
Classe	4ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (17'34)

P : Taxx (nom d'un élève de la classe), il m'a dit, madame, il y a dans notre corps, un appareil qui s'appelle l'appareil digestif/
C : digestif
P : l'appareil /
C : digestif
P : digestif. Quel est le rôle de l'appareil digestif dans notre corps ? qu'est-ce qu'elle fait ? Oui, Gxxx ?
E 1 : il digère les aliments et il absorbe
P : très bien, attends, Gxxx il m'a dit, XX l'appareil digestif, il digère les aliments. Qu'est-ce que ça veut dire digère ? / en français / oui Axx / digérer c'est-à-dire/ je vais vous aider / elle transforme les aliments, les grands aliments / elle transforme en des / /XXXX
E / C : petits aliments
P : petits aliments/ yani/ elle transforme les aliments d'une forme très grande / Cxxx ! regarde ici !/ elle transforme les aliments d'une grande forme en /XXX/ qu'est-ce qu'il mange ici ? (geste de monstration d'un schéma au tableau représentant un homme-tronc en coupe, en train de manger une pomme) Il mange quoi ?
C : une pomme
P : une pomme. Il va manger une pomme, il attend / et la pomme va se transformer en petite /? / partie
C : partie
P : pourquoi il/l'appareil digestif transforme les aliments/ en petites parties ? pourquoi les aliments se transforment en petites parties ? oui Oxxx
E : XXXXX
P : les dents ! qu'est-ce qu'elles font les dents ? très bien !
C : xxx
P : coupent les aliments. Très bien. Bien KXXX /
E : XXX capable de XXX / être dans le sang
P : très bien ! excellent ! il a dit madame X / aller X / madame X les aliments ils sont petits, ils vont être distribués à toutes les parties du / corps
C : corps
P : qui distribue les aliments ? qui distribue les aliments ?
C : XXX
P : non / qui distribue les aliments ? / le sang. Le sang / le sang distribue les ALI / MENTS à toutes les parties, du quoi ?
C : corps
P : cet appareil s'appelle l'appareil DIGES / TIF
C : TIF
P : elle digère les ALI
C : MENTS

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : MENTS et les transforme en /petit parties
C : petit parties
P : pour être distribué au ?
C : corps
P : très bien / toute les parties du corps. Regardez, qu'est-ce que c'est ? levez le doigt / qu'est-ce que c'est ? oui, Hxxx
E 2 : c'est l'appareil circulaire
P : c'est l'appareil CIR – CU – LA- TOIRE. Répétez c'est l'appareil circulatoire.
C : circulatoire
P : Qu'est-ce qu'elle fait dans votre corps ? quel est son rôle ? qu'est-ce qu'elle fait ? oui Axxx
E3 : il distribue le sang dans toutes les parties du corps
P : très très très bien. Il m'a dit madame, il y a des tuyaux, il y a des tuyaux dans notre corps (elle montre un schéma de la circulation sanguine dans le corps), il y a des chemins par où le sang va passer. Le sang va être passé à toutes les parties du corps. Est-ce que vous voyez les tubes rouges ?
C : oui
P : il y a les tubes hé ?
C : bleus
P : il y a les XXX encore ?
C : oui
P : le sang passe à toutes les parties du corps. Qu'est-ce qu'il transporte ? le sang transporte quoi ? qu'est-ce qu'il y a dans le sang ? le sang transporte quoi ? oui Axxx
E4 : XXX
P : les ?
E4 : X (aliments)
P : les aliments. Très bien. Il m'a dit, le sang, ya madame, il transporte les ALI-MENTS
C : MENTS
P : MENTS. Quoi encore ? oui Sxxx
E5 : l'oxygène
P : Très bien aussi, il transporte les aliments et l'oxygène/ à toutes les parties du corps/ est-ce que / votre corps a besoin des aliments ?
C : oui
P : votre corps a besoin des aliments ?
C : oui
P : bien-sûr madame DXXX, notre corps a besoin des aliments et de l'OXY-GENE / à toutes les parties du corps / même les cheveux ont besoin de l'oxygène et des aliments. Regardez la 1ère /la 3ème photo/ qu'est-ce que c'est ?
C : l'appareil digestif / XXXX
P : non c'est quoi ? L'appareil digestif/ très bien les enfants. Regardez qu'est-ce que c'est encore ?
C : xxxx l'appareil digestif
P : C'est une partie de l'appareil digestif. Qu'est-ce que c'est ? (Geste sur l'organe)
C : le foie
P : très bien. Qu'est-ce que c'est ? (Geste sur un autre organe)
C : l'estomac
P : très bien les enfants. Regardez une autre photo. (Changement d'image projetée, dessin schématique d'organe). Qu'est-ce que c'est ?
C : le gros intestin
P : très bien, cette partie de l'appareil digestif s'appelle quoi ?
C : le gros intestin

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : XXXX. Qu'est-ce qu'il fait le gros intestin ? oui Oxxxx
E6 : xxxxx
P : non
E7 : il prend /
P : il prend quoi ? des aliments
E8 : il prend les déchets des aliments
P : des matières nuisibles, les matières qui sont nuisibles. Est-ce qu'elles doivent sortir hors/ dehors du corps ? est-ce qu'elles doivent sortir ?
C : oui
P : XX ce sont des matières nuisibles, qui ne sont pas bien. Il doit être / Il cause des maladies. Les xx (aliments) nuisibles doit être sortir dehors du corps, par quoi ? quelle est la partie qui fait sortir les déchets ? comment s'appelle cette partie ? le gros /
C : intestin
P : intestin. Voyez le nom XXX C : xxxx
P : c'est un sac qui emmagasine les déchets jusqu'à xxx rejeter à l'extérieur du corps. Quelle est l'ouverture qui va rejeter les aliments/ XXX s'appelle quoi ?
C : anus
P : l'anus va rejeter les aliments non digérés. (nouvelle image) Qu'est-ce que c'est ?
C : mour (cerveau en arabe)
P : en français qu'est-ce que c'est ?
C : nerveux
P : le système
C : le système nerveux
P : le système nerveux, très bien les enfants ! le système nerveux. Regardez le tableau/ dans système nerveux/ ya le cerveau ! c'est l'ordinateur / c'est /
C : ordinateur
P : ou le directeur, il organise toutes les opérations/ x les opérations. Par exemple, Oxxx qui veut courir/c'est le cerveau qui aide Oxxx à courir. Oxxx veut étudier ses leçons. C'est le cerveau qui aide les enfants à étudier leurs leçons. Le cerveau comme Frère Georges, il organise toutes les fonctions de ton corps. C'est un ordinateur. Tu es compris qu'est-ce que ça veut dire ordinateur ?
C : oui xxx qui organise
P : qui organise les fonctions. (changement d'image projetée). Qu'est-ce que c'est les enfants ?
C : le foie, c'est le foie.
P : c'est le foie, qu'est-ce qu'il y a devant/ en dessous ?
C : pancréas
P : pancréas
C : xxxxx P : oui, très bien
P : il m'a dit madame, le foie il sécrète un liquide qui s'appelle / la bile. Nous avons le foie et une glande qui sécrète quoi ? (en faisant un dessin au tableau)
E 7 : liquide biliaire
P : qui sécrète / un liquide / qui s'appelle la ?
C : bile
P : la bile
E8 : ou le suc biliaire
P : ou le suc biliaire. Le foie est une glande qui sécrète un liquide/ vous connaissez le citron ?
C : oui
P : quand on presse sur le citron il y a un liquide qui descend, juste ?
C : oui
P : le foie est une glande qui sécrète un liquide/ encore Mxxx/ qui s'appelle ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : la bile
P : quel est le rôle de la bile ? qu'est-ce qu'elle fait la bile ? elle digère/ elle transforme quoi ?
E : xxxx (nourriture)
P : non/ oui A xxxx ?
P : on mange ?
E :**** on mange des choses ceux qui ont de l'huile
P : très bien ya Khxxx. On mange des choses qui ont de l'huile ou graisse, en quoi. Quels sont les aliments qui ont de l'huile ?
C : madame ! XXXX
P : c'est le même sens l'huile. Qu'est-ce que ça veut dire huile ?
C : pomme de terre /frite
P : très bien/pomme de terre, il y a de l'huile, comme frite/
C : panée
P : panée/il y a de l'huile. Nous avons besoin de digérer l'huile par XXX. Est-ce que vous voyez cette partie (geste de monstration au tableau)
E9 : duodénum
P : très bien, c'est la 1ere partie de l'intestin grêle/ nous avons l'intestin grêle/ voilà l'intestin grêle/ (geste de monstration sur le schéma). Elle ressemble à un serpent/ elle est quoi ?
E10 : très long
P : sa longueur est ? xx
C : XXX
P : 7 mètres / sa longueur est 7 mètres/ elle commence la 1ere partie du / de l'intestin grêle, il s'appelle ?
C : duodénum
P : la première partie / dites avec moi/ la première partie de l'intestin grêle s'appelle duodénum.
C : la première partie de l'intestin grêle s'appelle duodénum.
P : et la 2ème partie quoi ?
C : Iléon
P : s'appelle iléon/s'appelle quoi ? répétez ?
C : iléon
P : et la 1ère partie s'appelle quoi ?
C : duodénum
P : (elle écrit au tableau les mots prononcés par les élèves). Dans l'œsophage, que se passe-t-il dans l'œsophage ? Dans cette partie
C : xxx
P : lève ton doigt ! qu'est-ce/ que se passe-t-il dans l'œsophage ? que se passe-t-il ? Oui Axxx
E 11 : XXX
P : le suc il descend du foie (geste de monstration au tableau) / va descendre dans le duodénum/ et le pancréas encore va sortir xxx un liquide qui s'appelle le suc pancréatique. Nous avons maintenant x le foie qui sécrète un liquide/ le foie qui sécrète un liquide qui s'appelle quoi ?
C : la bile
P : la bile /la bile va descendre où les enfants ? dans le tuyau XX / et aussi le pancréas va sécréter un liquide qui s'appelle ? le suc PAN-CREA ? je n'entends pas / il y a le suc ?
C : XXX pancréas XXX
P : suc PANCREATIQUE (en écrivant le mot au tableau). Qui descend où ?
C : dans le XXX
P : dans le XXX/ Qui peut répéter cette partie ? que se passe-t-il dans le duodénum ? il y a deux sucs qui vont descendre dans le duodénum/ qui vont descendre dans le duodénum/ quels sont les deux liquides qui vont descendre dans le duodénum ? Oui Hxxx ?
E12 : XX

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : très bien, le suc pancréatique qui va sortir de où ?
C : pancréas
P : très bien, du pancréas va sortir le suc, qui s'appelle le suc hé ? (en arabe, quoi ?)
C : pancréatique
P : qui va descendre où ?
C : dans le duodénum
P : dans le duodénum. Quoi encore va descendre ?
C : XXX la bile
P : très bien. La bile va descendre où ?
C : dans le duodénum.
P : dans le duodénum. Qui peut répéter cette partie ? qui peut répéter cette partie ? Ya Fxxx
E 13 : le liquide va descendre XXXX
P : les liquides vont descendre où ?
E13 : dans le duodé/
P : duodénum. Le 1er liquide s'appelle ?
E13 : pancréatique
P : pancréatique. Très bien. Il est sécrété par qui ? qui sécrète le suc pancréatique ? il sort du PAN?
C : CREAS
P : le foie sécrète un liquide qui s'appelle quoi ?
C : bile
P : il va descendre aussi dans le ?
C : XXXX
P :vous allez regarder l'autre photo. E :oui
P : qu'est-ce c'est ?
C : l'appareil respiratoire
P : c'est l'appareil respiratoire. Quel est son rôle ? quel est son rôle ?
E14 :il fait la respiration
P : qu'est-ce que c'est ? au milieu du ?
C : cœur
P : le cœur. Le cœur se trouve au milieu des deux poumons/ les deux poumons/ le rôle/quel est le rôle ?
C : ***XXXX***
P : attendez/ oui Hxxx
E15 : XXXX C : madame
P : oui, il m'a dit ya madame, c'est l'appareil responsable pour la respiration /xxxx/ l'air va rentrer dans l'appareil respiratoire en contenant l'oxygène/l'air va passer en contenant l'OXY ?
C : GENE
P : ici l'air va rentrer avec l'OXY ? (en faisant un schéma au tableau, flèche)
C : GENE
P : et en même temps l'air va sortir (en faisant un schéma au tableau, flèche)
C : avec le dioxyde de carbone
P : très bien/ avec le dioxyde ?
C : de carbone
P : de carbone (en écrivant ces mots au tableau). XXX les élèves.
C : XXXX
P : XXX qu'est-ce que c'est ? c'est l'appareil ? l'appareil quoi ?
C : urinaire
P : l'appareil URINAIRE. Qu'est-ce qu'elle fait cet appareil ? L'appareil urinaire/ qu'est-ce qu'elle fait ? pour sortir quoi les enfants ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E15 : les déchets
P : très bien, pour sortir les déchets sous forme d'urine. Qu'est-ce que ça veut dire urine ? urine ?
E : XXX(toilettes)
P : très bien les toilettes XXX. Va sortir avec l'appareil URI
C : NAIRE
P : (change d'images projetées). Qu'est-ce que c'est ?
E16 : l'appareil respiratoire
P : très bien. Pourquoi il y a deux photos de l'appareil respiratoire
E17 :la respiration
P : quelle est la différence entre la 1ère et la 2ème
C : XXX madame XXX oxygène
P : il y a ici quoi ? les poumons sont quoi ?
C : XXXX
P : les poumons sont ?
C : XXXX
P : très bien. Les poumons sont grands, ils sont remplis de l'air. Ici, qu'est-ce qu'il a fait ? Il a/
C : dioxyde de carbone
P : il a sorti le dioxyde de carbone. Ici (geste sur le 1er dessin) les poumons sont remplis de l'air, Ya Gxxx, ils sont gonflés comme un ballon. Ici les poumons sont vidés de l'air. (Changement d'image projetée). Qu'est-ce que c'est ?
C : les dents
P : les dents
C : la bouche
P : très bien les dents. Qui sait ? quel est le rôle des dents ? qu'est-ce qu'ils font les dents ? qu'est-ce qu'ils font ?
C : madame ! madame
P : oui, ils ?
C : coupent
P : coupent les aliments en petit/ morceau. Qui sait combien de dents chez XXX chez l'adulte ?
C : madame !
P : Oui Hxxx
E18 : XXX
P : oui, très bien, il m'a dit les grandes personnes ont 32 / dents ! ils sont divisés en deux parties ?
C : la mâchoire
P : ils sont divisés en deux parties, 16 en haut et 16 en bas. Cette partie s'appelle la mâchoire supérieure/ cette partie en haut s'appelle / la mâchoire
C : supérieure
P : et la partie en bas / xx s'appelle la mâchoire inférieure. Dans la mâchoire supérieure, il y a combien de dents ?
C : 16
P : Dans la mâchoire supérieure, il y a combien de dents ?
C : 16
P : on va diviser les 16 dents en 4/
C : canine/incisive
P : en 1, 2, 3, 4, 4 incisives (+ geste des 4 doigts) / voilà 4 incisives.
C : deux canines
P : il y a 4 incisives (en écrivant les mots au tableau). Voilà les canines
C : deux canines

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : deux canines, très bien les enfants. Voilà les canines (en les pointant sur le schéma projeté au tableau) et voilà les molaires
C : 10 molaires
P : 10 / molaires (en écrivant au tableau)
C : 10 molaires
P : Madame Dalya/ ce sont les dents chez la personne adulte. Qu'est-ce que ça veut dire adulte ?
C : plus grand/ les grands
P : les grands comme madame Dalya. Chez les enfants
C : 20
P : 16 + 16 /ya pas XXX ça fait *hé* ? (en arabe quoi ?)
C : 32/32
P : le nombre total
E19 : 10 +2+4 XXX
P : 4 + 2 égale kam (combien en arabe) ?
C : 6
P : 6 + 6 égale combien ? XXXX combien ?
C : 16
P : 16. Chez les enfants ?
C : 20 / 20
P : chez les enfants, il y a 20 dents
C : 10 en haut et 10 en bas
P : très bien. 10 dans la mâchoire supérieure et 10 dans la mâchoire inférieure. Très bien.
C : ya madame/ 4 incisives, 2 canines et 4 molaires,
P : Très bien.4 incisives/ 2 canines/ 4 molaires. Très bien. Comptez les enfants. 4 + 2 égale ?
C : 6/ 6
P : + ça
C : égale 10
P : vous comprenez les enfants ?
C : oui
P : chez les enfants, il y a combien de dents ?
C : 20
P : ils s'appellent XXXX
E19 : j'ai 32 ! (rire)
P : tu as 32

Vidéo 2 : (01'05)

P : la cavité/ buccale / [inaudible] assis-toi (les élèves se lèvent). Numéro 1 s'appelle quoi ?
C : la bouche
P : la bouche ou la cavité buccale (elle écrit au tableau sur le schéma). Ecrivez sur le dessin la bouche / ou la cavité buccale (elle écrit). Et il est au-dessus le dessin s'appelle quoi ?
E : les glandes salivaires
P : levez le doigt / on va les [inaudible] oui Axxx, oui, numéro 2 s'appelle quoi Axxx ?
E : la glande salivaire
P : très bien numéro 2 s'appelle les glandes salivaires (elle écrit sur le schéma), les glandes ?
E : salivaires
P : très bien, les glandes / salivaires ; Numéro 3 ?

Vidéo 3 : (01'07)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : sous le pharynx, on va trouver deux tubes, ou deux tubes il y a sous le pharynx. Un tube [inaudible], il s'appelle quoi ?
C : œsophage
P : (acquiesce) c'est un long tube pour que les aliments descend et arriver à l'esto/ ?
C : ma
P : à l'estomac, on va répéter une autre fois. Numéro 3 s'appelle quoi ?
E : l'œsophage
P : non numéro 3 !
C : le pharynx
P : le/ pharynx. Le pharynx c'est une ?
C : ouverture
P : ouverture. Sous l'ouverture, il y a deux tubes, voilà regarde, la première s'appelle quoi ? la première s'appelle/
C : l'œsophage
P : la 2ème, où se trouve la 2ème ? où se trouve la 2eme ?
C : [inaudible]l'estomac
P : très bien. Numéro 4, numéro 3 nous avons le pharynx (elle écrit). Regardez/ regardez une minute (vidéo projecteur)

Vidéo 4 : **(02'41)** (exercice à trou projet au tableau, les élèves l'ont sous format feuille volante. Les élèves se lèvent pour la mise en place de cette activité et pose des questions individuelles)

P : [inaudible] on écrit la date aujourd'hui, comme hier / dans le cahier de classe (les élèves prennent leur cahier et commencent à écrire)/ oui colle la feuille dans le cahier de classe / une nouvelle page maintenant/ une nouvelle page/ tu as compris qu'est-ce que j'ai dit ?/ (à un élève qui s'est levé) une nouvelle page et tu écris la date. Qui sait la 1ere question ? Qui sait la 1ere question les enfants c'est facile. XXXX ferme ta bouche ! Lisez la 1ere question/ Lisez la 1ere/ c'est très facile à trouver ! lisez la 1ere question seulement/ avec vos yeux
C : (des doigts se lèvent pour répondre) madame !
P : la bouche renferme point, point, point (exercice à trou au tableau, réplique de la feuille d'exercice que les élèves ont sous les yeux). Qu'est-ce qu'il y a Albert/ dans notre bouche ? qu'est-ce qu'il y a dedans ? il y a dedans ?
C : molaires
P : molaires, attends, monsieur, attends, il y a
E : coupe les aliments/ coupe les aliments
P : quoi encore, qu'est-ce qui se trouve dedans ? il y a quoi ? les dents
C : la langue
P : la langue, c'est bien et / les glandes salivaires. Qui peut répéter qu'est-ce qu'il y a dans notre bouche ? c'est facile/ qu'est-ce qu'il y a dans notre bouche
C : je sais/ je sais/ je sais
P : oui on va écrire la question et la réponse/ oui écrivez le titre. Oui/ assis-toi. Qu'est-ce qu'il y a dans notre bouche, faites vite
E : les dents
P : les dents
E : les glandes salivaires
P : les glandes salivaires
E : la langue
P : et la langue. On écrit la réponse. Dans notre bouche, il y a (elle écrit), les dents, la langue, les glandes
E : salivaires

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : salivaires. C'est très facile. Je suis très fâchée, pourquoi vous n'avez pas dit la réponse/ (à un élève), il ne faut pas s'asseoir ici, c'est interdit, va t'asseoir à ta place/ tu ne vois/ tu ne vois pas, viens ici/ Kxxx

Vidéo 5 : (01'42)

P : dépêche-toi/ tu es en retard/ dépêche-toi. (elle circule dans la classe pour voir l'avancée du recopiage) RXXX pourquoi tu n'as pas écrit. Parle en français. Pourquoi tu n'écris pas. Dépêche-toi vite. Vite vite, vous êtes très en retard, très en retard, copie vite. Très bien, très bien, bravo, il a une belle écriture. Très bien, Très bien, Très bien, GXXX il est dans la question 4. Il a tout fini, bravo. Très bien. Tu es très en retard. Les incisives et les canines, qu'est-ce qu'ils font
C : déchirent
P : lève le doigt avant de parler. Qu'est-ce qu'ils font ? j'ai écrit « déchiré », quoi encore, qu'est-ce qu'ils font ?
E : coupe
P (elle fait le geste) : très bien, coupe les aliments. Les incisives et les canines coupent (elle écrit) très bien les enfants, coupent les aliments (elle lit) et déchirent en petites/ parties. Qui a fini ? la question 4. Dépêchez-vous un petit peu. Y a dix questions, dépêchez-vous un peu
E5 : 10 !
P : dépêchez-vous, oui, dépêchez-vous un peu.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème

Date	24/02/2016
Lieu	Frères Le Caire
Durée	00'16, 03'32, 02'48, 00'23, 00'24 = 07'23
Ecole	Collège des Frères
Discipline	Mathématiques
Classe	5ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (00'16) le professeur écrit la leçon au tableau avant de prendre la parole

Vidéo 2 : **(03'37)**

P : on va apprendre une nouvelle leçon, c'est l'ordre, la comparaison des nombres naturels. Qu'est-ce que ça veut dire « comparaison des nombres naturels » ? (il prend une règle) C'est comme *hé (quoi),* la règle / elle commence par le *hé* ?
C : le zéro
P : le zéro donc la règle commence toujours par le petit ou le plus grand nombre ?
C : petit
P : le petit. Donc ici c'est une droite XX, c'est comme la règle. Elle commence toujours par le *hé* ? le petit ou le grand ?
C : petit
P : donc F c'est le plus petit. Quel est /le plus grand ?
C : E
P : E, donc dans l'exercice n° 1 « complète par le signe convenable plus petit ou plus grand/ A et B ». Commencez XXX. A plus grand que G (un élève vient mettre un signe au tableau). D est plus grand que B. XX (un autre élève vient au tableau et ne sait pas répondre) / Tu vas cacher ici, A/ tu vas faire la comparaison entre A et C. A plus grand que C ou C plus grand que A ? *Tamam (très bien)*. Ici C et E/
E1 : E
P : E c'est juste, excellent Yxx (un autre élève vient au tableau) F et G (l'élève écrit le signe). G plus grand que F (un autre élève vient et écrit). Tu vas cacher là, la 2ème partie ? tu vas commencer par le B/ tu vas faire la comparaison entre B et G. Juste. B plus grand que G. Juste. Entre (un autre élève vient et écrit) G et B. C'est juste (un autre élève vient et écrit) c'est juste. 2ème question, décris chacun /
C (proteste) : non, non / A
P : B et A/ c'est A (il corrige un signe au tableau). 2ème question, décris chacun des ensembles suivants par la méthode de la liste / l'ensemble des nombres naturels inférieurs à 6. Qu'est-ce que ça veut dire « l'ensemble des nombres naturels » ? Elle commence par /Oui Axx.
E2 : zéro
P : le zéro / l'ensemble des nombres qui servent à compter commence par le ? *ya* Ahh
E3 : zéro
P : qui servent à compter
E3 : 1

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : le 1. Tu vas commencer par le *hé* ?
E3 : accolade
P : accolade/ l'ensemble des nombres naturels inférieurs à 6.

Vidéo 3 (02'48) :

P : hein Nxxx, tu vas commencer par ?
E1 : zéro
P : zéro
E1 : un
P : un
E1 : deux
P : deux [jusqu'à 5]. Est-ce que tu vas écrire le 6 ?
E1 : non
P : non, tu m'as dit inférieur à 6, plus petit que/ que 6/ et tu vas/ fermer les accolades/ (il lit en pointant les mots avec son feutre) l'ensemble des nombres/ des nombres qui sert à compter/ inférieur à 1/ l'ensemble qui sert à compter, il commence par ?
E1 : le 1
P : le 1, est-ce qu'il y a plus petit que 1 dans l'ensemble qui sert à compter / non il n'y a pas/ c'est ? ensemble vide/ Axxx/ l'ensemble des nombres naturels supérieurs à 10 (il tend un crayon pour le tableau). Qu'est-ce que ça veut dire supérieur à 10 ?
E2 : plus grand que 10
P : pourquoi tu as mis/ tu as mis les points/ xxxx c'est un nombre infini / Axxxx (l'élève vient au tableau et écrit) / l'ensemble des nombres naturels plus petit ou égal à 3. Qu'est-ce que ça veut dire plus petit ou égal à 3 ? tu vas commencer par le *hé* ? le zéro. Est-ce que c'est un ensemble fini ou infini ?
E : XXXX
P : fini. XX tu as mis le *hé* ? le 3, égal à 3. Tu vas écrire le 3. L'ensemble des nombres naturels XXX 9 et 10 Mxxx (l'élève vient au tableau et écrit). C'est juste. Est-ce qu'il y a des nombres entre 9 et 10 ?
C (plusieurs) : non, oui
P : qui a dit oui ? Pourquoi ? les nombres naturels, naturels. Il n'y a pas de virgule dans les nombres naturels, c'est XXX ensemble. Ecris.

Vidéo 4 : (00'23)

P : tu vas écrire 2, s'il m'a dit plus petit que 3
E : xxx 2
P : seulement, tu as compris. Est-ce qu'il y a des questions ?

Vidéo 5 : (00'34)

Les élèves passent à tour de rôle faire corriger leur cahier par le maitre qui est assis à son bureau.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème

Date	24/02/2016
Lieu	Frères Le Caire
Durée	04'01, 02'46, 08'22, 01'19, 00'50, 00'13, 00'23= 17'39
Ecole	Collège de Frères
Discipline	Sciences
Classe	5ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (04'01)

P : j'ai besoin de la force pour déplacer une chose ?
C : oui, oui
P : pour déplacer [inaudible/ le bal ?] oui bien sûr/ pour déplacer une balle. Cette balle à l'état de repos ne connait pas de mouvement/ repos c'est-à-dire la position est fixe, la constance de la position. Cette balle en état de repos en état de non mouvement /…./
E : un état de mouvement ?
P : non c'est fixe, en état de repos, repos c'est-à-dire la position est fixe. Pour [bouger] cette balle, pour [bouger] cette balle, tu as besoin de la/ ?
C : force
P : force. Alors pour changer l'état du corps, pour changer cette balle, de l'état de repos à l'état de mouvement/ on a besoin de la force/ alors pour arrêter la balle, c'est-à-dire on veut changer l'état de la balle, de l'état de mouvement en repos une autre fois, XXX
E : on a besoin de la force
P : tu as besoin de la force, mais cette force, dans le même sens ou dans le sens contraire ?
E : dans le sens contraire
P : seulement dans le sens contraire, alors pour changer n'importe quel corps, de l'état de repos à l'état de mouvement, on a besoin de la force. Une autre fois, pour changer l'état de la corps, de l'état de repos à l'état de mouvement, on a besoin de la ?/
C : force
P : force, c'est-à-dire que la force est un facteur qui change l'état du corps (diapo au tableau avec la définition). Bon écrivez la définition dans votre carnet. La force c'est la facteur qui change l'état du corps, on a les deux états, l'état de repos et l'état de mouvement (temps d'écriture) / pourquoi tu es en retard (à un élève qui rentre) […inaudible] va à ta place.

Vidéo 2 : (02'46) + diaporama [la force de frottement : c'est la force qui se trouve entre deux surfaces en contact et agit au sens contraire du mouvement par suite la vitesse du corps diminue jusqu'à l'arrêt]
P : [inaudible] elle s'arrête, la balle bouge et après quelques moments, elle s'arrête. Pourquoi elle s'arrête ? Quelle est la force qui cause son arrêt ?
E : [inaudible] force
P : alors il y a une force entre la balle et la terre qui agit [inaudible], c'est-à-dire une force […] c'est la force de mon mouvement ou la force de mon CXXX et au sens contraire [impair/ampère ?] c'est la force de frottement. C'est la force de frottement qui se trouve entre deux surfaces en contact… n'importe quels deux corps en contact, il y a entre eux une force de / frottement, entre les mains, il y a une force de frotte/ment, entre la feutre et le tableau, il y a une force de frotte/ment, entre les pieds et la terre, il y a une force de frotte/ment/ non pas

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

maintenant (il réagit à une demande hors champs). Alors la force de frottement se trouve entre deux surfaces en contact et agit au sens contraire de mouvement. Toujours la force de /frottement/frottement est au sens contraire de la force de mouvement, c'est pourquoi la force de frottement [arrêt] la balle/ la force du frottement arrêt la balle. Par suite, la vitesse du corps diminue alors la balle déplace dans cette direction, il y a une autre force dans le sens contraire, la vitesse augmente ou diminue ?
E : diminue
P : diminue/la vitesse diminue jusqu'à l'arrêt. C'est pourquoi, la balle s'arrête après quelques secondes. Ecrivez la définition de la force de frottement. Oui XXX [Les élèves recopient la définition]
E : XXX écris la force
P : la force

Vidéo 3 (08'22)

P : la force de frottement se trouve entre le piano et la/ ?
E : Terre
P : la surface de la terre, mais au sens contraire, c'est pour cela le piano XXX par le mouvement, XXX le mouvement, le piano, ça XXX
E : XXX
P : en l'absence de la force de frottement, c'est qu'on [attend], dans l'espace, dans le vide, il n'y a aucun force et il n'y a aucun force XXX Mxxx
E : il n'y a pas de vi/
P : de vi ? il n'y a pas de vide [en arabe] / laa (en arabe) / dans l'espace, il n'y a pas de force, est-ce qu'il y a du mouvement
C : XXX
P : non il n'y a pas de mouvement, on a dit ici que la force (il écrit le mot « changement » au tableau) égale le changement. C'est vrai ? Mxxx
E : oui
P : C'est vrai ? alors si il n'y a pas de force, il y a du changement ?/ il n'y a pas de changement. Le corps en repos reste au repos. Le corps en mouvement reste en mouve ?
E : ment
P : Ça c'est une boite au repos. La somme des forces est nulle. Pas de changement. La boite reste au repos. Et on a pris des forces. La boite se déplace. A l'absence de la force le corps reste en repos. Le corps en repos reste en repos. Et le corps en mouvement reste en mouve/
E : ment
P : en ligne droite et avec une vitesse constante, remarque/ la vitesse n'augmente et ne diminue pas. La somme de la force est nulle parce qu'il n'y a pas la force de frottement/ la force de frottement est nulle. Cette boite se déplace jusqu'à l'infinité avec la même vitesse et dans une ligne / droite. Oui ?
E : monsieur, la la heu, la boite, ça XXX pas
P : non rien, parce qu'il n'y a pas de force. La boite en état de mouvement, pour qu'elle change en état de repos, la boite a besoin de la force. Est-ce qu'il y a ici de la force ?
E : non
P : la somme de la force est nulle, la force de frottement est / nulle
C : nulle
P : pas de force, pas de change/
C : ment
P : ment. Si on applique une force de frottement/ la force de frottement en sens contraire de la mouvement/ la flèche rouge/ alors la vitesse diminue jusqu'à la boite ?
E : s'arrête

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : s'arrête. Alors citez autre propriété de la force de frottement. La force de frottement est la même sur n'importe quelle surface ? ou la force de frottement dépend de la surface ? la force de frottement change de cette surface, à cette surface, à la surface de la [boule] ou elle reste la même à n'importe quelle surface ?
E : elle change [inaudible]
P : non la question est la force de frottement reste de la même valeur, la même valeur/ la force de frottement égale entre tous les surfaces ou il est grand dans certaine surface et il est petit dans d'autres surfaces ?
E : [inaudible]
P : la force de frottement reste la même sur toutes les surfaces ou il varie, il change, sur les surfaces ? Yani ça c'est une surface lisse, la force de frottement est petit, ça c'est une surface rugeuse, la force de frottement est grande. Min ?
E : change sur la surface
P : change sur la surface. La force de frottement dépend sur la nature de la surface. Si la surface est lisse, la force de frottement est/
C : petit
P : Alors le papier est lisse, il n'y a pas de force de frottement suffisante. Mais les pulls, la laine est une surface rugeuse, alors la force de frottement plus grand. Ça c'est pourquoi la balle marche une distance, bouge, une distance plus longue sur cette surface, sur la céramique mais en XXX la balle bouge pour une distance plus petite. Ça c'est la surface de la classe, ça c'est la surface de la boule, alors la balle, ici court une distance plus longue, mais ici marche pour une distance plus /
E : petite
P : petite. Ça XX avec une force de frottement moyen, si on agrandit la force de frottement […]/marche une distance plus/
E : petite
P : petite, parce que la force de frottement agit toujours au sens contraire XXX la force de frottement/ on a dit que la force de frottement se trouve entre deux surfaces/ la force de frottement se trouve entre deux surfaces solides ou entre n'importe quelle surface ? peut être entre une surface solide et un surface liquide ? peut-être entre un surface liquide et un/ une surface gazeuse.
E : surfaces solides
P : deux surfaces solides. Il n'y a pas de force de frottement entre une surface solide et une surface liquide ? par exemple, quand tu nages, il n'y a pas de force de frottement entre ton corps et l'eau ?
E : il y a
P : il y a entre toutes les surfaces. N'importe quelles deux surfaces il y a une force de frottement. C'est-à-dire qu'il y a une force de frottement entre le corps et l'air ? oui bien sûr. Il y a une force de frottement entre la voiture et l'air ?
C : oui
P : oui, il y a une force de frottement, il y a une résistance
E : résistance de l'air
P : c'est-à-dire la résistance de l'air, il y a une résistance entre le bateau, la navire et l'eau ?
E : oui

P : il y a une force de frottement entre les navires et l'eau. XXX les forces de frottement changent avec le changement de la nature des corps en contact [les élèves écrivent la propriété, qui est diffusée au tableau, slide]

Vidéo 4 : (01'19)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

PPT au tableau, élèves en train d'écrire « en l'absence de force de frottement, le corps se déplace en ligne droite et avec une vitesse constant ».
P : [….] n'augmente pas et ne diminue pas, c'est-à-dire la vitesse reste constante, n'augmente pas et ne diminue pas.

Vidéo 5 :**(00'50)**

P (enseignant lit le PPT au tableau) : la force de frottement, il y a 2 sortes de force de frottements, la résistance de l'air et la résistance de l'eau. La résistance de l'air : la force du frottement produit du mouvement de corps dans l'air /(fin de le lecture) comme la voiture, comme les oiseaux, comme notre corps (il se touche le thorax). Et la résistance de l'eau, c'est la force de frottement produit des mouvements du corps dans l'eau, comme les poissons qui nagent, les navires, les bateaux et quand tu nages. Ecrivez les définitions
E : la résistance de l'air seulement
P : écrivez les définitions de la résistance de l'air.

Vidéo 6 : (00'13)

Temps de recopiage laissé aux élèves/ silence

Vidéo 7 : (00'23)

P : Quand je pousse le bureau, le bureau c'est une résistance, c'est une force qui ressent mon [inaudible], tu as compris ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème

Date	24/02/2016
Lieu	Le Caire
Durée	00'40, 00'44, 05'18, 02'18 = 9'00
Ecole	Frères
Discipline	Mathématiques
Classe	6ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (00'40)

Le professeur écrit sa leçon au tableau en recopiant son cahier, les élèves recopient, silence.

Vidéo 2 : (00'44)

Idem, puis l'enseignant passe dans les rangs.

Vidéo 3 : (05'18)

P : 2 puissance 3, c'est-à-dire le 2 est répété combien de fois ?
C : 3 fois
P : Si je dis 5 puissance (il écrit) deux, c'est-à-dire ?
E1 : [inaudible]
P : 5 fois 5 puissance 2, c'est-à-dire 5 fois 5, 5 fois 5 égale 25/ 2 puissance 5.
E1 : 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2
P : 2 puissance 5 c'est-à-dire 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2, 5 fois, 5 fois, 2 fois 2 fois 2 fois 2 fois 2. On peut dire 2 puissance 5 ou 2 exposant 5/ on peut dire 2 puissance 5 ou 2 exposant 5. (Il lit au tableau) les règles d'addition des exposants dans le cas d'une multiplication de même base. Il y a des conditions/ multiplication/ dans le cas de multiplication de (il entoure les mots au tableau) base. (il lit la suite de la leçon). 2 puissance 3 fois 2 puissance 2, c'est-à-dire ?
E1 : 2 fois 2 fois 2
P : (il écrit au tableau) 2 fois 2 fois 2 fois ?
E2 : 2 fois 2
P : 2 fois 2. On peut l'écrire sous la forme ?
E1 : puissance 5
P : 2 puissance 5 (il écrit)/ 2 puissance 5/ […] 3 puissance 4 fois 3 puissance 2 /
E1 : 3 fois 3 fois 3 fois 3
P : (Répète et écrivant) fois 3 fois 3
P : C'est-à-dire ? un, deux, trois, quatre, cinq, six / 3 puissance 6/ (il entoure les 2) même base de la multiplication, on additionne les puissances/ 3 plus 2 égale ? 5. (il entoure les 3)/ même base de multiplication, on additionne les puissances / 3 puissance 6/ Les bases ne changent pas/ 2 puissance fois 5 égale
E : puissance 3
P : 5 puissance

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : 5 puissance 3
P : On voit qu'un nombre, on peut écrire puissance 1 / (en aparté sur le tableau, il écrit la formule) 6 égale 6 puissance 1, 7 égale 7 puissance 1, 5 fois 5 puissance 1, même base, 2 plus 1 égale 3 (il écrit) moins 2 puissance 3 plus moins 2 puissance 2 égale ?
E : moins 2
P : Puissance ?
E : moins 2 puissance 5
P : Puissance 5. Même base. Dans le cas de la multiplication, 3 plus 2 égale 5, c'est-à-dire ? moins 2 fois moins 2 fois moins 2 fois moins 2 fois moins 2. Formule générale (il entoure au tableau la formule déjà écrite et la lit) a puissance n fois a puissance n, même base. A puissance n + a puissance m, mais il y a une condition, a n'égale pas zéro./(il lit la suite de la leçon écrite au tableau) Règle de la soustraction des exposants dans la cas d'une division de même base, (il répète et entoure les mots) d'une division de même base. 6 puissance 5 divisé par 6 puissance 2, c'est-à-dire ?
E : 6 fois 6 fois 6
P : (il écrit) 6 fois 6 fois 6 c'est 6 puissance ?
E : puissance 3
P : 6 puissance 5 divisé par 6 puissance 2, c'est-à-dire 6 fois 6 fois 6 fois 6 fois 6 divisé par 6 puissance 2, 6 fois 6. Qu'est-ce qu'on va faire ? on va se […] divisé par 6, (il barre et écrit 1), 1 divisé par 6 (idem), 1 divisé par 6, 1 divisé par 6 . Il reste 6 fois 6 fois 6, 6 puissance ?
C : 3
P : 3 (il écrit). 3 puissance 3 divisé par 3 puissance 2, égale ?
E : 3 puissance 1
P : 3 puissance 1 (il écrit), c'est bien. 3fois 3 fois 3 divisé par 3 fois 3 (il écrit)

Vidéo 4 : (02'18)
(Au tableau, il est écrit : « remarque : 5 au carré : 52/ 7 au cube : 73 »)
P : 7 puissance 3, c'est-à-dire ? 7 puissance 3. 8 au cube, c'est -à-dire ? 8 au cube c'est-à-dire ? 8 puissance ?
E : 3
P : 8 puissance 3, ok. 8 puissance 3. 5 puissance 1 égale ?
E : 5
P : 5. 1 puissance 6 ? 1 puissance 6 ?
E : 1 fois 1 fois 1 fois 1 fois 1 fois 1
P : puissance 6 égale
E : 1
P : C'est bien. 1 puissance 6 égale 1. 1 puissance 8 égale
C : 1
P : (il écrit) moins 2 puissance 2 / moins 2 puissance 3. […] positive ou négative ?
E : positive
P : positive c'est bien. Moins 2 puissance 2 c'est-à-dire ? moins 2 fois moins 2 (il écrit), moins fois (il écrit)
E : positif

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : plus c’est bien / moins fois moins, plus. Réponse positive. Moins 2 puissance 3, la réponse doit être positive ou négative ?
E : négative
P : négative, c’est bien. Moins 2 puissance 3, c’est-à-dire, moins 2 fois moins 2 fois moins 2. Moins fois plus, moins (il souligne et écrit). Plus fois moins, moins. Réponse négative. Moins 3 puissance 4 […].

f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème

Date	24/02/2016
Lieu	Le Caire
Durée	07'21, 06'50 = 14'11
Ecole	Collège des Frères
Discipline	sciences
Classe	6ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (07'21)

P : […] l'énergie lumineuse, lumineuse ça vient de la / du mot
E : lumière
P : lumière. Elle fait de la lumière. D'accord. Alors l'ampoule électrique c'est un instrument qui transforme l'énergie électrique en énergie/ quoi ?
C : lumineuse
P : vous voyez ce mot, (il lit au tableau) « le courant » / le courant ça vient du mot courir (il écrit au tableau) /c'est quelque chose qui court. C'est quoi qui court ? le courant électrique, c'est l'électricité qui court, c'est l'électricité qui marche dans un fil conducteur, dans un fil, d'accord (il dessine une ligne au tableau) Le courant électrique, c'est le flux, flux ça veut dire « courir » ou « marcher ». Des charges électriques ça veut dire l'électricité qui marche ou qui court à travers une matière bonne conductrice de l'électricité, une matière bonne conductrice de l'électricité. Qu'est-ce que ça veut dire une matière bonne conductrice de l'électricité ? CX ?
E1 : c'est comme mercure, aluminium, fer
P : d'accord, c'est une matière qui permet
E 2 : le chaleur
P : [inaudible] l'électricité, l'électricité, [inaudible] c'est une matière qui permet le passage de l'électricité [inaudible] une matière bonne conductrice de la chaleur, c'est
E : heu
P : une matière
E : une matière heu […] la chaleur
P : de passer à travers / E : de passer à travers
P : d'accord et les deux, on a par exemple, le cuivre, le fer et l'aluminium. Les trois/ les trois matières, les trois éléments sont bonnes conductrices de la chaleur et de l'électricité. Alors ces fils (il montre la lumière au plafond) ces fils sont formés, dedans, de cuivre. D'accord. Parce ce que le cuivre est la matière, l'élément qui est le plus rapide à conduire l'électricité, est le plus efficace. (il lit) Alors le courant électrique, c'est le flux, c'est le flux des charges électriques à travers matière bonne conductrice de l'électricité. Par exemple, on peut dire le cuivre. Le genre de lampe électrique, on a dit que les lampes c'est égal à l'ampoule. Il y a deux sortes de lampes, 1er genre c'est lampe incandescent […] (il montre des lampes, les distribue et les élèves observent les lampes en les faisant passer) Alors c'est numéro 1, lampe incandescente. On va dire la composition de la lampe/ la premier sorte, la lampe incandescente. [inaudible] Qui n'a pas fini ? Voyez c'est le même dessin, le même dessin, n'est-ce pas ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : oui
P : Regardez ce qui est dedans [inaudible] Comme on a dit le premier qui a inventé la lampe c'est inventeur, inventeur c'est la personne qui invente, qui a fait la lampe / qui a fait la lampe, ou l'ampoule incandescente, d'accord. Quelle est l'utilisation de cette lampe ? qu'est-ce qu'on fait avec cette lampe ? c'est une source artificielle ? artificielle, qui n'est pas naturelle, que l'homme l'a fait, d'accord que l'homme l'a fait, pas comme le soleil d'accord ? C'est une source artificielle, de la lumière utilisée dans les maisons, les phares et les […]. (il lit le schéma au tableau) Qu'est-ce que ça veut dire les phares ? C'est comme ? phare d'Alexandrie, ici les phares sont des petites lumières, qui se trouvent dans la voiture. D'accord, tout ça ce sont des sources artificielles de la lumière. Et le [inaudible] vous savez le [inaudible]. La composition de la lampe c'est très simple, on a trois parties. La 1ere partie c'est un fil en tungstène, le tungstène c'est un élément comme le cuivre. D'accord ? La 1ere partie est appelé un fil ou un filament en tungstène. D'accord ?
E : [inaudible] /
P : oui, bien sûr. [inaudible] La 1ere partie c'est le fil ou le filament en tungstène. La 2ème partie c'est l'ampoule en verre [inaudible], le verre. Et la 3ème et dernière partie, c'est la base, la base qui est connectée avec le fil, qui est connecté avec l'électricité. D'accord. Quel est / le fonctionnement de l'ampoule ? Elle commence/ là il y a/ on tape sur l'interrupteur (il appuie sur l'interrupteur de la classe et la lampe au plafond s'allume) la lampe fonctionne. N'est-ce pas ! pourquoi ? parce que le courant électrique, les charges électriques, l'électricité courent dans le fil électrique, n'est-ce pas ? Alors vous pressez l'interrupteur, le courant électrique passe à travers deux fils (il montre les parties sur le schéma avec un stylo-baguette), à gauche et à droite, ce sont des fils en cuivre parce que le cuivre est un bon conducteur de l'électricité, de l'électricité. Alors l'électricité fait de la chaleur, la chaleur se transmet au fil en tungstène. Le tungstène a une propriété très magnifique, quand elle soit chaude, elle prend incandescence, elle prend beaucoup de lumières, elle fait éclairer la lampe et ensuite la lampe éclaire toute la chambre. D'accord, une autre fois, l'électricité passe à travers la base, ensuite à travers les deux fils en cuivre qui font chauffer le fil en tungstène, la, le fil en tungstène chauffé donne de la lumière, émet, émet ça veut dire donne de la lumière d'accord. Alors c'est ça l'idée concernant l'ampoule électrique, soit ce genre qu'on vient de dire, soit ce genre qui s'appelle l'ampoule incandescent. D'accord ? La base de l'ampoule est formée de deux genres, le 1er genre s'est appelé base spirale, le 2eme genre s'est appelé base à deux culots latérales […]

Vidéo 2 : (06'50)

P : le fil en tungstène. D'accord. Des questions ? […] Bxxx de quoi se compose l'ampoule électrique ? numéro 1, numéro 1 quoi ?
E : fil électrique /P : fil en hé ? Tungs/stène. Une autre fois, le fils s'est appelé le fil en tungstène. Et le tungstène c'est un élément qui avec la chaleur émet / qui fait de la lumière. C'est ça qui éclaire la lampe. 2ème partie ? assis.
E 2 : le base à deux culots latérales […] il est relié […] avec deux fils en cuivre
P : excellent. Et au milieu là (montre le schéma) le tube en verre, c'est le verre, le verre qui constitue l'ampoule, d'accord. C'est ça qu'on a dit, que le filament de l'ampoule est formé de deux [inaudible] reliés par / avec le fil en tungstène et quand le fil en tungstène est chauffé, il émet de la lumière. [inaudible] c'est important, vous pensez que l'ampoule [inaudible] il y a dedans l'air avec l'oxygène […- interactions inaudibles-] l'oxygène brule et fait la combustion alors quand les deux fils conduisent la chaleur, ça fait que l'oxygène, l'air à [inaudible] va bruler la lampe, pssss…. [inaudible] à l'intérieur de la lampe non, on a conservé de la combustion,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

qu'est-ce que c'est ? le gaz argon, le gaz inerte, c'est un gaz qui ne brule pas et ne … pas la combustion, alors il n'y aura pas de combustion. Avec la chaleur, l'oxygène fait la combustion, fait bruler la lampe, d'accord, alors on a mis le gaz inerte qui s'appelle argon, [inaudible] argon n'est pas l'argent, argon, d'accord, pour conserver le gaz, ça veut dire la lampe de la combustion [inaudible] alors on tient la 2eme partie, on tient le gaz argon, le gaz inerte, et qu'est-ce que ça veut dire le gaz inerte ? qui fait pas de combustion, qui brule pas, il n'y a pas de combustion. D'accord [inaudible] pour la base il y a deux choses, peut être à spirale, peut être à deux culots latéral. D'accord. Le 2eme sorte (il prend un néon dans ses mains) en Égypte on dit c'est une lampe à néon, mais c'est faux, elle est appelée lampe fluorescente, fluorescent ça veut dire qui donne de la lumière, pas néon hein, pas né-one, voyez la composition de la lampe, pas néon, fluorescent. Elle est formée aussi de trois parties. Son idée de fonctionnement c'est à peu près égal avec l'autre. C'est la dernière partie, on va pas le voir, c'est dedans, [inaudible] filament en tungstène, le fil en tungstène on ne peut pas le voir car il est dedans, le fil/ il y a un fil de tungstène / alors cette lampe contient deux fils en tungstène, pas un seul filament, d'accord et aussi il y a ceux en fer, et deux culots des deux parties. Alors on a 4 culots, 2 culots latéral, culot ça veut dire une chose qui est comme le clou, chose, ce sont les deux clous. D'accord. Voilà [inaudible] c'est la même idée, que la chaleur [inaudible] les deux fils en cuivre, ils font chauffer le filament en tungstène, vite/vite/ on chauffait le filament en tungstène, alors il donne la lumière, il émet la lumière. [inaudible] inerte, ça veut dire il ne contient pas d'air, parce que si l'air est présent, alors l'oxygène est présent, alors il fait la combustion de la lampe, il fait bruler la lampe [inaudible] alors sa surface contient le gaz argon et aussi une autre chose, c'est le radium, vous vous rappelez le radium, KXXX tu te rappelles le Radium [brouhaha de la classe…inaudible] alors aussi, on va ajouter un peu de radium qui va donner beaucoup de lumière, qui va donner beaucoup d'émission de la lumière. D'accord. Aussi la 3ème partie, la dernière partie c'est deux culots, qu'est-ce que c'est que ça les deux culots ? ce sont comme deux clous à chaque partie et leur rôle est d'être connecté avec l'électricité ou le courant électrique. D'accord, deux culots toujours à chaque extrémité de la lampe, [inaudible] le courant électrique/ on a fini là.

1.3 Transcriptions des vidéos du Collège Saint Marc

a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème

Date	26/02/2016
Lieu	Alexandrie
Durée	10'54, 00'16, 14'48 = 25'58
Ecole	Saint Marc
Discipline	Mathématiques
Classe	4ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (10'54)

P : à ta place/ bon je compte combien de zéro/ voilà, 1, 2 (en pointant avec son stylo les zéros du chiffre du tableau). Après, je viens de l'unité, bon, qu'est-ce que je vais faire ? …. 1…. Bon où est le second chiffre ? Qu'est-ce que je vais faire ? oui ? il n'y a pas un second chiffre ?
E : je mets le / je me mets le 1 de 100
P : je mets ? non, je mets pas le 1 de 100/ [inaudible]
E : je mets zéro !
P : bravo, je vais mettre un zéro. Pour continuer, le nombre des zéros qui sont au dos et dénominateur, pour continuer, je le continue par des zéros. Alors voilà maintenant, je recompte, 1, 2, le second c'est zéro et après ma virgule et le zéro (elle écrit en parlant). C'est ça, lorsque je vous ai dit sur la règle (elle dessine une règle), voilà 0 et 1. N'est-ce pas qu'on a dit, entre/ asseyez-vous/ asseyez-vous/ n'est-ce pas qu'on a dit entre le 0 et le 1, il y a des petits traits (elle trace les traits sur la ligne dessinée) / oui XXX, tu veux poser ta question ? je n'entends pas / Dxxx/ je n'entends pas chéri/ attends/
E : XXX [inaudible]
P : oui oui je vais faire un autre exemple, mais je vous montre comment il est venu 0, 4. N'est-ce pas, on a dit entre/ le 0 et le 1/ il y a des petits traits, ce sont les dixièmes et entre chaque 2 dixième il y a d'autres petits traits, n'est-ce pas ? c'est les centièmes. Ici comment on va lire ce nombre ? Comment on va lire ce nombre ?
E : 4 centièmes
P : 4 centièmes ! bravo ! ça va ? bon ! je donne un autre exemple les garçons. Par exemple, si on met 6 millièmes ? Bon, c'est/ Qu'est-ce que je vais faire ?
E : je prends le numérateur
P : je prends le numérateur, voilà le 6 et après ?
E : je mets 0 à côté du 6, (silence de l'enseignante…) je compte les zéros
P : je compte les 0, 1, 2 et 3. Après ?
E : j'écris un zéro
P : voilà 1, qu'est qu'il me reste ?
E : un zéro.
P : deux / 1, 2 et 3 (elle pointe les 0 de la fraction, du dénominateur) / oui NXXX/ je mets le 3ème zéro. Voilà ! (Elle écrit le nombre décimal) (elle repointe et compte) 1, 2, et 3 voilà et 1, 2 et 3 (elle compte les 0 du nombre décimal)/ 6 millièmes (en pointant les nombres écrits au

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

tableau) / voilà les 6 millièmes (en pointant la décimale)/ (pause) qui ne comprend pas ça ? Oui Jxxx qu'est-ce que tu ne comprends pas chéri ?
E : [inaudible]
P : dès le début ? ou celle-là seulement ? celle-là seulement ? bon qui est responsable du tableau ? […] qui d'autre ne comprend pas comment transformer en virgule ? […]
E : je ne comprends pas comment on peut faire de zéro à virgule !
P : répète ta réponse parce que je n'ai pas compris.
E : comment on peut faire
P : FAIRE
E : faire ça/ 6 / 0/0/
P : bon/ bon/ quoi encore ? qui ne comprend pas ? qui d'autre ne comprend pas ? C'est sur la règle ok
E : [plusieurs élèves donnent des réponses, ici inaudibles]
P : n'est-ce pas j'ai dit / voilà ok / (elle trace une ligne au tableau) n'est-ce pas sur ta règle ? n'est-ce pas ? tu regardes ta règle / on peut voir les 0, 1, 1 et 2, 2 et 3, …

Vidéo 2 : (00'16) Son de la musique, diffusée par l'enseignante le temps de son passage dans les rangs.

Vidéo 3 : (14'48)

P : […] se met à l'infinitif/ allez en 1er/ on corrige. *Asmai* (écoutez-moi). Ça va XXX combien ? ici ?
E : zéro/ zéro virgule 34/
P : bon/ tu peux me le dire ? au lieu qu'on dise zéro virgule 34 ?
E : zéro et 34 centièmes
P : non on va pas prononcer le 0 maintenant
E : 34 centièmes
P : trente- quatre-cent-tième (elle écrit le **nombre en toutes lettres** au tableau en même temps qu'elle parle). Ça va ? bon/ […]
P : tu peux me lire ce nombre ? (au tableau, il est écrit : 478,3)
E : [inaudible]
P : non concentre-toi s'il te plait/ répète
E : quatre [inaudible]
P : quatre quoi ? E : [inaudible]
P : (elle souligne au tableau) quatre ?
E : quatre cent soixante-dix-huit et trois dixièmes
P : bravo ! quatre cent soixante-dix-huit et trois dixièmes/ (elle répète en écrivant en toutes lettres). Bon / XXX tu n'as pas parlé aujourd'hui.
E : quarante-deux virgule 1
P : comment tu as obtenu 42,1 ? comment ? dis dès le début/ dis-moi comment tu as réfléchi et comment tu l'as fait ? attendez les garçons ! attendez ! on écoute bien/ on écoute bien ! dis-moi dès le début comment tu as fait et comment tu as réfléchi.
E : j'ai réfléchi et je mets 42, le 42 au début et le 1 après
P : est-ce que moi j'ai fait comme ça au début ? Non ? MXXXX
E2 : 0 au début et 421/ 1
P : MXXX
E3 : 0, 0421
P : dis, répète
E3 : 0, 0421 (la professeure écrit en même temps au tableau)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : est-ce que c'est juste les garçons ?
C : non […]
P : au fond
E5 : 0, 00421
P : bravo ! (elle écrit, en rajoutant un 0 à la réponse précédente) pourquoi ? qui peut me dire pourquoi ? pourquoi quand il a dit 0, 421 c'est faux ? et celle-là c'est juste ?
E6 : heu…421…
E7 : il y a les 2 zéros
P : 1, 2, 3, 4, et 5/1, 2, 3, 4, et 5 (elle compte les chiffres du dénominateur et après la virgule) et puis compte les chiffres du nombre décimal, après ma virgule.
E8 : [inaudible…] il peut soit un nombre
P : être
E8 : il peut être comme un nombre de chiffre/
P : de zéro
E8 : de zéro [inaudible]
P : maintenant/ heu/ on va voir / comment je fais le contraire/ comment je fais le contraire/ nous on a celui-ci/ comment transformer la fraction en fraction nombre décimal ou nombre décimal/ maintenant je voudrais le contraire/ (elle écrit au tableau en silence – *transformation la fraction*) / (un élève vient poser une question) les garçons je vais pas l'écrire parce que c'est plus millième, alors on va pas prendre le nombre après les millièmes/ ça va ? / efface / efface ya jean. (Elle continue d'écrire « décimale ou le nombre décimal en nombre… » en silence) […] bon les garçons on va voir comment on transforme la fraction en décimale ou le nombre décimale en fraction. N'est-ce pas on a dit par exemple 45 dixièmes est égale / fini quelques minutes et on sera à la pause/ 45/ 47 dixièmes (elle écrit 47 sur 10, forme fractionnaire) est égal par exemple 4,7, 47 dixième, 4,7. Bon je voudrais le contraire, je voudrais le contraire, je voudrais (elle écrit « ex : 4,7 » sans prononcer) Qui peut me le dire avant que je dise ça/ on essaye !
E : 47 et dixième
P : ok ! comment tu as su que c'est 47 dixièmes
E : [inaudible]4 c'est 1 zéro et 7 et un autre 7 [inaudible]
P : tu peux me répéter avec une bonne phrase ? tu as dit juste mais je voudrais une bonne phrase. 4… [interruption d'autres élèves]
E : le 10 a 1 zéro et le 7 est zéro
P : le 10 a 1 zéro et le 7 qui est / qui est ? [réponse E : inaudible] bon je vais la dire parce que/ Dis HXXX si tu sais une phrase plus correcte/
E2 : [inaudible] comme le nombre de zéro
P : comme le nombre de zéro/ et en plus ? Qu'est-ce qu'on peut dire de plus ?
E : [inaudible] comme le 1 et le 7, je mets /
P : et le chiffre/ combien de chiffre qui viennent après la virgule ?
C : 2/ non / 1
P : [inaudible, interaction avec la classe] après la virgule combien de chiffre ? il y a un seul chiffre alors c'est un seul zéro, alors je vais écrire tout le nombre/ je vais écrire (elle écrit 47) tout le nombre comme le numérateur (elle trace un trait de fraction sous 47) et je compte combien de chiffre qui vient après la virgule. Il y a un seul chiffre, alors c'est un seul 0 (elle écrit 10 en dénominateur). Je donne un autre exemple [inaudible] tu veux poser une question ?
E : vous gardez virgule d'un cran ?
P : non chéri, tu là/ qu'on pense seulement/ que on compte ce qui vient après la virgule/ c'est la fraction/ on ne compte pas avant la virgule/ parce qu'avant la virgule, on a dit que c'est un nombre entier (elle écrit sous le « 4 » « nombre entier »). Alors nombre entier on ne le compte pas. On compte ce qui vient après la virgule, la fraction (elle écrit sous le 7, « fraction »). Ça

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

va ? bon. Ici on a transformé en quoi ? En fraction (elle souligne le mot fraction au tableau). Par exemple qui peut me dire, transforme-la en nombre fraction-AIRE
C : AIRE
P : comment ça elle va être ? MXXX
E : 4 et 7 dixièmes
P : je prends n'est-ce pas, n'est-ce pas/ qui peut me dire qu'est-ce que c'est le nombre fractionnaire ? oui MXXX !
E : C'est un nombre et une fraction
P : un nombre quoi ?
C : fractionnaire
E : entier et une fraction
P : les garçons on écoute ça/ on écoute ça/ c'est très important ! un nombre fractionnaire, on a dit hier et avant-hier, que c'est un nombre entier et la fraction. Ça va ? voici un nombre entier et la fraction. Maintenant pour transformer le nombre/ heu/ le nombre décimal en fraction/ voilà je l'ai mis en fraction. J'ai pris tout le mot (nombre ?)/ je l'ai mis numérateur/ ya MXXX. Mais pour le transformer en nombre fractionnaire, voilà le nombre entier/ je vais le mettre comme il est nombre entier et la fraction/ hein/ ça c'est la fraction/c'est voilà le 7 (elle écrit). Il y a combien de chiffre après la virgule, un seul chiffre alors c'est un seul 0 (elle écrit 4 nombre entier 7/10 en fraction). Ici en fraction (elle montre), ici en nombre fractionnaire (elle montre). C'est ça que tu voulais nous dire ? (elle écrit « en fraction » devant la fraction) ça c'est en fraction. Et ici nombre fractionnaire (elle écrit « nombre fractionnaire »). Oui IXXX
E1 : est-ce que/ heu/ est-ce que ça c'est une façon de transformer/ heu/ est-ce qu'est une façon de / ?
P : je n'entends pas ton ami
E1 : / heu/ est-ce que c'est une 3ème/ heu/ on peut/ on peut transformer /un nombre fraction en nombre entier cette /
P : tu veux faire le contraire ? un nombre fractionnaire en nombre décimal ? C'est ça que tu veux dire ?
E1 : non non, c'est une troisième/
P : façon
E1 : façon
P : c'est une troisième façon ? non c'est deux façons/ voilà le nombre fractionnaire, on le transforme en fraction et le nombre décimal on le transforme en fraction ou en nombre fractionnaire, parce qu'il peut te demander voilà ton nombre décimal, ta fraction et ton nombre décimal. Fais le moi comme la consigne/ comme il te demande/ ça va ? comme il te demande la consigne/ parfois il te dit « transforme en fraction », alors tu es obligé de la transformer en fraction et parfois tu vas trouver dans le livre la consigne et parfois il va te dire « transforme en nombre fractionnaire », alors tu es obligé de la transformer en nombre fractionnaire. Ça va ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème

Date	26/02/2016
Lieu	Alexandrie
Durée	3'00, 09'41, 04'23, 06'16 = 23'30 + 04'49
Ecole	Saint Marc
Discipline	Sciences
Classe	4ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (03'00)

P (en train d'écrire les mots) : des glandes digestives, parce que les glandes c'est féminin, les glandes DI-GES-TIVES, ou bien elle a un autre nom, qui sait ? oui JXXX
E : les glandes salivaires
P : ça c'est un genre/ hein / les glandes digestives ou bien ? oui YXXX
E : les glandes annexes
P : oui les glandes annexes, ça veut dire (elle écrit « glandes annexes »), qui sont reliées au tube digestif. On a dit que les glandes digestives sont 3 genres, qui peut citer les 3 genres ? les coudes sur le bureau, hein ! XXX
E : les glandes salivaires
P : [inaudible] (elle écrit) les glandes salivaires. Numéro 2 ?
E2 : le foie
P : le foie (elle écrit). 3 IXXX ?
E3 : le pancréas
P : le pancréas et on écrit s ici et on ne le prononce pas, n'est-ce pas ? très bien, alors on a dit les glandes digestives sont de 3 genres, les glandes salivaires, le foie, le pancréas. Très bien. Maintenant on va discuter un peu autour du tube digestif. Tout d'abord le tube digestif, […] combien sa longueur ? Ça mesure combien ? AXXX ?
E : 10 (dis) mètres
P : de 9 à 10 mètres
C : 10 mètres
P : chez les adultes. Ensuite qui peut me dire ça commence avec quelle partie ? Oui AXXXX !
E : ça commence par la bouche, pour la/ le /le cavité
P : la/ la
E : la cavité de bu /
P : ça commence par la cavité /
E : buccale
P : buccale et se termine par
E : l'anus
P : très bien (elle écrit)/ et se termine par l'ouverture de l'anus. Bravo ! alors, on va voir ensemble / […]
E : je peux éteindre la lumière ?
P : oui, merci, dépêche-toi s'il te plait !

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Vidéo 2 : (09'41)

P : […] (elle montre des éléments d'un schéma projeté au tableau) et les glandes digestives. Voyons ensemble. Ça c'est/ quel genre de glande ? oui ? RXXX
E : les glandes salivaires
P : les glandes salivaires. Elles sont au nombre de ?
E : 3 paires
P : Bravo. Elles sont au nombre de ?/
C : 3 paires
P : voilà 1 et 2 et 3 ! celle-ci c'est quelle glande ? Oui […]
E : le foie
P : le foie. Et ce qui est en jaune ? oui ?
E : le pancréas.
P : le pancréas. Bravo ! ici on va commencer le tube digestif, on a dit, commence par la bouche et se termine par /
C : l'anus
P : l'anus. Dans la bouche, qu'est-ce qu'on va trouver ? on a trois jours que les aliments vont rencontrer dans la bouche, si je mange des sandwiches, on va rencontrer 3 jours dans la bouche. Puis est ?
E : la langue
P : la langue. Tout d'abord, qu'est-ce que tu vas rencontrer ? c'est la langue ?
E : les dents
P : les dents ! bravo ! alors la cavité, on va commencer la cavité buccale, on va dire/ on fait (?) on bien contient / merci IXXX/ assieds-toi ! (elle écrit) les dents/ sans dire madame/ Les dents, c'est numéro 1 ! ensuite / pardon
E : langue
P : LA langue (elle écrit et insiste sur le LA). Et faites attention ici, la langue ! Qu'est-ce qu'on dit ? la langue (elle écrit « longue ») la longue
C : non/ non
P : qu'est-ce que ça veut dire « longue » ? […] elle est très longue (elle fait un geste d'un segment) très bien. Est-ce qu'on dit « longue », « longe » (elle écrit), « lange »
C : non/ non
P : (elle fait une croix sur les mots qu'elle vient d'écrire « longe », « lange »). Ça prononce « longe », c'est pas d' « u ». Alors on va mettre le « u ». La langue. Numéro 3 ? Qu'est-ce […inaudible] Oui AXXX
E : glandes salivaires
P : bravo ! les glandes salivaires. Et on va discuter autour de chaque partie. Voyons ensemble ! Voilà les trois [inaudible] des glandes salivaires, voilà la langue et voilà les dents. Les dents ! on arrive aux dents (elle sort d'une boite une maquette de dents). J'ai apporté ça du laboratoire pour que vous puissiez voir. Alors voilà les dents (elle montre) et voilà la langue (elle montre). Est-ce qu'on peut voir les glandes salivaires ?
C : non
P : non, alors ! les dents ! quels sont leur nombre ? Oui TXXXX
E : 32
P : 32. Dans chaque mâchoire, il y a combien ? Oui MXXX
E : 16
P : 16 dents dans chaque mâchoire. Très bien ! AXXX ! la mâchoire supérieure et la mâchoire

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : inférieure
P : inférieure. Qu'est-ce qu'on a dit ? la mâchoire ?
E : supérieure
P : la mâchoire
E : inférieure
P : la mâchoire ?
E : supérieure
P : combien de dents on a ?
E : 32
P : 32. Dans chaque mâchoire, il a combien ?
E : 16
P : 16. Bravo. On peut diviser les 16 dans chaque mâchoire. Combien de genre de dent ?
E : heu/ les incisives
P : Combien de genre tout d'abord ? 4. Tu peux les citer ?
E : incisives
P : les incisives.
E : les canines
P : les canines merci !
E : les molaires
P : les molaires ! avant les molaires ?
E : les pré-molaires
P : les pré-molaires ! bravo !Alors on a combien de / d'incisives ? on va prendre par exemple la mâchoire supérieure. On a combien d'incisives ?
E : madame ! 4
P : 4. Bravo ! le rôle des incisives ? tu as un sandwich ? (les élèves veulent répondre « madame, madame ») Qui va faire tout d'abord ?
E : [inaudible]
P : oui. Bravo, il va couper les aliments. Maintenant si j'ai des sandwichs, je vais la couper. Qu'est-ce que j'utilise ? Ça c'est pas dans le livre !
E : j'ai pas entendu le/
P : si j'ai maintenant un sandwich, je vais la couper. Qu'est-ce que j'utilise pour la couper ? Sans dire Madame
P2 : à la cuisine, qu'est-ce que vous avez ?
E : les incisives et les canines.
P : j'ai dit j'ai un sandwich et je vais la couper. Je vais pas la manger, mais je vais le couper avec les incisives. Qu'est-ce qu'on utilise ?
E : [inaudible …]
P : pas dans la bouche, dans la cuisine !
E : couteau
P : la couteau bravo ! alors on a 4 incisives, on utilise, dans la bouche pour couper les aliments. Ensuite on a ? oui AXXX
E : les canines
P : les canines, qui sont au nombre de quoi ?
E : 2
P : 2 canines. Qu'est-ce qu'ils font les canines, ya AXXX ?
E : coupent et déchirent les aliments

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : coupent et déchirent/ ils déchirent les aliments/ ils déchirent les aliments comme on déchire la feuille/ ils déchirent les viandes ! d'accord ? Très bien ensuite les molaires ! les molaires ? qu'est-ce qu'ils font les molaires ? les molaires ? qu'est-ce qu'ils font les molaires ? (elle s'adresse à un élève). Tu as compris ? tu as déchiré les aliments. Qu'est-ce qu'ils font ?
E : broient les aliments
P : bravo ! ils broient les aliments ! ils broient les aliments ! ils broient les aliments (+ geste avec les mains, de meulage). Très bien ! avant pour faciliter que on puisse l'avaler. Bravo ! ensuite on a fini maintenant, on a fini les dents. On a fini les dents. Maintenant la langue. (elle montre une partie écrite au tableau, un schéma). La langue, qu'est-ce qu'il fait ? maintenant j'ai coupé le sandwich avec les incisives, j'ai déchiré avec les canines et j'ai broyé avant de penser à avaler, qu'est-ce qu'il va se passer ?
E : il mélange les aliments avec la salive.
P : très bien, il mélange les aliments avec la salive. Ah, on vient ici (elle montre au tableau, une partie écrite). Qui secrète la salive ?
E : les glandes salivaires
P : je n'entends pas
E : les glandes salivaires
P : tu entends ? qu'est-ce qu'il a dit ?
E : les glandes salivaires
P : les glandes salivaires. Alors les glandes salivaires, on dit qu'elle secrète la salive. Quel est son rôle ? si je mange du pain par exemple ? du riz ? du macaroni ? quel est son rôle ? la salive ? oui JXXX
E : il digère/ digère les [inaudible] carbohydratées et les transforme en suc
P : bravo, il digère les matières carbohydratées ou bien les amidons et les transforme en suc. Tu es avec moi, tu es avec moi ? Lève-toi ! (à un élève). Alors on dit que la langue, le 1er rôle c'est mélanger les aliments avec la salive. Quel est le rôle de la salive ?
E : la glande salivaire
P : non je dis pas d'où vient la salive ? qui secrète la salive ? je dis /le rôle de la salive ! qu'est-ce qu'elle fait la salive ? oui AXXX
E : [inaudible]
P : la salive/ j'ai pas dit le rôle de la langue/ hein/ regardez ici avec moi

Vidéo 3 : (04'23)

P : (…) très bon, très sucré / hum/ oui/ je n'entends pas
E : déguste les aliments
P : Bravo/ déguste les aliments (elle écrit en énonçant) dé-gus-te les ali-ments. Et la dernière chose ? oui !
E : organe [au/ou] palais
P : organe [au/ou] palais (elle écrit) qui transporte les vibrations du larynx [inaudible]. Bravo. On retourne encore une fois. Les glandes salivaires, on a fini les dents […] on a fini la langue. On va voir les glandes salivaires, on retourne encore une fois aux glandes salivaires. Les glandes salivaires sont au nombre de ?
P : trois paires. Qu'est-ce qui secrète ? AXXX ? MXXX pardon !
E : les glandes salivaires
P : secrètent quoi ?
E : la salive.

P : La salive, le rôle de la salive, je viens de l'écrire.
E : il digère la matière carbohydratée et le transforme en suc.
P : Bravo. D'accord jusque-là ? très bien. Une minute/ les questions à la fin/ maintenant on a la bouche, les dents, les incisives, et voilà les canines, pré-molaire et ensuite les/ (C : molaire) molaires. Après la bouche qu'est-ce qu'on a ? on a dit on va commencer par la cavité buccale et dans la cavité buccale on va rencontrer les dents, la langue et les glandes salivaires, ensuite ? oui RXXX
E : le pharynx
P : le pharynx, on va voir le pharynx ensemble (elle projette une vidéo). C'est cette partie. Qu'est-ce qu'on dit ? qu'est-ce que c'est que le pharynx ? qu'est-ce qu'on a dit ? hum
E : une cavité commune entre l'appareil digestif et l'appareil respiratoire
P : très bien, une cavité commune entre deux appareils, entre l'appareil digestif et l'appareil respiratoire. Si maintenant les aliments vont passer du pharynx à l'appareil digestif, où ils vont aller ? quelle partie ils vont aller ?
E : osophage
P : l'oesophage. Très bien, et si ils vont passer dans l'appareil respiratoire, l'air qui va passer, c'est pas les aliments, où il va aller
E : trachée
P : la trachée artère bravo ! Ensuite qu'est-ce qu'on va rencontrer ? les aliments qu'est-ce qu'ils vont rencontrer ? AXXX ! réveille-toi/ après le pharynx, qu'est-ce qu'ils vont rencontrer ?
E : œsophage
P : l'œsophage. Qu'est-ce que c'est l'œsophage ? qu'est-ce qu'il fait ? hum / oui/ le monsieur qui dort réveillez-vous !
E : tube musculaire
P : tube musculaire. Qu'est-ce qu'il fait ? est-ce qu'il y a un liquide qui est secrété dedans ?
C : non
P : non, qu'est-ce qu'il fait ? je veux entendre ton voix, ta voix
E : permet le passage des aliments du pharynx jusqu'à l'estomac.
P : très bien ! il permet le passage des aliments du pharynx jusqu'à l'estomac. Maintenant nous sommes arrivés à l'estomac. Voilà l'estomac. C'est comme quoi (elle montre au tableau l'image et elle fait un geste). L'estomac, quelle forme elle a ? (à un élève : tu n'as pas répondu). Oui ZXXX
E : sac musculaire
P : c'est un sac musculaire. Elle a la forme d'un sac. Un sac musculaire. Quel est le / le suc qui est secrété dedans ? Quel suc ? […] hum / le suc ga/
E : le suc gastrique
P : le suc gastrique

Vidéo 4 : (06'16)

P : et ça c'est la 1ère partie de l'intestin grêle, c'est dans le duodénum (elle écrit). Le duodénum, se déverse, se déverse, deux [sup ?]. Quels sont les 2 sups ? le coude sur le bureau, le coude sur le bureau
E : le suc pancréatique
P : merci assieds-toi, le sup pancréatique. Quel est le suc ? oui AXXX
E : le suc biliaire
P : ou bien ?

C : la bile
P : la bile, bravo. La bile. / qui secrète le suc pancréatique ? […] qui secrète le suc pancréatique ? ça vient du mot ? ça vient du mot ?
E : le pancréas
P : bravo ! le pancréas. (elle écrit au tableau) secrété par le pancréas. Et on écrit le « s » et on ne le prononce pas. Et le suc biliaire ? secrété par ? oui MXXX tu sais ? […] (à un autre élève) si tu dis j'ai un cadeau pour toi ! […] hum ?
E : le foie
P : le foie ! on peut dire le foie mais qui dans le foie ? […] la vésicule /
C : biliaire
P : la vésicule biliaire ! tu as su ça MXXX ? tu as su ça la réponse ? ou bien FXXX t'as dit ? tu as su seul ? bien ! (à un élève qui vient au bureau de l'enseignante) tu auras/ tu auras un molaire ! (elle lui donne un objet). Tu le mets dans le bureau vite et tu regardes avec moi. Alors on a dit le suc biliaire / toute la classe vous aurez parce que vous êtes braves. Alors le suc biliaire il est secrété par ?
C : le foie
P : le foie ou bien on dit
C : vésicule biliaire
P : très bien. Lève-toi ! viens ici chez moi ! où est la vésicule biliaire ici ? sur le schéma ? (l'élève montre) très bien là la couleur verte/ voilà le foie/ très bien, merci va à ta place ! oui OXXX. Quel est le rôle de la bile ?
E : elle a digéré/ elle a digéré/ heu/ [inaudible]
P : c'est juste mais tu ne dois pas étudier, on a dit, tu dois comprendre tout d'abord ensuite tu expliques.
E : aide à digérer les graisses
P : très bien, aide à digérer les graisses / on a dit les graisses et pas seulement/ […] ou bien les ? ou bien les ?
C : lipides
P : les graisses ou les lipides […] aide à digérer les graisses ou bien les lipides et les transforme en ? / et les transforme en ? émulsion ?
C : liquide
P : très bien ! ensuite les aliments vont passer/ quelle partie ? la deuxième partie de l'intestin grêle ![…] la deuxième partie / oui XXX
E : le gros intestin
P : non, pas le gros intestin. C'est la deuxième partie de l'intestin grêle […] (inaudible) Iléon et on met sur le i un accent circonflexe. Alors l'iléon, qu'est-ce qui est secrété dans l'iléon ? quel suc ? comment on appelle ? […] quel suc ? […]
E : suc/ suc/ intestinal
P : bravo, l'iléon, ça va avoir de quel / suc ?
C : intestinal
P : et ça vient du mot ?
C : intestin
P : intestin ! Bravo, pour ne pas oublier / le suc intestinal / ensuite les aliments vont passer dans l'intestin grêle, ici ils vont passer dans l'intestin grêle. Qu'est-ce qui va se passer ? quelque chose de très importante ! ? quelque chose très très importante ! Qu'est-ce qui va se passer ? AXXX
E : les déchets vont arriver au/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : on est pas arrivé aux déchets/ oui
E : ils se passent une digestion complète
P : se passe une digestion complète, où les différents aliments [inaudible]/ des aliments/ très bien/ qu'est-ce qui se passe ? qu'est-ce qui se passe aussi ? le monsieur qui rêve / qu'est-ce qui se passe ?

Vidéo 5 : (04'49)

P : […] pour arriver à toutes les parties du corps. Le reste que le corps/ le corps ne veut pas/ où ils vont passer / où ils vont passer. Oui MXXX
E : au gros intestin
P : très bien, ils vont aller au gros intestin, ils vont aller au gros intestin, voilà ! ils vont aller au gros intestin. Et qu'est-ce qu'il va faire le gros intestin ? il va rien faire ? seulement il va le rejeter ? il doit faire quelque chose avant de le rejeter. PXXXX
E : absorbe l'eau des déchets
P : bravo ! absorbe l'eau des déchets avant d'être rejeté / hors du corps/ être rejeté / hors du corps/ à travers ?
E : l'ouverture de l'anus
P : l'ouverture de l'anus. D'accord jusque-là ?
C : oui
E : il y a le rectum
P : oui, il va passer par le rectum tout d'abord, puis par l'ouverture de l'anus, il va sortir hors du corps. Très bien, maintenant, je vais vous montrer un vidéo/
P2 : excusez ! vous avez compris ce que ça veut dire « trois paires »
E : 3 dans deux, deux fois deux
P2 : 3 fois 2. C'est-à-dire trois paires d'ici, trois paires d'ici
C : non
E : deux
P2 : 2 ou 3
E : 2 dans une seule
P2 : ou 3 dans une seule. Ça fait trois ici, trois ici
C : non
P2 : vous avez dit 3 paires, 3 ici et 3 ici/ donc, vous voyez/ vous voyez pas bien/ madame a fait le schéma, donc voyez, 1,2,3 de cette face et de l'autre côté 1,2,3. Voilà pourquoi on dit 3 paires. Vous portez des chaussures, vous portez combien de paires ?[…] 1 paire ! ah c'est bien je croyais que vous n'avez pas appris ça ! la chaussure c'est une paire.
P : non j'ai expliqué avant ça
P2 : Autre chose/ autre chose/ on a parlé des aliments, ce qui s'est passé dans la bouche, ce qui s'est passé dans l'estomac et dans l'intestin/ donc quels sont les aliments/ les formes d'aliments complexes. Nous avons dit dans la bouche il y a 4 [inaudible] de quoi ?
E : [inaudible]
P2 : [inaudible] l'amidon. Après dans le foie qu'est-ce qu'il y a eu ?
E : les graisses
P2 : les graisses, et à l'estomac ?
E : les protéines
P2 : (à P1) continue
P : merci. Alors on va voir ensemble. (geste avec le matériel vidéo, projection au tableau d'un schéma + audio) on entend parce qu'il parle vite (écoute d'une explication de la digestion, explication avec un vocabulaire assez complexe, d'un niveau de langue et de précisions terminologiques non abordé pendant la phase précédente du cours).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème

Date	28-29/ 02/ 2016
Lieu	Alexandrie
Durée	05'45, 01'18, 04'41, 03'29, 04'12, 02'31 = 21'56
Ecole	Saint Marc
Discipline	Mathématiques
Classe	5ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 – pas d'image

Vidéo 2 : (05'45)

P : quelles sont les propriétés de l'addition ? lève le doigt si tu veux parler/ hein/ Oui MXXX
E : commutativité
P : oui, qu'est-ce que ça veut dire commutativité ?
E : on change les places de nombres […]
P : on change la place des nombres et on trouve le même / (+C) résultat/ c'est-à-dire 7 + 5 est égal
C : 12
P : et 5+7
C : 12
P : alors/ Qui encore ? / 2ème propriété/ BXXX
E : associativité
P : associativité, c'est-à-dire quoi ?
E : ça veut dire que quand on a 3 nombres, et quand on met l'addition […] nous avons le même résultat que quand on est 2 […]
P : […] Omar a dit si je vais commencer par les 2 premiers nombres, j'additionne les 2 premiers nombres, c'est le même résultat qu'on va trouver, si je vais commencer par les 2 derniers nombres, c'est l'associativité. Quoi encore ? Cesse de parler maintenant/ oui MXXX
E : stabilité
P : qu'est-ce que ça veut dire stabilité ?
E : [inaudible... appartient à N..;]
P : alors c'est-à-dire le résultat de n'importe quelle addition en N est égale à un nombre qui se trouve en N. Oui MXXX
E : élément neutre
P : quel est l'élément neutre de l'addition ? Oui MXXX
E : zéro
P : oui zéro. L'élément neutre de l'addition c'est zéro. Quel est l'élément neutre de la multiplication ?
E : 1
P : c'est le 1/ bravo. […] alors les propriétés de la multiplication ? Est-ce qu'ils sont les mêmes ?
C : oui/non/ en plus

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : une en plus c'est laquelle ?
E +C + P : Dis-tri-bi-ti-vi-té […] (elle écrit une multiplication au tableau). Quelle est la distributivité. Je vais demander qui est le multiple / le multiple/ commun ? (geste)
E : 15 x 3
P : non/ une autre fois/ qui est le multiple commun ? Quel nombre ici je peux l'appeler, c'est le multiple commun/ Oui AXXXX
E : le 5
P : le 5 est-ce que c'est juste ? (C: non)
E : 15
P : c'est le 15/ bravo / pourquoi on va l'appeler le multiple commun ? Car c'est le nombre de quoi ?
C : [inaudible]
P : des bonbons qu'on va distribuer (elle trace des flèches) / une fois pour 3 et une fois pour 7. Comment je peux écrire ? 2ème étape ?
E : 15x3
P : (elle écrit) 15x3
E : 15x5
P : (elle écrit) 15x5 et entre les 2 ; quel signe ?
C : plus (+)
P : bravo ! plus/ est-ce que toujours je mets plus
C : non
P : non selon quoi ? Selon quel signe ? […] selon le signe qui se trouve entre parenthèse (elle montre au tableau) /si on va trouver moins/ alors
C : moins
P : bravo [….] (correction d'exercice) on doit utiliser les propriétés pour obtenir le résultat/et ça avec des étapes/jamais tu vas écrire tout de suite la réponse. […]
E : 753 + 247 (P écrit) et entre parenthèse plus/ plus 972
P : tu as utilisé combien de propriétés dans ce cas ?
E : 2
P : 2 propriétés/laquelle ?
E : commutativité
P : (elle écrit) commutativité et
E : associativité
P : (elle écrit) associativité/bravo/ après ça une autre étape/
E : 1000 + 972
P : (elle écrit) + 972
E : 1172
P : (elle écrit) 1972 et c'est quelle propriété ? Ce nombre se trouve en N ?
C : oui
P : alors stable (elle écrit "stable en N")

Vidéo 3 : (01’18)

P : tout le monde a trouvé 1300 ?
C : oui
P : alors, quelle propriété ça ?
E : associativité
P : associativité, ça va/hein/ 2 ?
E : 2000
E2 : 2500
P : 2500, est-ce qu’on trouve cela en N ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : oui
P : alors ?
E : stable en N
P : stable en N. Oui qui a une question ? Oui Mxxx
E : […] sont le même résultat
P : le même résultat/ ça va/ mais avec des étapes changées/ Et maintenant M. YXXX qui est le responsable aujourd'hui, efface, vite, vite (un élève se lève et efface le tableau)

Vidéo 4 : (04'41)

P : tu as trouvé combien tout de suite ? non, non il manque une étape/ qui a fait comme ça ?/ qui a fait comme ça ? […]
E : est égale à 1200 plus 1200 (P écrit sous la dictée de l'élève)
P : et ça c'est/
E+ P : associativité
P : est égale à
E : 2400
P : 2400 […] appartient à N (elle écrit au tableau). Si tu as fait une autre chose et tu vas trouver le même résultat avec les étapes, c'est juste. Tu as trouvé le même résultat ? alors […] signe juste. Tout le monde a compris jusqu'à présent ?
C : oui
P : ok. J'ai une question pour l'oral. Vous êtes prêt ? Qu'est-ce que ça veut dire (elle écrit) / x plus petit égale 3/ […] par une liste, pour n° 25 (numéro d'élève), c'est qui n°25 ? […]
E : x/ accolade
P : accolade, alors j'écris X majuscule sous le nom de l'ensemble, égale ? j'ouvre la […]
E : zéro
P : 0
E : virgule
P : virgule
E : 1
P : 1
E : 2 virgule 3 (P écrit sous la dictée)
P : Bravo tu as pris […] une autre question pour l'oral. Dis par une liste, 7 plus petit que x (elle écrit), plus ou petit ou égale x, plus petit que 2. Numéro 18. C'est qui numéro 18 ?
E : l'accolade
P : j'ouvre l'accolade, avant l'accolade ?
E : x
P : X majuscule, c'est le nom de la liste, j'ouvre l'accolade, la valeur se trouve entre qui ? alors ?
E : 6 P : 6 E : 5 P : 5 E : 4 P : 4 E : 3 P : 3, je complète ?
E : non
P : alors qu'est-ce que je fais faire ?
E : ferme
P : je ferme l'accolade […] Pourquoi Mxxx n'a pas pris le 2 ? pourquoi ?
E : car le 2 n'est pas […]
P : car le 2 n'est pas une valeur dans cette liste. Il n'a pas mis le signe ?
E : égal
P : d'égalité. Oui qu'est-ce que tu veux ?
E : […] est plus petit que/ (il montre le tableau)
P : ha oui pardon c'est le contraire/ je dois mettre le contraire. Bravo MXXX (elle change le sens du signe) on doit écrire comme ça. Bravo MXXX. Qui est le responsable ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Vidéo 5 : (03’29)

P : Qu’est-ce que ça veut dire le mot « consécutif » ? En quelques fois on doit faire le dictionnaire math/français pour l’unité 2. Maintenant on va écrire qu’est-ce que ça veut dire « con-sé-cu-tif » ? Oui Mxxx.
E : c’est le nombre qui vient après le nombre.
P : Bravo, le mot « consécutif », c’est-à-dire qui vient après l’autre, c’est-à-dire qui vient après l‘autre. Par exemple 3 et 4 sont 2 nombres quoi ?
E : consécutifs
P : mais 1 et 5 (geste du bras) ? est-ce qu’ils sont consécutifs ?
C : non
P : 5- 6 ?
E : non
C : oui
P : oui quoi ?
C : consécutifs
P : 7 – 8 ?
C : consécutifs
P : 4 – 3
C : oui / non / oui / non
P : non ils ne sont pas consécutifs. 1 – 2 ?
C : oui
P : consécutifs. 7 – 17 ?
C : non/ oui/ non / oui / non
P : 9 – 8
C : non/ oui/ non / oui / non
E : madame, je ne comprends pas
P : […] c’est sur l’ensemble N. Dans l’ensemble N, on commence par le Zéro, 0 , 1, 2, 3. Dans quelle direction ? positif ou négatif ?
C : positif
P : positif. Alors on a 4 nombres naturels consécutifs à donner. Voici le mot consécutif (elle écrit « consécutif : l’un vient après l’autre »). On a 4 nombres consécutifs dont le plus grand nombre est x + 7 (elle écrit). Alors les 3 autres nombres sont lesquels ? le plus grand nombre c’est x + 7. […] x + 7 c’est le plus grand nombre, alors le nombre qui suit […] tu as approché un petit peu.
E : x + 1, + 2
E2 : x + 8
E3 : […] x + 6
P : bravo (elle écrit x + 6) le nombre qui suit ? oui BXXX
E : x + 5
P : x + 5 (elle écrit x + 5), le nombre qui suit ? Oui XXX […] bravo x + 4 (elle écrit x + 4)

Vidéo 6 (00’02) et vidéo 7 (00’04) négligeable

Vidéo 8 : (04’12)

Professeur et élèvent comptent : 5 jusqu’à 33

C : jusqu’à l’infini
P : jusqu’à l’infini, bravo, bravo… alors l’exercice […] un nombre naturel, impair, consécutif, on a su/ qu’est-ce que ça veut dire impair/ qu’est-ce que ça veut dire consécutif / comme le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte

nombre médian (elle lit) […] qu'est-ce ça veut dire médian ? c'est quoi le médian ? c'est quoi le médian ? comme le nombre médian
E : au milieu
P : oui bravo, alors le nombre médian (elle écrit « le nombre médian, il se trouve au milieu »), il se trouve au milieu (les élèves recopient). (elle lit la consigne : Trouve […] on a trois nombres (elle commente), on sait pas, on a 3 nombre, le nombre médian c'est y, on sait pas le nombre qui succède ou bien qui suit, et impair, ce sont des nombres impairs. Les 3 sont des nombres impairs, consécutifs. Alors le nombre médian, qui se trouve au milieu, y, qui vient avant ? (= geste dans le dos)/ qui vient après (geste en avant) ? Toujours les mêmes / toujours ! Oui YXXX
E : avant le Y, X
P : X, Y, Z par exemple ? Je dois chercher une relation entre ce nombre là et le nombre qui le précède. Quelle est la relation ? Baissez vos mains […] Par exemple Y, n'importe quel nombre impair c'est qui ?
E : 5
P : 5. Quel est le nombre impair qui le précède ?
C : 3
P : alors quelle est la relation entre ces 2 (elle montre le tableau – la classe s'agite, tous les élèves veulent répondre) / on ne parle pas comme ça s'il vous plait. Le nombre qui est suivi/ YXXX
E : - 2
P : c'est qui moins 2
E : 5-2
P : 5-2/ bravo/ alors qu'est-ce que je vais écrire ici ? […] tu as dit où trouver le 3, 5-2, n'est-ce pas ? alors je vais prendre Y et qu'est-ce que je vais faire ? tu as dit la réponse ! Y
C : - 2
P : le nombre / on ne parle pas comme ça s'il vous plait/ le nombre qui suit. TXXX/ Y + 11/ Alors ce sont les 3 nombres impairs […] est-ce que c'est une relation pour les nombres impairs seulement ?
C : non
P : et pour quoi encore ? qui ?
E : les nombres premiers
P : les nombres premiers est-ce qu'ils sont marchés avec cette règle ? chaque fois + 2, + 2, + 2. Alors quels nombres ont la même règle ? oui GXXX
E : les nombres pairs
P : les nombres pairs. Bravo/ bravo. Les nombres premiers n'ont pas une règle. Tout le monde a écrit ? En même temps ?

Vidéo 9 : (02'31)

P : je commence par la multiplication et la division. Qu'est-ce qu'on s'appelle ça ? qu'est-ce qu'on appelle ? Oui GXXX
E : priorité
P : priorité des opérations. Lève ton doigt. Alors la priorité des opérations. On commence par quoi / LXXX non avant / Les parenthèses/ les parenthèses. N'importe quelle opération qui se trouve entre (+ geste du doigt)
C : parenthèse
P : c'est numéro 1/ alors numéro 2 ? Oui XXX […] la division ou la multiplication, selon l'ordre. Numéro 3 ?
E : plus ou moins
P : c'est-à-dire l'addition ou la soustraction. C'est la dernière opération. Qu'est-ce que tu veux ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : pourquoi toujours on commence par les parenthèses ? quand on a un nombre fois un nombre entre parenthèse, on fait la distributivité
P : tu peux faire la distributivité, mais toujours l'essentiel, tu vas commencer par quoi ?
E : par les parenthèses
P : les parenthèses. C'est pour faciliter l'opération. Ça va ? Oh ici 15 – 3 x 6 diviser par 2 + 1, en fait, par laquelle je vais commencer ? lève le doigt si tu veux parler ? Oui AXXX
E : 3 x 6
P : 3 x 6, on va commencer par ce terme-là, alors 15 – reste comme il est. 3 x 6 combien ? (elle écrit)
C : 18
P : 18 et je vais compléter/ écrire le problème et ça avec mes yeux je vais chercher une autre fois. Moins, diviser, plus… laquelle je vais commencer CXXX ?
E : diviser
P : diviser, c'est laquelle qui est avec […] ?
E : 18 diviser par 2
P : 18 diviser par 2, bravo, alors 15 (elle écrit) reste comme il est. 18 diviser par 2 ?
E : 9
P : 9 + 1 (elle écrit). Maintenant on a moins et plus. Je vais commencer par où ? Oui XXX
E : moins
P : moins bravo, car elle/ il est le premier (elle écrit). 15 – 9 est égale à ?
E : 6
P : 6 + 1 (elle écrit). Alors 6 + 1 égale ?
E : 7
P : 7 (elle écrit).

d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème

Date	28/02/2016
Lieu	Alexandrie
Durée	02’16, 19’21, 02’40, 13'45 = 38’20
Ecole	Collège Saint Marc
Discipline	sciences
Classe	5

Transcriptions et analyse - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (02’16)

P : […] que va-t-il faire encore ? il va continuer sa / ?
C : circulation
P : très bien / il va continuer sa circulation. A ce moment, que va-t-il transporter ? Qu’est-ce qu’il va transporter ? Hein / il va /
E : transporter l’énergie
P : non l’énergie va rester dans les cellules. Les cellules ont besoin de l’énergie. Il va transporter ?
E : le dioxyde de carbone et les déchets cellulaires.
P : d’accord. Il va transporter le dioxyde de carbone, que les cellules n’ont pas besoin, il va transporter aussi les déchets cellulaires que les cellules n’ont pas/
C : besoin
P : besoin. Il va transporter le dioxyde de carbone où ? il va le transporter où ?
E : l’appareil respiratoire
P : très bien. C’est l’appareil respiratoire qui va nous débarrasser du dioxyde de carbone. Et il va transporter/hein/ les déchets cellulaires/ où ?
E : à l’appareil urinaire
P : à l’appareil urinaire. C’est l’appareil urinaire qui va nous débarrasser des déchets ?
C : cellulaire
P : c’est comme ça que l’appareil circulatoire fonctionne. Elle fait une liaison entre tous les appareils qui se trouvent dans notre corps. C’est pourquoi on l’a appelé appareil circulatoire. Parce que le sang / il circule/ il fait une très grande circulation (avec des gestes de cercle). Et qui va l’aider à faire cette grande circulation. MXXX
E : le cœur
P : le cœur. Alors on dit que le cœur/ que va-t-il faire ? Il / pompe/ ou bien il/ ?
C : propulse
P : regarde [elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »]. Il ?
C : propulse
P : il propulse le sang. Il pompe ou bien il propulse le sang dans les / […] j’ai mal entendu/ dans les ?
C : réseaux sanguins
P : réseaux sanguins. Bon/ voyons un petit film comme ça qui va nous simplifier tout ça. Ecoutez bien s’il vous plait ? Ecoutez bien/ On garde le silence/
E : madame, est-ce qu’on peut fermer/
P : on éteint la lumière

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : écoutez bien s'il vous plait

Vidéo 2 : (19'21)

P : […] dans cette figure, qu'est-ce que vous remarquez ? Si nous allons parler spécialement du cœur, qu'est-ce que vous remarquez ? D'après cette figure
E : il y a deux parties dans le cœur
P : il y a combien ?
E : deux parties
P : d'où tu as su ?
E : la 1ère partie c'est la partie qui absorbe l'oxygène et les [inaudible]
P : ab/ ab ?
E : absorbe.
P : absorbe
E : Et la 2ème partie
P : attention le cœur n'absorbe rien, c'est pas le rôle du cœur d'absorber
E : il [va] pomper le sang
P : il va pomper le sang. Bon d'où tu as su/ qu'il y a / deux partie/ dans le cœur ? d'après cette figure. NXXX
E : cette partie est bleue c'est l'oxygène et cette partie est rouge et c'est le sang
P : d'abord cette partie est bleue et cette partie est rouge c'est correct. Mais c'est pas cette partie est bleue à cause de l'oxygène et cette partie est rouge à cause du sang. Non. Mais est-ce ces couleurs existe en réalité dans notre corps ?
C : non
P : non, attention, dans notre corps le sang peut avoir une seule couleur avec deux différents degrés. Ou bien le sang soit de couleur rouge clair et à ce moment on dit que le sang transporte l'oxygène, ou bien le sang soit d'une couleur rouge foncé, très foncé, rouge foncé et à ce moment on dit que le sang transporte l'oxyde de carbone. Je répète. Le sang qui circule dans notre corps peut avoir une seule couleur, avec deux différents degrés. Ou bien qu'il soit rouge clair quand il transporte quoi ?
C : l'oxygène
P : l'oxygène. Et à ce moment le sang qui va transporter l'oxygène on va l'appeler sang oxygéné. On va l'appeler quoi ?
C : sang oxygéné
P : qu'est-ce que ça veut dire « sang oxygéné » ? MXXX
E : le sang qui transporte l'oxygène
P : très bien, le sang qui transporte l'oxy/ ?
C : gène
P : l'autre couleur/ un autre degré de la même couleur, ce sera rouge foncé. Et à ce moment on dit que le sang il transporte ?
E : le dioxyde de carbone
P : très bien le dioxyde de carbone, on dit que le sang transporte le dioxyde de carbone et sera de couleur rouge foncé, et à ce moment on va l'appeler sang non-oxygéné. Comment on va l'appeler ?
C : sang non-oxygéné
P : donc le sang peut être sang oxygéné qui est riche en oxygène ou bien sang non oxygéné. (elle écrit) « sang oxygéné » ça veut dire qu'il transporte l'oxygène ou bien sang non oxygéné. Sang non quoi ?
C : oxygéné

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : qu'est-ce que ça veut dire « non oxygéné », ça veut dire il va pas transporter l'oxygène, il va transporter quoi ?
C : le dioxyde de carbone
P : une question : est-ce que le sang va transporter l'oxygène avant de pénétrer dans les cellules ou bien après. Je répète. D'après le schéma conceptuel que vous avez devant vous au tableau, regardez bien le schéma conceptuel. Le sang va transporter l'oxygène, avant ou après de/ de pénétrer dans la cellule. Hein / KXXX
E : avant de pénétrer
P : avant de pénétrer dans les cellules, il doit transporter quoi ?
C : l'oxygène
P : pourquoi ? pour ?
E : les donner
P : les donner aux /
C : cellules
P : cellules. Et quand est-ce qu'il va transporter le dioxyde de carbone. Après avoir sorti ou avant ?
C : avant/après
P : [inaudible] il doit transporter le dioxyde de carbone/ dès qu'il va / sortir des cellules / pour l'emmener à ? (elle montre au tableau une phrase)
C : l'appareil respiratoire.
P : alors l'appareil respiratoire a pour rôle, à part de la respiration, elle a un autre rôle / que je viens de le dire maintenant/ je veux le verbe
E : expirer
P : très bien / explique / ça veut dire quoi ? / très bien / ça veut dire ?
E : transporter l'oxygène
P (elle fait non de la main) : l'appareil respiratoire ne transporte rien, c'est le sang qui transporte, attention
E2 : apporter le dioxyde de carbone
P (elle fait non de la main) : qu'est-ce ça veut dire le mot « expirer » ? qu'est-ce ça veut dire ?
E : expiration
P : qu'est-ce ça veut dire ?
E3 : faire sortir le dioxyde de carbone
P : ça veut dire / il y a un autre verbe ?
E4 : [inaudible]er
P : (non, non, non) l'appareil respiratoire a pour rôle de nous (geste) ?
E5 : débarrasser
P : très bien / de nous débarrasser de quoi faire ?
E : [inaudible]
P : du dioxyde de ?
C : carbone
P : durant l'expira/
C : tion
P : très bien. Retournons au cœur. […] vient de dire, de combien de parties on trouve dans notre cœur
C : 2 /4
P : vous voyez il y a 2/ attention à la question, j'ai demandé combien il y a de parties et non pas combien de cavité ? il y a une grande différence entre les 2. Ou bien partie ou bien cavité. Dans notre cœur, il y a 2 parties. Cette partie on l'appelle la partie gauche du cœur. La partie quoi ?
C : gauche

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : et cette partie, c'est la partie droite du cœur (écho « droite » de la classe)/ oui/ de combien de partie / c'est tout à fait le contraire/ de combien de partie / se compose le cœur ?
C : 2/2
P : 2. Partie gauche et partie droite (gestuelle sur le schéma)/ qui sont séparés (geste de monstration de la séparation + énonciation ralentie). Qu'est-ce qui sépare la partie gauche de la partie droite ? qui sont séparé par une par/roi (R roulé ? insistance + geste de monstration) musculaire. Cette partie-là, on l'appelle une paroi / musculaire/ on répète. Notre cœur se compose de deux parties, partie/ gauche / et partie/ droite qui se sont séparées par ? une paroi / musculaire (classe en écho sur « musculaire »). Depuis la figure que vous avez, le sang oxygéné va entrer dans quelle partie du cœur ? NXXX
E : dans la partie gauche
P : dans la partie ? gauche (classe en écho). Très bien. Par suite, le sang non oxygéné va rentrer dans quelle partie ? AXXX
E2 : partie droite
P : dans la partie droite du cœur. Très bien alors on a 2 parties / La partie gauche et la partie droite/ qui se sont séparées par une / paroi
C : paroi musculaire
P : très bien (changement de diapo au tableau). La coupe du cœur. Voilà le cœur/ il est formé de deux parties/ la partie gauche (elle montre) et la partie droite (en écho « à droite »). On dit pas « à droite ». On dit la partie gauche et la partie droite. Attention on dit pas gauche (avec un o ouvert) et c'est gauche (o fermé). G-A-U c'est GO (o fermé) et non pas GO (o ouvert) ou dite gauche (avec un o ouvert). C'est la partie gauche et c'est la partie droite. Chaque partie est formée de 2 cavités. Chaque partie est formée / ? / de 2 cavités (reprise en échos de la classe « cavités »). Donc de combien de cavité a-t-on dans le cœur ? Combien de cavité a-t-on dans notre cœur ? HXXX
E : 4
P : cavités. Très bien. On a 2 parties et 4 cavités. Voyons le nom de chaque partie et de chaque cavité. (elle montre sur le schéma au tableau) Cette cavité on l'appelle l'oreillette droite. On l'appelle quoi ?
C : oreillette droite.
P : parce que tout simplement cette cavité existe où ? dans la partie ?
C : droite
P : droite, alors on l'appelle oreillette droite (classe en échos). Ensuite…
E : oreillette gauche
P : tout à fait. La cavité de l'autre côté s'appelle /
C : oreillette gauche
P : gauche. Ensuite la cavité qui se trouve inférieurement (elle montre), on l'appelle le ventricule droit et l'autre s'appelle le ventricule
C : gauche
P : ventricule/ et non pas veintricule/ ventricule/ parce que ça vient du mot ventre. Ventricule gauche. Donc voilà les 4 cavités. Oreillette droite/ (elle montre) oreillette gauche/ (elle montre) ventricule droit/ (elle montre) ventricule gauche/ (elle montre). Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit UN ventricule et UNE oreillette. Ça c'est un nom féminin c'est pour ça qu'on a donné le mot/ l'adjectif « droite »/ avec E (un élève dit « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est un ventricule droit et non pas droitE. On continue. Ce qui sépare l'oreillette de la ventricule, une petite ouverte qui existe est ici entre les deux cavités, on l'appelle la valvule (un élève prononce en même temps, il l'a lu sans doute sur le schéma). Que l'on appelle ?
C : valvule
P : comment on l'appelle ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

C : valvule
P : répétez derrière moi s'il vous plait ! comment on l'appelle ?
C : valvule.
P : essayez de bien prononcer ! VAL-VULE
C : VAL-VULE
P : VAL-VULE
C : VAL-VULE
P : où se trouve la valvule ? hein / d'après le schéma ? où se trouve la valvule ? MXXX
E : entre l'oreillette et les/le / entre la oreillette
P : l'oreillette
E : l'oreillette et le ventricule
P : très bien. Entre chaque oreillette et chaque ventricule se trouve une ?
C : [inaudible…valvule]
P : se trouve une quoi ?
C : valvule
P : mais entre la partie gauche et la partie droite, qu'est-ce qu'il y a ? entre la partie / toujours les mêmes (aux élèves qui lèvent le doigt) / entre la partie gauche et la partie droite, qu'est-ce qu'il y a ?
E : paroi musculaire
P : ah très bien ! la partie gauche est séparée de la partie droite par une / paroi musculaire. Voilà la paroi musculaire qui est tout autour du cœur (elle montre sur le schéma) / tout autour du cœur (+ mimogestualité du tour), ça c'est la paroi musculaire ! cette partie, cette partie et cette partie (elle montre les trois parties). On appelle quoi ?
C : paroi musculaire
P : paroi musculaire. Donc on a combien de légende qu'on doit apprendre ? Comptez-les ! combien de légendes ?
C : 7
P : Sur un schéma pareil. Si vous aurez un schéma pareil à l'examen / on vous demande ou bien 2 ou bien 3 ou bien 4 légendes/ de ces 7 légendes / c'est à vous de très bien étudier le schéma. On répète tout simplement/ Disons / je vais enlever les détails/ allez/ qui peut me dire le nom de la partie numéro 2 (elle a enlevé les mots au tableau). La flèche numéro 2 représente quoi ? essayez de reprendre ce qu'on a déjà pris / HXXX
E : l'oreillette gauche
P : l'oreillette gauche. Très bien/ la partie 3, qu'est-ce qu'elle représente ? regardez bien la flèche, qu'est-ce qu'elle représente cette partie ? AXXX
E2 : ventricule droite
P : le ventricule droit/ le ventricule ?
C : droit
P : le ventricule droit ! droit et non pas droite / le ventricule droit. La partie 1, qu'est-ce qu'elle représente ? AXXX
E : le ventricule droite
P : MXXX
E2 : oreillette
P : oreillette
C : gauche… droit
P : oreillette droite. C'est tout à faite le contraire. Voilà le schéma devant vous. Comment on va préciser la partie gauche de la partie droite ? Ça c'est notre main /(mimogestualité)
C : droite
P : ça c'est notre main ? (mimogestualité)
C : gauche

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : on va faire à l'envers, comme ça (elle mime). Alors ça se sera la partie / gauche et ça se sera la partie ?
C : droite
P : mais pourquoi madame ? mais tout simplement le schéma quand il est devant vous il est renversé, inversé, alors/ voilà on met comme ça/ la partie / droite et voilà la partie
C : gauche
P : c'est compris ? Vous êtes sûrs ? Alors / ça c'est une image IN-VER-SEE. Qu'est-ce que ça veut dire inversée ?
C : [Makloub - *traduction en arabe*…]
P : on dit pas en arabe. Inversée ça veut dire de gauche à la place de la droite et la droite à la place de gauche. Chut ! chut ! ne parlez pas sans permission/ attention et si tu veux poser une question tu dois lever le doigt. Alors la partie 4 qu'est-ce qu'elle représente ? KXXX
E : ventricule gauche
P : le ventricule gauche. Bon il y a 2 flèches ou bien 3 flèches sans numéro. Cette flèche représente quoi ? RXXX
E : paroi musculaire
P : une paroi musculaire. Quel est son rôle ? tu sais ? Qu'est-ce qu'il fait ?
E : séparer les 2/ séparer les 2…
P : parties du cœur/ donc la paroi musculaire c'est pour séparer les deux parties, les deux parties/ la partie gauche et la partie droite. Ensuite cette flèche représente quoi ? Sans dire madame ! cette flèche représente quoi ? YXXX
E : valvule
P : où se trouve la valvule
E : les parties
P : non/ attention ici ça sera entre les 2 parties. Est-ce que la valvule existe là ? (elle montre le schéma)
C : non
E : le ventricule et
P : et comment on appelle les ventricule et l'oreillette/ on les appelle les 2
C : cavités
P : cavités. On a combien de cavités dans notre cœur ?
C : 4
P : 4 et combien de parties dans notre cœur
C : 2
P : très bien la 5ème ! y a-t-il des questions ? MXXX
E : dans l'appareil respiratoire on dit que on respire l'oxygène, mais on respire l'air [inaudible]
P : tu as raison, on respire le mélange de gaz, on respire l'air en entier (gestuelle). Mais en 4ème primaire tu as déjà appris que dans les poumons, il y a une petite partie que l'on appelle les alvéoles pulmonaires, qui a pour rôle de quoi faire ? De prendre seulement l'oxygène (+ gestes) de tous le mélange qui vient rentrer dedans (+ gestes) et de le donner au / sang (+ geste) ? Donc c'est le rôle de l'appareil respiratoire/ une des parties de l'appareil respiratoire a pour rôle de choisir l'oxygène parmi tout ce mélange de gaz et de le donner (+ mimo) au sang pour que le sang puisse le distribuer (+mimo) à toutes les parties du corps. Tu as compris ? AXXX
E : pomper /pomper ?
P : pomper ça veut dire « pousser fortement » /pomper ça veut dire « pousser fortement », on dit que notre cœur va pousser fortement le sang pour que le sang puisse circuler dans toutes les cellules de notre corps. Tu as compris ? MXXX
E [inaudible] on peut dire la valvule sépare entre deux cavernes
P : les 2 cavités
E : les 2 cavités

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : non la valvule ne sépare pas. Attention tu vas avoir/ tu vas avoir/ après le cours prochain/ tu vas voir quel est le rôle exactement de la valvule/ c'est pas de séparer/ il a un autre rôle plus important. Hein ? MXXX
E : à quoi sert l'eau ? à quoi sert l'eau ?
P : l'eau a une très grande importance pour le corps. Quelle est son importance ? C'est grâce à l'eau que l'appareil digestif puisse digérer les aliments. C'est grâce à l'eau que l'appareil urinaire puisse se débarrasser des déchets cellulaires. Alors l'eau a une grand ampleur/importance dans notre corps. On peut jamais vivre sans eau. Hein ? MXXX
E : pourquoi appeler la ventricule
P : le ventricule
E : le ventricule quand on a appelé ventre
P : non ce sont des termes / ce sont des termes scientifiques. C'est pas la question du pourquoi / pourquoi on t'a appelé MXXX. Jamais on pose une question pourquoi sur / le nom/ d'accord / 1000 fois je t'ai donné la remarque (à un autre élève). D'accord ? c'est compris ? Vite prenez votre livre (les élèves ouvrent leur bureau pour prendre leur manuel). La page 32. Le livre à la page 32. Les règles à la main.

Vidéo 3 : (02'40)

P : Page 32 / l'appareil circulatoire et la circulation. Le titre de la leçon. Calmez-vous. Calmez-vous l'appareil circulatoire et la circulation. On commence. (elle lit la leçon sur le livre et les élèves lisent et soulignent en même temps) L'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose, renferme, ça veut dire se compose, l'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose. De combien de parties ?
E1 : 2 parties
P : combien de parties là-bas ? de l'appareil circulatoire
E2 : 2, 3
P : 3 parties, alors l'appareil renferme, ça veut dire se compose, se compose ou bien renferme, le cœur, partie numéro 1, les vaisseaux sanguins, numéro 2, et le sang, numéro 3. Voilà les 3 parties ou bien les 3 composantes de l'appareil circulatoire. Le cœur, les vaisseaux sanguins et le sang. Ensuite, au commencement du nouveau paragraphe, on va mettre un petit titre : rôle de l'appareil circulatoire. Le rôle de l'appareil circulatoire/ ajoutez ce titre (les élèves écrivent sur leur manuel)/ au début de ce paragraphe/ oui le rôle de l'appareil circulatoire. Ecrivez bien les termes/ ici/ ici/ici/ le rôle de l'appareil circulatoire. On reprend tout au bout/ cet appareil transporte les aliments digérés, l'oxygène et l'eau aux différentes cellules du corps et transporte aussi les déchets des cellules jusqu'aux appareils excréteurs. Encore/ ça c'est le 2ème rôle. Cet appareil aide à maintenir le corps en bonne ?
E: santé
P : en bonne santé. Si notre cœur fonctionne bien, si notre cœur pompe le sang normalement, on a aucun problème. C'est compris ?

Vidéo 4 : (13'45) - commentaire de la leçon

P : on entend parfois les battements du cœur. Boom/ boom/ boom/ normalement en cas de repos, le nombre de battements du coeur/le nombre/ on peut compter/ combien de fois notre cœur va bâtir/en 1 minute. Le nombre normal c'est 80 battements par minute. De 80 au maximum 120/ ça c'est le nombre de battement normal. En cas de repos, si on ne fait aucune activité, si on ne fait aucun effort, notre cœur va pomper un certain nombre de battements. Il va faire un certain nombre de battement. Combien cela se nombre ?
C : 80

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : de 80 jusqu'à 120 au maximum. C'est compris ? […] le cœur /encadrez-moi ce titre. Ça c'est le 1er […] de notre appareil respiratoire/le coeur/ c'est un organe MUS-CU-LAIRE. Qu'est-ce que ça veut dire un organe musculaire ? ça veut dire qu'est-ce qu'il fait ? Je veux les deux verbes que n'importe quel muscle doit les faire / que fait un muscle, il doit quoi et il doit quoi ? AXXX
E1 : pomper
P : AYYY
E2 : absorber
E3 : ouvre et/
P : non/ essayez/ essayez ! Pas de problème
E4 : séparer
P : non […] attention, n'importe quel muscle, n'importe quel muscule doit faire deux opérations/ l'un après l'autre/ n'importe quel muscle doit se contracter puis se relâcher. […] puisque le cœur est un muscle, il doit se hein/
C : contracter/
P: puis se hein/
C: relâcher
P: notre cœur doit se contracter puis se relâcher (avec geste de la main) pour pouvoir (geste)
C : pomper
P : pomper le sang. Donc si notre cœur n'est pas un organe musculaire, qu'arrive-t-il ? Réfléchissez ! Qu'arrive-t-il ? Ou que se passe-t-il ? Si notre cœur n'était pas (geste de négation) un organe musculaire. Je viens de vous donner l'information et je demande le contraire./ Le sens du mot "organe musculaire" ça veut dire comme n'importe quel muscle, il doit se /hein/ répétez / contracter puis se relâcher/ alors/ il se contracte, il se relâche pour pouvoir pomper le sang/ (la classe répète). Qu'arrive-t-il si notre cœur n'était pas un organe musculaire/ qu'est-ce qu'il va se passer, réfléchissez ! MXXX
E1 : notre cœur ne va pas être en bonne santé
P : non/ pas ça
E2: notre cœur ne pompe pas
P : très bien. Il va pas pomper le sang/ s'il ne peut pas contracter ni relâcher, alors il ne va pas pomper le sang/ je viens de dire un organe musculaire, il doit se contracter puis se relâcher pour pouvoir /
C : pomper
P: pomper/ s'il ne va pas se contracter, qu'est-ce qu'il va se passer ? Est-ce qu'il peut pomper le sang ?
C : non
P : jamais. Est-ce que le sang peut arriver à toutes les cellules de notre corps ?
C : non
P : jamais/ impossible ! Vous avez compris le sens du mot organe musculaire ? Vous êtes surs ? Reprenons. "C'est un organe musculaire creux"/ "logé" (elle lit le manuel) ça veut dire situé/ où il se trouve exactement / logé/ situé/ "à l'intérieur de la cavité THO-RA-CI-QUE / entre les 2 poumons"/ (elle continue la lecture)/ "situé vers la gauche"/ ça veut dire le cœur est vers la gauche, il n'est pas au milieu exactement/ il est à peu près vers la gauche/ il n'est pas entre les 2 poumons, il est à peu près vers la gauche/ d'accord 1minute/ et voila le rôle du cœur/ "pompe le sang"/ toute la vie/sans arrêt. D'accord/ […] Alors au 2ème paragraphe/ de suite/ "le volume de ton poing est égal au volume de ton cœur" Qui sais qu'est-ce que ça veut dire le sens du mot "poing" ? P-O-I-N-G, attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) "poing" et "point" ? Hein/quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX
E : le poing
P : quel point/g?
E : G/ la lettre G

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : la lettre G
E : la boxe (il montre un poing)… yani / une force
P: une force/ voilà/ ça c'est notre poing (elle montre son poing)cette partie-là c'est notre poing/ cette partie-là c'est notre poing. Donc la taille de notre cœur est exactement / hein (elle montre) avec /de la même taille avec notre poing. Et non pas, notre point (elle montre "point"). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du coeur/ ou le volume du cœur est du même volume du point (elle montre "point") ce sera correct ?
C : non
P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème aux fautes d'orthographe !les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot. Je répète/ on reprend de nouveau / "le volume de ton poing est égal à peu près au volume de ton cœur"/ après nous [sommes] au dernier paragraphe, en bas de la page. Le "structure du cœur humain" (elle lit). "Le cœur est divisé en 2 parties./ qui sont séparées par une ?/
C : paroi"
P : "paroi musculaire"/y'a rien de nouveau ?
C : non
P : Très bien. "la partie droite du cœur se compose de 2 cavités". La cavité supérieure la voilà (elle montre au tableau) On l'appelle cavité supérieure, ça et ça. La cavité supérieure s'appelle ?
E : oreillette
P : droite. Si on parle de la partie droite alors il s'appelle l'oreillette droite. Et la cavité inférieure s'appelle ? (avec C) le ventricule droit. Essayez de voir la partie gauche. Comment sera nommé la cavité inférieure et la cavité supérieure ? AXXX comment sera nommée la cavité inférieure de la partie gauche du cœur ? Le ventricule gauche ! comment sera nommée la cavité supérieure de la partie gauche du cœur, Ya AXXXX ? L'oreillette gauche / très bien. Tournez la page et la partie gauche du cœur se compose de 2 cavités. La supérieure s'appelle l'oreillette gauche et inférieure s'appelle le ventricule gauche. Il y a 2 questions. On va répondre à la dernière question. Quel est le nombre de cavités du cœur ? Quel est le nombre de cavités du cœur ?
AXXX
E : 4
P : 4 cavités. C'est bien. Alors écrivez 4 cavités. Le nombre des cavités est 4. Deuxièmement, les vaisseaux sanguins/ on a combien de type de vaisseaux/ combien de genre de vaisseaux ?
C : 3
P : lesquels ? Levez la main / levez le doigt/ assieds-toi bien / on a combien de vaisseau sanguin/ les autres ? C'est (E : moi je sais)
E : artère
P : artère
E : vaisseaux sanguins
P : non/ AXXX ?
AXXX E : capillaire
P : capillaire sanguin et ?
E : veine
P : VEI-NE/ alors on a 3 types ou bien 3 genres de vaisseaux sanguins. Artère, veine et vaisseaux sanguins / (elle lit un exercice) le 1 est-il des vaisseaux sanguins ? 1/ les artères sont des vaisseaux sanguins qui transportent le sang du cœur à toutes les parties du corps et ils se divisent en vaisseaux minuscules/ appelés quoi ?
C : capillaires sanguins
P : 2/ capillaire/ tout à fait le contraire des artères/ si les artères vont transporter le sang/ regardez-moi s'il vous plait/ avec moi/si les artères vont transporter le sang du cœur à toutes les parties du corps/ alors les veines c'est tout à fait le contraire/ vont transporter le sang d'où vers

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

où ? […] si les artères vont transporter le sang du cœur à toutes les parties du corps, alors les veines vont transporter le sang d'où vers où ? C'est tout à fait le contraire aux artères. KXXX?
E : ils transportent le sang de toutes les parties du corps (P: au?) au cœur
P : au coeur/ très bien/ bravo/ je répète/ je répète la 5eme / on a des artères tout à fait au contraire des veines/ les artères transportent le sang du cœur à toutes les parties corps/ au contraire, les veines transportent le sang de toutes les parties du corps au coeur/ c'est compris ? (C: oui) Vous êtes surs ? Je doute. Qui n'a pas compris cette partie ? Vous êtes surs ? Très bien. Allez/ (elle reprend la lecture) "Les veines sont des vaisseaux sanguins qui transportent le sang du corps vers le cœur et les capillaires […] se rejoindre pour former les veines qui ramènent le sang vers le cœur." Et on s'arrête juste ici aujourd'hui. Y a-t-il des questions ?(C : non) Vous êtes sûrs ? (C : oui) […]
E : le paroi musculaire […]
P : la paroi/ attention MXXX/ c'est la paroi musculaire
E : est-ce que la paroi musculaire contacte /
P : c'est pas contacte/ se contracte et se relâche/ oui on l'a appelée quoi ? Paroi /musculaire qui entoure le coeur/ 1 minute (à la classe)/ reste assis, reste assis, fermez tous vos bureaux/croisez les bras/ fermez tous vos bureaux/ croisez les bras/ tu as compris MXXX/ qui est absent aujourd'hui/assis toi/ qui est responsable ? Efface/ qui est responsable de l'ordinateur ?

e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème

Date	24/02/2016
Lieu	Alexandrie
Ecole	Saint Marc
Durée	04’23, 02’19, 00’46, 02’58, 00’19, 00’38 = 11’23
Discipline	Mathématiques
Classe	6ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 : (04’23)

P : 2 x 2 est égal (elle écrit)
E : 4
P : 2 au cube ? KXXX
E : 2 fois 2 fois 2
P : Bravo. C’est égal à ?
E : 8
P : 2 fois 2 / 4 fois 2 /ça fait ? 8 / 2 exposant 4 / combien ? 2 puissance 4 ? 4 fois est égale à ? 2 fois 2 ? 4/ 4 fois 2 / 8 / 8 fois 2 / 16 / et on dit que n’importe quel nombre à la puissance Zéro / n’importe quel nombre est égal à ? Oui RXXX
E : 1
P : est-ce que quelqu’un peut me dire si je veux écrire 3 à la puissance 1/ égal à ?
E : 3
P : 3 bravo. Si la puissance est égale à 1, on n’a pas besoin d’écrire la puissance/ on n’a pas besoin d’écrire la puissance
C : la puissance […]
E : est-ce que entre parenthèse, un nombre est 1 ou quel nombre ?
P : Ici ? n’importe quel nombre (elle montre le tableau et le vide entre parenthèse à la puissance 1). Alors n’importe quel nombre à la puissance zéro est égale à 1.
E : madame, n’est-ce pas la puissance ? / si je mets un nombre en exposant, ça veut dire la base […] en exposant ?
P : non, bien sûr non. SXXX me dit 2 exposant 3/ […] 2 fois 3 nombre non/ c’est-à-dire tu vas multiplier 2 trois fois/ la leçon s’appelle « la multiplication répétée », tu vas répéter la multiplication. Oui FXXX
E : si je prends n’importe quel nombre puissance zéro ?
P : c’est une question très importante/ pourquoi n’importe quel nombre à la puissance zéro est égale à 1. Est-ce que quelqu’un sait ? Oui XXX
E : ça veut dire on donne 3 à la puissance 0 […] un seul fois
P : non […]
E : ça veut dire le même nombre divisé par lui-même ?
P : Oui XXX
E : […] on ne va pas répéter […]
P : Je vais pas vous dire la réponse, vous allez chercher sur Internet, vous allez m’apporter la réponse demain. Celui qui va m’apporter la réponse juste aura un bonus.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d’enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

E : quand on fait 2, par exemple, puissance […] c'est […] mais on fait 3 fois 2 fois 2 fois 2, trois fois. Quand on fait 2 fois 1, on fait 1 fois
P : oui mais pourquoi n'importe quel nombre exposant 0 est égale à 1. Allez chercher sur le site Internet. Celui qui va m'apporter la réponse juste aura un bonus. Maintenant on a dit hier, ou avant-hier/ on a dit avant-hier que si on a de même base, si on a 4 au carré (elle écrit) fois 4 au cube, qu'est-ce qu'on va faire avec les exposants ?
E : on met la base commune
P : 4 bravo ; ensuite ?
E : et en plus l'exposant
P : on additionne les exposants. 2 + 3 ça fait ? 5(elle écrit). Et on a dit que si on a 4 au carré / moins 4 au carré (elle écrit) fois 4 au cube. Est-ce qu'on peut additionner les exposants ? oui ou non, levez vos doigts.

Vidéo 2 : (02'19)

P : […] on a le droit de mettre le moins […] on va ignorer le moins. Donc moins 4 au carré égal 4 au carré. Et on va réécrire dans une autre forme pour avoir la même base, pour pouvoir additionner les puissances. Qui veut me faire cet exercice ? oui YXXX
E : on va mettre le puissance 2 avec le puissance 3, ça va être puissance 5
P : bravo. Qu-est-ce que YXXX m'a dit, madame, on a les mêmes bases et il y a le signe de la multiplication, on est capable maintenant d'additionner les puissances. Maintenant on a 4 exposant 5/ Bravo et en bas 4 au carré (elle écrit) et ensuite ?
E : on va faire 4 fois 4 fois 4 fois 4 fois 4
P : vous devez savoir monsieur, si on a un exposant par exemple comme ça, 5 et 2 (elle écrit). Et on a entre les 2[…] le signe de la division. Qu'est-ce qu'on peut faire ? YXXX lève toi ! on sait que si on a une multiplication on additionne les puissances, si on a une division ? le signe de la division
E : on fait moins
P : bravo, on soustrait les puissances. On soustrait les puissances. Un 5 et un 2 ça fait ?
E : 3
P : Bravo. Qu'est-ce que tu vas faire […]
E : 4 puissance 3
P : bravo, 4 puissance 3, parce que 5 moins 2 ça fait ?
E : 3
E : madame j'ai une question

Vidéo 3 : (00'46)

P : qui n'a pas parlé aujourd'hui ?
E : moins 4 fois moins 4 […]
P : AXXX m'a dit moins 4 au carré (elle écrit) c'est moins 4 fois moins 4/ et dans la leçon précédente, dans la multiplication, on a dit que deux signes/ de mêmes signes […] c'est ? positive/ moins fois moins ça fait ?
C : plus
P : 4 fois 4 ça fait ?
C : 16
P : 4 au carré est égale à 16 […]

Vidéo 4 : (02'58)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : […] parce que les bases étaient de même nombre, moins 4 et moins 4. Mais ici tu as 4 et moins 4, tu peux pas additionner les puissances. […]
E : je peux soustraire les puissances.
P : tu soustrais les puissances […]
E : on va mettre moins
P : quel moins ici ? (elle montre le tableau) […] on doit […] ce moins de l'opération / bravo. Qu'est-ce que MXXX a dit, madame on ne peut pas faire cette opération/ on ne peut pas mettre / une / un signe moins, ici, pourquoi, parce que la puissance est/ impaire. On met seulement/ on est capable de mettre le signe négatif seulement si la puissance est paire. Parce que ça ne gêne pas ! Ici la puissance est impaire/ qu'est-ce qu'on va faire ? / essaie de parler avec permission/ mais ici, il y a là le signe moins, ici mais qu'est-ce qu'on va faire avec le signe moins ? on va le […] l'opération et on va ouvrir des accolades ou bien des parenthèses (+ gestes). 4 à la puissance 7 reste 4 à la puissance 7 (elle écrit). 4 au cube, ça va être 4 au cube (elle écrit). Toujours on a le moins dehors de l'opération. Est-ce que maintenant on est capable d'additionner les puissances ?
C : oui
P : ça va être 4 à la puissance ?
C : 6
P : 6 (elle écrit). La réponse va être négative oui ou non ?
C : oui
P : Bravo. 4 fois 4 fois 4 fois 4 …10 fois avec le signe moins
E : si la base […] la base est 7 ?
P : Yani / LXXX me demande si on a 7 à la puissance 10 par exemple (elle écrit) fois 2 à la puissance 3 ? Comme ça ?
E : oui
P : non tu es obligé de faire chacun seul, ensuite multiplier les puissances.
E : on peut distribuer la base ?
P : comment distribuer la base ?
E : par 7 […]
P : par exemple
E : […]2 puissance 10 quatre fois
P : tu peux le faire mais ça va être très long, pourquoi ? Fais chacun seul alors […] oui LXXX
E : mais pourquoi quand on multiplie un nombre avec une grande puissance […] par 10, et un nombre au-dessus de 10
P : fois 10 à la puissance/ même chose

Vidéo 5 : (00'19)

P : […] mais pas en classe /à la maison seulement/ (les élèves prennent le cahier) on déduit que si la base/ oui YXXX/ oui/ si la base est nombre négatif et l'exposant est un nombre pair alors le résultat est un nombre / positif
E : pair
P : positif/ pas pair/ positif

Vidéo 6 : (00'38) (exercice sur cahier/ cahier ouvert)

P : […] est un nombre impair, alors le résultat est un nombre ? / négatif. Parce que l'exposant est impair, il ne va pas ignorer le signe de négation. Exercice 1, complète le tableau suivant comme dans l'exemple/ […] il t'a donné un exemple, nombre 2/ le carré du nombre c'est-à-

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

dire, exposant 2 / ou bien 2 fois 2 est égale à 4. Le cube d'un nombre 2 au cube, c'est-à-dire 2 fois 2 fois 2 est égale à 8. La puissance 5 du nombre, c'est -à-dire 2 à la puissance 5/ déjà là 2 fois 2 fois 2… / cinq fois. Fini ? on va commencer/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème

Date	01/03/2016
Lieu	Saint Marc - Alexandrie
Ecole	Saint Marc
Durée	03'45, 01'48, 04'25, 04'34 = 14'32
Discipline	sciences
Classe	6ème

Transcriptions - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 et 2 non exploitables

Vidéo 3 : (03'45)

E : la ponctualité
P : la ponctualité, très bien. La ponctualité ? par exemple ? avec ? (geste)
E : pince
P : pas pince/ pincette ! si je veux attraper un corps très fin, des objets très fins, alors je peux l'attraper avec la pincette, mais c'est difficile à tenir avec mes doigts / la ponctualité/ ok quoi d'autre finalement ?
E : transfor/ trans-mation
P : transmission de /
E : de force
P : de […] la force. Par exemple au lieu de nettoyer le sol avec ma main, j'utilise la balayeuse manuelle, où j'exerce depuis la force ici en haut et l'autre bout, la force est transportée ici à l'autre bout qui nettoie le sol. (il écrit) transporter la force d'un endroit à un autre. Et puis, et puis, on a classifié les leviers en 3 groupes. Selon ? selon quoi ? ils sont classifiés en 3 groupes selon quoi ? MXXX
E : selon où se trouve le pivot/ qu'est-ce qui est au milieu […]
P : la position du pivot et la force et la résistance. On a classifié les leviers/ on a classifié les leviers en 3 genres : les leviers du 1er genre, les leviers du 3ème genre, et les leviers du 2eme genre (il écrit). Les leviers du 1er genre avaient quoi au milieu, les leviers du 1er genre avaient quoi au milieu ?
E : le pivot au milieu
P : le pivot au milieu. Est-ce que tu trouves un exemple ?
E : barrière
P : non pas la barrière
E : la manette à levier
P : la manette levier. Très bien, les leviers du 2ème genre ? 2ème genre ?
E : la résistance
P : la résistance est au milieu, tu veux donner l'exemple ?
E : casse-noisette
P : (il écrit) la casse-noisette

Vidéo 4 : (01'48)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : ça c'est le bras, ça c'est l'avant-bras. On peut considérer le bras ou le mouvement de l'avant-bras (il fait le geste) comme un levier. FXXX
E : le bras est une 1er genre.
P : tu dis oui ! c'est de quel genre ?
E : 1er
P : 1er genre. Ok 1er genre, merci, assieds-toi. Qui est d'accord ? qui est d'accord ? levez les mains, ceux/ qui sont d'accord levez les mains ! baissez les mains. Qui ne sont pas d'accord ? Qui ne sont pas d'accord ? Qui ne sont pas d'accord ? MXXX ? est-ce que tu n'es pas d'accord c'est un levier du 1er genre ? alors c'est un levier de quel genre ?
E : 2eme
P : 2ème . Tu penses que c'est un levier du 2eme genre. Qui est d'accord ? qui est d'accord. OK ! qui n'est pas d'accord.

Vidéo 5 : (04'25)

P : l'articulation ? très bien !
E : l'épaule (geste de l'élève)
P : ok. On est d'accord tous que c'est un levier / tayyeb/ Qui disent / qui dit que c'est un levier du 1er genre, levez la main. Baissez les mains. Qui pense que c'est un levier du 2eme genre, levez les mains. Qui pense que c'est un levier du 3eme genre, levez les mains. Tayyeb. Premièrement/ Premièrement, ça c'est la résistance et ça c'est le pivot (il entoure un dessin), et la force ?
C : l'épaule / l'épaule / les muscle / les muscles
P : quel muscle ?
C : avant-bras/ avant-bras/ postérieur/
P : antérieur (geste). Muscle antérieur. Muscle antérieur. C'est-à-dire que la force vient d'ici (sur le dessin). N'est-ce pas ? ici la force vient d'ici. Muscle antérieur, qu'on appelle le biceps. Le muscle de ?
C : biceps
P : très bien, *tayyeb*, ok. Voyons/voyons la question de plus. Où se trouve, où est la tige du levier, on a le pivot ici, on a la résistance ici (il montre le dessin). Où se trouve la tige du levier. Maintenant je pose une question
E : qu'est-ce que ça veut dire ?
P : et dites-moi où se trouve la tige du levier. (un élève vient au tableau et souligne une partie du dessin). Très bien. La tige du levier, ce sont les os de l'avant-bras. C'est ça la tige rigide du levier, les os de l'avant-bras, et ça c'est le niveau et ça c'est la résistance (il souligne le dessin). La force vient des muscles qui sont ici. Mais la force agit où ? sur la tige du levier, la force ici, on est d'accord mais agit où ? sur la tige du levier, j'en entendu quelqu'un dire les tendons, les tendons sont attachés où ?
E : avec […]
P : où ? où (l'élève se lève et montre une partie du dessin) […] sur l'avant-bras ? ici très bien, les tendons sont attachés aux os de l'avant-bras, ici/ alors, alors la force est exercée sur le levier de ce coin là (il dessine une flèche)/ la force vient ici ok / mais agit sur la tige du levier, ici, ce coin (il dessine un point)/ alors c'est ça la force. Alors c'est un levier de quel genre ?
C : 3ème
P : 3eme / genre. Alors ceux qui ont dit que c'était un levier du 3eme genre, bravo
C : ana/ ana

Vidéo 6 : (04'34)

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : […] a toujours la force plus grande que le bras de résistance ?
E : le levier de 2eme genre.
P : 2eme genre ! Alors les leviers de 2eme genre économise ou n'économise pas l'effort. (il écrit) économise toujours l'effort. Et quels sont les leviers qui n'économisent jamais l'effort/ qui ont toujours le bras de force plus petit que le bras de résistance/ levier qui ont toujours/ bras de force plus petit que bras de résistance ?
E : les leviers de 3ème genre
P : les leviers de 3ème genre. Alors ça veut dire que les leviers du 3eme genre économisent ses forces ?
E : non
P : non, non plus.
C : jamais
P : jamais. Alors les leviers du 3eme genre n'économisent jamais l'effort (il écrit). Et quant aux leviers du 1er genre / quant aux leviers du 1er genre / économise ou n'économise pas l'effort
E : parfois
P : quelques fois/ parfois. Les leviers du 1er genre économisent parfois l'effort. Parfois. Quelqu'un veut dire quelque chose d'autre ? Quand est-ce que les leviers du 1er genre économisent l'effort ? les leviers du 1er genre économisent l'effort quand ? XXX
E : quand le bras de la force est plus grand que le bras de résistance
P : Très bien, quand le bras de la force est plus grand que le bras de résistance. Les leviers du 1er genre économisent parfois l'effort. Et puis on a appliqué, on a appliqué, la loi des leviers, qui énoncent que, la loi des leviers énonce que / la loi des leviers ? la loi des leviers énonce ?
E : la force […] la résistance
[…]
P : et son bras c'est-à-dire ? plus/moins/ quoi ? non tu as dit la force et son bras, c'est-à-dire la force plus son bras ?
E : la force et son bras
P : c'est-à-dire additionnée ? multipliée ou quoi ? Multipliée ? c'est-à-dire la force ? la force, la force fois bras de la force / est égale résistance fois bras de la résistance. Ça c'est la loi universelle. (il écrit au tableau FxBF = R x BR).

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2. Transcriptions des enregistrements d'entretiens

2.1 Transcriptions des entretiens réalisés à l'École des Carmélites

a. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème

Entretien avec le professeur de Sciences de la classe de 4ème, École des Carmélites, Le Caire, 3 mars 2016, 6'13 mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

P : « Chimie, tout ça/anglais
MPK : ok, en anglais
P : dans le / dans le / faculté
MPK : tout en anglais
P : ah oui
MPK : et le français ?
P : ha oui, il n'y a pas de français, dans l'Égypte ! de faculté scientifique/
MPK : oui je sais
P : il n'y a pas de français
MPK : depuis combien de temps vous travaillez ici ? à l'école ?
P : 10 ans
MPK : depuis 10 ans et/
P : 2007
MPK : et vous avez toujours enseigné les sciences ?
P : les maths
MPK : et les maths
P : ah oui/ l'année passée, première année qui je n'enseigne pas les maths, ah oui/ et après que j'enseigne les maths.
MPK : D'habitude vous parlez toujours en arabe dans les cours ?
P : parler en arabe ? un peu !
MPK : comme j'ai vu, l'explication …
P : Fi expliquer/ l'explication/ ah oui en arabe mais il n'y a pas « cartilagineux » / par exemple/ qu'est-ce que le résistance de l'air, résistance de l'eau, levier et après le cœur et de quoi se compose le cœur, l'appareil urinaire, le rein, il y a des mots très difficiles pour les élèves.
MPK : mais tous ces mots, vous les dites en français ?
P : ah oui et après
MPK : vous expliquez en arabe
P : expliquer en arabe
MPK : mais alors vous connaissez tous les mots en arabe ? cartilagineux ? vous connaissez en arabe ?
P : ah oui ! Hadi
MPK : le système urinaire, les reins, tous les mots techniques, scientifiques
P : je dis en arabe/ ah oui moi ?
MPK : oui, vous les avez appris où ? à l'université ?
P : oui
MPK : parce qu'il y a des termes très spécifiques, alors peut-être vous les connaissez en anglais ? en français ? mais pas toujours en arabe ? les autres professeurs…
P : ah je dis toujours toujours, ah oui

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : vous avez étudié en arabe ?
P : pour comprendre/ pour les élèves comprendre aussi.
MPK : alors vous connaissez tous le vocabulaire en arabe, en français et en anglais…
P : en anglais, oui à la faculté
MPK : alors est-ce que des fois, quand les élèves prononcent pas bien certains mots, vous les aidez à reprendre la prononciation, est-ce que vous corrigez la prononciation ?
P : ah oui
MPK : j'ai pas moi pendant le cours, j'ai pas vu
P : le temps de /
MPK : c'était court
P : oui
MPK : est-ce que sur le cahier vous corrigez l'orthographe ?
P :(il rit) : non
MPK : vous n'avez pas le temps ?
P : il n'y a pas de temps, avec 4ème, 5ème, 6ème et 1ere préparatoire, deux classes et 2eme préparatoire, il y a 6 classes, c'est trop
MPK : y'a pas le temps
P : 26 ou 28 cours par semaine
MPK : et vous, est-ce que vous donnez aussi des cours particuliers ?
P : non, non
MPK : non, jamais ?
P : classifier en groupe, on fait par exemple
MPK : comme une classe, mais pas pendant l'école, en dehors de l'école ?
P : particulière, ah ah, j'ai compris, il y a une cours particulière
MPK : vous vous faites ?
P : ah oui
MPK : et vous enseigné en français ? ou en arabe ?
P : les 2, le français et en arabe
MPK : le français et en arabe/ et le livre de la classe, il est en français ? qu'est-ce que vous en pensez ? il est facile ? il est difficile ?
P : il y a des fautes
MPK : il y a des fautes
P : de fautes en français, des fautes en français
MPK : alors je vais vous dire quelque chose, vous avez une très belle écriture, vous écrivez très bien, c'est une très jolie écriture, mais vous ne parlez pas beaucoup
P : merci, ah oui
MPK : pourquoi ? / pourquoi vous écrivez mieux que vous ne parlez ?
P : je parle en arabe, beaucoup, fi, mais maintenant (il rit)
MPK : vous avez oublié le français ?
P : heu 50/
MPK : parce que vous écrivez très bien/ yani you write very well but you don't speak so fluently in french, how comes ? comment ça se fait ?
P : j'ai oublié beaucoup le français, 50%, 60%
MPK : vous pratiquez pas assez
P : je pratique un peu/ XXXXX/ […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

b. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème

Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème primaire, École des Carmélites, Le Caire, 22 février 2016, 39'37.
Enregistrement audio. Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : est-ce que vous pouvez me dire quelles sont vos langues maternelles ?
P : c'est l'arabe/ égyptien
MPK : à la maison vous parlez quelle(s) langues(s) ?
P : je parle franco-arabe, je parle pas/ de l'arabe, parce que je fais partie de la communauté syro-libanaise, je suis d'origine libanaise, pour cela qu'on peut discuter en français à la maison. C'est une minorité minime comme les arméniens. Je suis pas / Je suis de naissance égyptienne mais d'origine syro-libanaise.
MPK : ça veut dire que vous parliez/parlez français avec vos parents par exemple ? avec votre épouse, vos enfants ?
P : je suis célibataire/ mais avec mes amis francophones, je peux causer en français tout au long de notre /
MPK : d'accord
P : sur le net, n'importe où, ou comment
MPK : en français, donc c'est aussi une langue maternelle ? si vos parents vous ont parlé en français/
P : parce que moi j'écris des poèmes en français, c'est pour ça je suis intéressée/ étant prof de maths mais je suis intéressée par la langue française, c'est particulier
MPK : dans quel.s établissement.s vous avez étudié ?
P : collège des Frères de la Salle/ un endroit qui s'appelle Bab El Louk, un quartier/ et c'est toujours le collège des Frères, Jean-Baptiste de la Salle
MPK : et donc vous avez étudié les sciences et les mathématiques en français ?
P : uniquement en français
MPK : et les matières nationales en arabe ?
P : géo, en arabe bien sûr
MPK : et l'anglais. Vous avez fait d'autres langues peut-être
P : non. L'italien je comprends seulement, ça c'est à part, ça c'est supplémentaire
MPK : vos enseignants, vous vous souvenez c'était des égyptiens, des frères, des libanais ou d'autres ?
P : malheureusement c'était dans le temps de mon père, lorsque lui il était dans une école, comme les jésuites ou de la Salle, mais de mon temps, dans les années 90 ça n'existe plus malheureusement/ ici au contraire ça existe jusqu'à présent, les sœurs qui enseignent/ mais il y a maintenant plus de 30 ans, ce ne sont plus les frères qui enseignent, ce sont des laïques/ égyptiens
MPK : et votre père et votre mère étaient aussi dans des écoles confessionnelles ?
P : ma mère / Sacré Cœur/ mon père, collège de la Salle, mais Héliopolis
MPK : Qu'est-ce que vous avez fait comme études universitaires ?
P : Computer science, on appelle en français informatique/ pour 5 ans. C'était à Maadi, Maadi c'est au sud du Caire. C'était 5 ans d'études en anglais, et en plus j'ai un autre diplôme de Washington DC des États-Unis

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : Vous êtes parti là-bas ?
P : non justement, / on apprend des disciplines supplémentaires/ 12 supplémentaires/ L'essentiel c'est 60 disciplines pour 5 ans/ on en prend d'autres 12/ en anglais bien sûr/ et bien sur les frais étaient différente et on en avait notre numéro de campus là-bas comme si on était étudiant/ au lieu d'y aller, en parallèle/ alors maintenant j'ai 2 diplômes, du Caire et de Washington
MPK : alors comment ça s'est passé. Vous avez fait tout votre scolarité pour les sciences et les maths en français et ensuite/ vous avez basculé en anglais. Comment ça s'est passé la bascule ?
P : non pour moi c'était pas la bascule, parce qu'on dit toujours que ceux qui connaissent le français, bien le français, l'anglais pour eux ce n'est pas difficile, c'est le contraire. Alors pour moi, c'est une terminologie, […] parce que moi aussi j'étais bien en anglais, et aussi dans mon école on apprenait bien l'anglais et aussi on le captait à la télé
MPK : ce n'était pas difficile […]
P : non non pas du tout, même en arabe je comprends les maths, parce qu'on a des livres de soutien de mathématiques en arabe/ on est bon / partout en Égypte, alors même en arabe je suis au courant/ de la terminologie / le x c'est une autre lettre même parce que les lettres, elles changent [...] et même il y a des élèves qui disent « c'est bien monsieur que vous comprenez en arabe, c'est des hiéroglyphes. […] en anglais/ mais lorsque j'achète des livres/ par exemple 6ème primaire en anglais, je sens que c'est différent/ et pourtant à l'université je sens que c'était pas trop difficile, que c'était une nouvelle branche de math. Mais ce que j'ai étudié lorsque je traduis en anglais, non. Lorsque c'est nouveau pour moi je peux ? mais lorsque je connais déjà en français le terminologie, le cursus/ mais pour répondre à votre question/ non/ à l'université ça s'est bien passé […] »
MPK : est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en anglais ?
P : je viens de dire qu'à l'université je n'ai pas trouvé de difficultés comme compréhension, mais je pense comme / question d'enseigner/ c'est pas / j'ai essayé une année et je parlais en français, par exemple, je faisais une virgule au lieu d'un point / je dis hypoténuse ou lieu de *hypothenus*. Non enseigner en anglais c'est différent/ toute la terminologie/
MPK : et en arabe, est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en arabe ?
P : c'est la même question/ c'est la même vision que j'ai de l'anglais ou de l'arabe. Je peux lire un livre en arabe, mais l'enseigner, le parler/ lorsque je lis un exercice d'algèbre en arabe, moi je le traduis au fur et à mesure. Je ne suis pas habitué à écrire en arabe, qui sont les chiffres hindous d'origine. Je ne suis pas habitué à écrire même une simple addition en arabe. Ça c'est comme compréhension, je traduis au fur et à mesure, mais écrire en arabe non.
MPK : et du coup, les élèves, elles sont en train de finir le cursus, les élèves à la fin c'est pareil / elles seront compétences en français ?
P : ici par exemple ou en Égypte en général ?
MPK : dans les écoles comme ici, elles vont être bonnes en français ?
P : oui, en anglais/ en français
MPK : elles sauront faire les mathématiques en français ? Est-ce qu'elles pourront les faire en anglais sans trop de difficulté comme vous ? Mais pas forcément en arabe ? […] à l'université, si elles vont faire des maths dans un autre pays, en arabe ? […]
P : (il n'y a pas de terminale) moi je connais des filles, parce qu'on vient d'inaugurer le secondaire il y a quelques années, je connais des filles qui sont allées dans une école arabe, elles n'ont pas trouvé de difficultés, ça m'a étonné. […] elles étaient âgées de 15, et ça m'a surpris qu'elles n'ont pas trouvé de difficultés. […]

MPK : comment est-ce que vous voyez la place de la langue française en Égypte ? Pour vos élèves, est-ce que c'est un appui pour trouver du travail après ? […]
P : bon n'oublions pas que c'est pas elles qui ont choisi la langue, ça c'est important. En général c'est les parents/ moi je trouve personnellement, en général pas seulement ici qu'il y a des filles qu'on accuse d'être contre, mais elles ne le sont pas, c'est qu'elles rencontrent des obstacles linguistiques, c'est pour cela qu'elles n'arrivent pas à être bien en maths ou en sciences, ou logiquement aussi en français / question de langue/ alors je pense que le français en Égypte comme n'importe quelle langue c'est pas elles qui l'ont choisi, mais l'essentiel si elles ne réussissent pas à continuer/ pas seulement le français / ma fille peut être admis dans une école allemande/ elle peut continuer comme ça se fait, comme par exemple dans l'école […] mais je sens c'est que les filles elles ont une aliénation vers l'anglais. […] cela à cause du numérique, ou de l'informatique. Lorsqu'elles font du chatting sur facebook, elles trouvent que c'est anglais/ le site est en anglais, le système d'exploitation est en anglais. C'est très rare si on trouve une fille qui a changé son logiciel en français, du cellulaire. […] ce n'est plus comme avant il y a l'influence de l'anglais/ et aussi n'oublions pas la plupart des parents ne sont pas francophones.
MPK : et alors pourquoi ils mettent leurs enfants ici ?
P : parce qu'ils ont un rêve que leur fille/leur enfant apprenne une autre langue. Si elles ont choisi le français c'est parce qu'ils préfèrent que leur fille soit admise dans des écoles confessionnelles/ ils trouvent que les religieuses sont plus tenaces que d'autres écoles d'investissement. Il y a toujours cette tendance religieuse, elles trouvent que les sœurs peuvent élever les enfants dans la morale/ Si ils veulent que les enfants soient acceptés non seulement dans des écoles bilingues, que ce soit en français en particulier/ elles veulent une autre langue/ parce qu'ils ont toujours cette idée qu'une école bilingue, c'est toujours le top/ c'est le mieux. Tandis qu'une école du gouvernement en arabe/ c'est pour cela qu'on trouve pas seulement en français / là c'est surtout un obstacle que/ moi si je me mets à leur place/ mes parents ne causent pas le français alors où il essaye de forger/ d'améliorer et ils doivent aussi l'aider en leur donnant/ ils l'inscrivent dans des cours de français à l'Institut français […] à part cela ils ne peuvent pas aider parce qu'ils ne sont pas francophones. […] la plupart des dames en Égypte, elles ne sont pas, pas analphabète mais elles en sont as trop éduquées […] il y a un manque/
MPK : mais la plupart des élèves ne sont pas chrétiens ici ?
P : vous êtes tombés dans une école dans un quartier chrétien. Choubra. Ici c'est 61 % des chrétiens.
MPK : dans cette école ?
P : 61%
MPK : il y a quand même 39% de parents musulmans qui mettent leur enfant ici !
P : oui qui même enlève le voile, si vous avez remarqué. Elles enlèvent le voile, ici. Mais pas dans toutes les écoles, chez nous, chez les franciscaines seulement, elles enlèvent le voile. Les parents acceptent/[…] les parents acceptent qu'une fille adolescente enlève le voile devant moi. […] même si l'école n'interdit pas le voile ici, elles acceptent/ parce que comme je vous dis, pour elles, elles trouvent que les sœurs, elles apprennent pas seulement la morale […] elles ne viennent pas en boucle d'oreilles, etc. la tenue. N'oublions pas qu'en Égypte la plupart des gens sont conservateurs. […] ils trouvent que dans les écoles confessionnelles, les sœurs sont plus fermes. […] c'est pour cela je pense qu'ils ont accepté qu'on enlève le voile. […] ce que je vous dis c'est pas dans toutes les écoles c'est rare. […]

MPK : est-ce que vous vous pensez qu'en Égypte, il y a une idée un peu communautaire derrière la langue française ou pas du tout ? […] une communauté francophone ? est-ce qu'il y a ce sentiment ou pas ?
P : oui il y a beaucoup de gens qui font des blagues sur ce sujet, ils disent « ah ceux qui parlent le français, […] ils se comprennent entre eux seulement, ils parlent à l'aise/ ah ah/ ah oui […] c'est vrai, à l'université, lorsque je trouve une personne comme moi francophone/[…] on parle à l'aise sans que personne nous comprend/ c'est comme une minorité, c'est la même idée. Comme un arménien trouve un autre arménien en Égypte dans ce temps-là. Et il se sent distinguées/ à l'université on m'a dit « ah tu as fait l'école en français »/ puis ils me disaient une phrase en français/ c'est-à-dire celui qui parle une langue peu répandue, il se distingue, comme l'allemand/ ou comme une communauté syro-libanaise, lorsque je trouve un homme comme moi, c'est toujours question de minorité […] mais comme c'est l'anglais qui se répand, c'est pour ça que les francophones en Égypte/ les francophones se distinguent, ils sont fiers de parler une langue inconnue […]
MPK : vous travaillez que dans cette école ? ou vous travaillez dans d'autres écoles ?
P : l'année passée j'ai travaillé à Bon Pasteur, c'est près de nous. Mais cette année c'est plein temps.
MPK : […] avec vos collègues, vous parlez en quelle langue ?
P : en arabe.
MPK : comment vous avez choisi votre métier ? […]
P : pour une personne comme moi qui aimait les lettres et qui écrit des poèmes depuis l'âge de 11 ans, qui n'aimait pas les maths ![…] j'étais presque nul en maths ! […] les filles ne croivent pas leurs oreilles lorsque je leur dis. […] lorsque mon père m'a acheté un tableau/ avant le tableau blanc, il y avait un tableau avec la craie, la tableau vert / […] et lorsque j'avais 11 ans, je suis tombé sur un livre en arabe qui parlait des personnalités, des personnages célèbres/ c'était en arabe je n'ai pas tout compris / et je faisais semblant d'être professeur, d'expliquer aux élèves qui était Socrates […] et même il y avait la machine à taper et j'avais même rédigé un examen […] vrai ou faux. Alors XXX est né en 1993, vrai ou faux. Ensuit j'ai découvert mon talent poétique et les maths, ça n'existait jamais, jamais, jamais. Lorsque je suis rentré à l'université d'informatique, je suis obligé/ pas d'aimer les maths/ mais vous savez l'informatique c'est plein de math/ mais lorsque j'ai fini à l'âge de 23 ans mes études, j'ai découvert mon talent en math, à l'âge de 23 ans ! C'était cette année que je me suis inscrit à l'institut français pour mon diplôme pédagogique. A présente, je suis conseiller pédagogique à l'institut français, de maths bien sûr et j'ai acheté les livres du cursus scolaire égyptien, j'ai commencé à m'expliquer ce que mes anciens professeurs ont commencé à m'inculquer. Ça c'est comme ça, tu fais une addition, tu dois pas demander pourquoi on fait une multiplication, pas une addition/ alors mes professeurs de maths m'ont pourri la tête / […] mauvais souvenir. Alors c'était pas question de vengeance, mais je vous dis non/ c'était question de comprendre/ je veux que mes élèves, comme ça s'est passé aujourd'hui, elles comprennent toute chose en math. C'est ça mon complexe/ on m'a inculqué cela/ il faut mémoriser/ commutativité/ associativité/Et maintenant je fais l'inverse. Alors ma carrière en maths puisqu'elle est neuve, parce que je n'avais pas en tête les maths. Je peux dire que j'essaie de réparer ce qui a été difficile/ ce qui m'a été inculqué. C'est une aventure.
MPK : c'est ça qui vous a motivé à être enseignant ?
P : de maths en particulier parce qu'en informatique je ne pouvais pas enseigner la langue française, le diplôme ne marchait pas.

MPK : […] ce que vous vouliez en priorité c'était parler / utiliser le français. Je voulais être poète. Mais mon père m'avait dit ce n'est pas lucratif/ de langue français en Égypte/ alors il m'a dit tu veux que ce soit un talent pour toi, un hobby/ et c'est à l'âge de 23 ans que j'ai décidé d'être professeur de math/ mais même lorsque j'ai commencé à enseigner les maths, je n'étais pas assez calé/ ça m'a pris du temps/ parce que pour un professeur de maths qui n'était pas bien en math. […] ce que j'ai aimé, ce qui m'a plu c'est mon autonomie […] c'est pour ça que chaque chose que j'explique en math, j'en ai la conviction, j'en ai la démonstration parce que c'est moi-même qui explique à moi-même. Alors maintenant/ auto-constructivisme […] j'ai appliqué une démarche pédagogique sur moi-même / Piaget / c'est la 1ere fois que je remarque cela […]
MPK : vous aimez enseigner ? c'est un plaisir pour vous ?
P : pas seulement les maths / mais je n'ai pas d'autres diplômes que d'enseigner en maths […]
MPK : depuis combien de temps vous travaillez […] en tant que professeur ?
P : 10 ans / 5 ans ici / avant j'étais dans une école, Notre dame de la Délivrande à Daher. […] c'était en 1ere préparatoire, j'avais 24 ans […] c'était pour moi difficile de commencer avec les grandes […] après, j'ai essayé les écoles d'investissement […] qui sont laïque, c'est pas qu'elles sont de la laïcité, je ne suis pas habituer à enseigner dans des écoles d'investissement/ le problème c'est que les frais scolaire arrivent jusqu'à 100 000 livres égyptiennes, équivalent à 10 000 euros. Là-bas les enfants sont gâtés, ce n'est pas le type des élèves que je suis habitué à enseigner, ils sont trop gâtés et on ne traite pas bien les professeurs là-bas, comme si on les achète, excusez-moi le mot : ce que j'ai senti/ moi je suis habitué aux écoles confessionnelles, pas pour les idées religieuses mais parce que je pense que la vision est différente. Là-bas c'est l'argent qui parle le plus. Et même, je n'ai jamais vu un élève qui a terminé une école d'investissement et qui a travaillé […] vous savez ce qui s'appelle OBI, ce n'est pas tout à fait le cursus français, je pense, c'est modifié […] j'ai enseigné des cours de remédiation, j'ai une idée du cursus français mais c'était seulement des cours de remédiation.
MPK : mais vous préférez travailler dans les écoles confessionnelles ?
P : surtout les filles/ les garçons c'est difficile. […] les écoles d'investissement, c'était mixte. Peut-être si j'enseigne les garçons d'un très jeune âge/ les garçons/ non c'est différent, surtout les filles conservatrices, comme ici. […] ce que j'ai remarqué plus le niveau social monte, plus on trouve que les élèves sont difficiles/ ce n'est pas l'éthique, la morale qu'elles veulent, c'est l'argent […] on sent qu'il y a de l'orgueil. […] j'ai jamais travaillé dans mon domaine, dans l'informatique. Et puis il y a deux ans que le suis conseiller pédagogique.
MPK : c'était comment les 1eres heures de cours ?
P : […] je me suis venu en français […] je me suis trouvé dans ma peau. Mais c'était nouveau/ parce que pour moi enseigner, c'était pour l'idée du cours magistral […] j'ai cru que la pédagogie c'est de bien parler aux élèves. Je savais pas ce que ça veut dire être un bon professeur. Mais maintenant on a étudié toutes les démarches pédagogiques de Piaget, Vygotski, etc. ceux qui m'ont enseigné était […] une française CXXX GXXX de l'IUFM de PXXX/ elle est venue nous enseigner la psychologie en 2007, les autres étaient des égyptiens mais très calés. [...]
MPK : alors c'est quoi pour vous un bon enseignant ?
P : […] il doit aimer ce qu'il fait comme chaque métier. Y'a un proverbe qui dit « enseigner c'est le père de tous les métiers »/ lorsqu'on il est ingénieur, médecin/ mais qui a fait cet ingénieur, ce médecin ? c'est le professeur. Je pense que c'est le métier le plus humain […] le plus influent […]/ qui touche le cœur […] je pense qu'enseigner, c'est quelque chose de grandiose, de toucher les cœurs. Parce que quelle que soit la discipline que j'enseigne c'est moi

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

qui dirige, qui oriente les élèves, c'est moi qui change les vies. Malheureusement, pour mon cas, il n'y a aucun professeur qui m'a influencé lorsque j'étais jeune/ alors c'était difficile que je fasse toutes choses seul
[…]
MPK : vous êtes formateur ?
P : non conseiller, je surveille les projets pédagogiques que font les stagiaires. Par exemple, si quelqu'un est inscrit dans la formation que j'ai apprise il y a plusieurs années, c'est moi fais l'évaluation finale. Mais pas tout à fait final en ce qui concerne les pratiques. J'ai visité l'école Sainte Anne, qui est les sœurs de Besançon il y a des années […] 3 visites, une visite formative, une évaluative / et je reste comme vous, au fond de la classe et regarder […] les 2 premières fois, ce sont des conseils, la dernière c'est la finale. […] C'est comme / comme on dit en anglais/ prestige / de valorisant. A présent cette année, il n'y a pas de stagiaire de maths
[…]
MPK : est-ce que vous parlez en arabe dans la classe à vos élèves ?
P : […] je vais être honnête avec vous / j'ai de la difficulté à parler uniquement, uniquement (MPK : en français) / parfois je traduis, je suis obligé de traduire. S'il y a des mots familiers ça va, une leçon qui n'est pas tout à fait nouvelle / lorsque je dis associativité, je dois en arabe.
MPK : […] là aujourd'hui j'ai entendu des mots très spécifiques, comment vous avez fait pour leur apprendre ?
P : […] stabilité, parce que c'est nouveau, alors on commence à voir par exemple 1 + 2 donne 3, c'est toujours dans les nombres naturels. Là je lui dis en arabe que c'est fermé en arabe. Je suis obligé de traduire ce mot parce qu'il n'y a pas une autre manière pédagogique. Parce que c'est nouveau / même chose pour associativité et commutativité/ je dois traduire/ si elle comprend pas, je dois traduire la phrase / ce que veut dire / parce que à part cela … / si, si j'étais dans une autre école. Parce qu'il y a des écoles où je français est mieux qu'ici, je pouvais parler uniquement/ d'ailleurs il n'y a que le Sacré Cœur dans lequel on ne parle uniquement que le français / malheureusement ce n'est plus comme avant/ même chez les jésuites/ on appelle cela franco-arabe/ et le seul établissement c'est le Sacré Cœur/ le seul.
MPK : Quelles sont les difficultés pour vos élèves ? en mathématiques, est-ce qu'il y a des difficultés liées à la langue, au fait que ce ne soit pas leur langue maternelle ?
P : Bien sûr ! le 1er trimestre, c'était très difficile parce qu'il n'y avait uniquement que des problèmes en français. Tout le livre était des problèmes […] surtout que chaque problème a de nouveaux vocabulaires.
MPK : les problèmes, vous voulez dire les textes ? quand il y a beaucoup de texte.
P : […] mais chez nous en Égypte, parce qu'on appelle cela 6ème primaire, c'est-à-dire que, elles font leur examen ailleurs, dans les écoles de gouvernements. Elles ont le droit à une feuille d'examen traduite en arabe, ça c'est le système pour l'aider. Alors je dis : lisez en arabe, bien sûr ! Même en arabe, elles n'arrivent pas à lire parce qu'elles n'ont pas l'habitude […] mais je n'ai pas suivi des démarches pédagogiques parce que ça va me prendre du temps, je vais faire de l'interdisciplinarité avec sœur Danielle (prof de français). […] quand elles font les examens dans les écoles du gouvernement, d'ailleurs ce n'est pas nous qui rédigeons les examens, ce sont les exercices tels quels du livre. C'est pas pédagogique, comment je vais passer ? c'est grâce au gouvernement. Ce n'est pas pédagogique parce que / ah on a vu cet exercice dans la page/ on l'a fait 1000 fois. […]
MPK : est-ce que vous pensez que les élèves apprennent du français dans votre cours de maths ?
P : seulement les terminologies/ parce que je répète les mêmes/ […] si c'est un nouveau vocabulaire c'est plutôt spécifique aux maths / le français…/ peut-être/ pédagogiquement oui

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

ça existe qu'elles peuvent capter des mots qui ne sont pas forcément spécifiques aux maths. Mais ça je ne le sens pas/ parce qu'on ne pratique pas la langue à la maison. Parfois il y a des parents pauvres qui n'ont pas d'argent pour qu'elles soient inscrites dans des cours de français ailleurs.
MPK : mais est-ce que vous parfois vous avez l'impression de leur donner des cours de français, par exemple, quand il y a des problèmes de lexique… […]
P : ça oui, ça je le sens, que c'est uniquement du français
MPK : est-ce que vous sentez que vous faites plus sur du français que sur des maths ?
P : oui, dans ces cas-là c'est plutôt du français/ […] il n'y a rien de maths/ les maths c'est après, après l'analyse mais au début c'est uniquement linguistique.
MPK : […] comment vous faites pour expliquer un mot nouveau ? un concept ? […]
P : je peux faire une activité, moi aujourd'hui j'ai préparé des fiches pédagogiques pour qu'elles découvrent d'elles même au lieu que ce soit magistral/ mais elles ont appris avant cela ces mots. Mais d'habitude l'année passée, j'ai distribué des fiches dans laquelle elles découvrent que 1 + 2 égale 2 +1 alors c'est plutôt constructiviste/ alors ce que j'ajoute seulement c'est que ça s'appelle commutativité
MPK : […] est-ce que vous faites répéter des choses ?
P : […] non, c'est obsolète/
MPK : est-ce que vous reformulez des choses ou faites reformuler ?
P : par exemple les consignes ? […] oui je peux varier les consignes. Pour qu'elles ne mémorisent pas les consignes telles quelles.
MPK : Comment vous faites pour formuler une règle une définition ? vous partez de l'exemple et après vous allez à la définition ? ou définition et après les exemples ?
P : ahh, inductive ? induction […] ah je préfère donner l'exemple/ puis généraliser. Je comprends ce que vous dites, du particulier au général.
MPK : […] entre l'oral et l'écrit/ il y a une grande partie orale, où vous allez expliquer les choses et ensuite il y a une partie écrite, vous écrivez la leçon au tableau.
P : oui
MPK : d'habitude vous commencez par quoi / écrire la leçon que vous commentez ?
P : oui ce que je viens de faire aujourd'hui, mais pas toute la leçon sinon ce sera magistral, puis justement le titre, puis on argumente, on argumente ensemble/ ou je distribue des fiches […]
MPK : il y a toujours ce passage à l'écrit autour de la leçon qui n'est pas le même que dans le livre.
P : je ne suis pas forcément ce qui est écrit dans le livre, je suis ma propre démarche si je la trouve utile, à part ça, je peux utiliser la démarche du livre, parfois le livre c'est pas pédagogique ce qui est écrit.
MPK : donc vous vous faites la leçon, qu'elles recopient et après vous prenez des exercices.
P : voilà
MPK : […] est-ce que dans votre classe il y a des niveaux de langue très différents ou c'est assez homogène ?
P : non non je trouve de la grande hétérogénéité dans les niveaux de langue. […] pour moi, il n'y a pas trop de problèmes linguistiques parce que la discipline que j'enseigne n'est pas trop basée sur la langue/ mais à part ça je peux traduire. C'est la seule solution pour les très faibles et ce n'est pas ma discipline. Je traduis.
MPK : […] pour aider les élèves à mémoriser […] ?
P : […] à force de forger on devient forgeron, alors les mêmes exercices, elles captent les mêmes consignes [..] ou les mêmes démarches/ à force d'appliquer, de faire des exercices/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Entretien n°2, Professeur de mathématiques de 6ème de l'École des Carmélites, Le Caire, 22 février 2016- 27'41.

Enregistrement audio. Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : [...] il y a beaucoup de symboles en mathématiques alors pour les apprendre aux élèves, et pour apprendre à le dire en français est-ce que c'est difficile ?

P : Pour le cycle primaire c'est difficile. Elles oublient souvent le nom de ces symboles, comme appartient/appartient pas. Parfois elle prononce d'une manière incorrecte. Par exemple une fille me dit oignon au lieu d'union. Alors dans ce cas-là je lui dis/ Si le mot qu'elle a mal prononcé à du sens alors je lui dis qu'il y a différence entre ce que tu dis et le vrai nom du symbole / et à part cela je fais une correction / À part cela je ne peux pas le faire [...] Ni même répéter. C'est questions d'habitude c'est-à-dire lorsque à chaque fois qu'elle m'entend en classe / lorsque je lis la consigne lorsque j'explique / Moi je dépends de cela qu'elle écoute au fur à mesure le nom de ces symboles/ Mais à part cela je ne pense pas que c'est un problème grave avec le temps les filles

MPK : … elles apprennent. Et vous pensez que ce n'est pas nécessaire de leur apprendre spécifiquement à les lire, à l'oraliser ?

P : Si si /[...] je lorsque vous étiez dans ma classe hier par exemple j'ai demandé aux élèves de lire à haute voix la consigne. [...] Premièrement parce qu'elles ne lisent pas bien elles ne s'intéressent pas à la consigne c'est ça le problème. Alors elles me disent qu'est-ce que nous allons faire, elles lisent tout de suite les exercices ABC et ne lisent pas la consigne. De toute façon le problème du nom des symboles pour moi ne me gêne pas [...] par exemple le symbole ensembliste que je viens n'est-ce pas d'expliquer sur lequel on a fait des exercices, elles ont oublié le nom c'était de l'année passée/ Mais dès que je dis et que je rappelle le nom elles s'en souviennent/je ne pense pas que ce soit un problème [...] comme je leur dis / Si elle a mal prononcé je leur dis quelle est la correction, mais à part ça/Il n'y a pas d'obstacle.

MPK : Qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves ? Est-ce que vous avez des astuces ?

P : Je dessine comme hier le visage qui sourit / qui sourit/ Et ça je n'ai pas fait exprès hier ça seulement / Parce que vous étiez présente, [...] il y a 2 ans il y a une fille, maintenant elle est en 3e préparatoire. C'est elle qui a fait un visage pareil alors moi j'ai continué à le faire plus rigolo [...] alors pour les motiver comme vous avez vu hier le visage qui sourit / Alors moi en étant adulte je trouve ça banal pour les élèves, lorsque je les corrige que je corrige un exercice/ je leur fais le visage qui sourit c'est quelque chose de grandiose et je fais ça aussi dans des cycles d'âge plus petits même pour les filles qui ont 12-14 ans, elles aiment ce visage.
MPK : ça marche bien
P : oui/ Et en plus j'apporte et des bonbons aussi mais de temps en temps pour des temps spécifiques/ pour le cycle préparatoire j'ai apporté des certificats d'honneur que j'ai imprimé que je les ai honorées en plein cours, dans la radio scolaire. La classe que vous allez visiter le jeudi celle de 5e primaire Jules enseigne depuis 4 ans.
MPK : ah oui donc vous les connaissez très bien
P : ah oui. [...] Elles ne connaissent autre professeur que moi en maths oui parfois on sent que c'est monotone. Mais j'aime bien de les voir grandir. [...]J'ai apporté une couronne de fleurs artificielles, je les ai couronnées alors elles se sentaient dans le monde de Walt Disney C'était la rêve, elles trouvaient cela très sympa. Voilà avec le temps j'essaye de ne plus donner de cadeaux matériels. Parce que ce n'est pas toujours / ça a un effet nocif/Ce n'est pas toujours

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

pédagogique / Il y a des filles qui deviennent jalouses. Alors il y a bien un temps où je faisais cela systématiquement/ Alors étant conseiller pédagogique je dois donner l'exemple/ suivre l'exemple. Je peux vous envoyer les photos si vous voulez
MPK : ah oui elles étaient contentes
e : avec le temps parce qu'elles me connaissent depuis la 2e primaire, elles se sont habituées à ça avec le temps elles ne trouvent pas ça
MPK : exceptionnel
P : Ce n'est plus / lorsque l'on s'habitue à n'importe quelle chose, même si elle est bien on sent la monotonie mais je pense que / Maintenant mon moyen de motivation c'est plutôt le bon encouragement par paroles le visage parfois qui sourit / Parfois des bonbons maintenant j'ai atténué cela ce n'est plus comme avant [...]
MPK : Alors comment vous faites quand une élève est découragée ?
P : Je dois savoir pourquoi elle est découragée. Si elle est découragée parce que / même ses capacités mentales, peut-être elle n'est pas comme les autres en particulier les maths ce n'est pas donné à tout le monde, en particulier les filles, surtout qu'avec le temps elle trouve cela abstrait, comme l'algèbre etc. Si je la trouve décourageante, je dois savoir pourquoi parfois, ça reflète des problèmes à la maison pas forcément à l'école. Parfois elle trouve la discipline difficile. Mais je pense/ si le cours devient pas trop sérieux surtout pour les filles, si je plaisante un peu comme vous avez vu, ça c'est mon habitude ce n'est pas seulement hier que j'ai fait cela. [...] Surtout si je la fais monter au tableau, et je la fais participer elle ne se sent plus isolée. Elle sent que le professeur s'intéresse
MPK : voilà
P : Mais ça passe surtout pour les jeunes si elles trouvent que le professeur est bien honnête
MPK : et alors du point de vue de la classe du point de vue pédagogique, est-ce que vous faites des rappels ? Avant de commencer une nouvelle leçon… ?
P : [...] Oui surtout parce que les maths c'est un peu particulier/ C'est lié, c'est très lié. Je fais des rappels comme hier 5e primaire lorsque j'ai partagé la moitié du tableau, je fais des rappels souvent.
MPK : À votre avis qui parle le plus dans la classe ?
P : Si c'est un cours magistral alors ce sera moi qui parle. Mais je pense ce n'est pas une question le plus, si on parle au plan pédagogique d'une démarche pédagogique, c'est nous les 2 moi et l'élève. Si elle parle c'est parce que je laisse le temps de poser des questions comme elle veut, même parler avec son amie si c'est un travail en binôme. Aussi ça dépend de la leçon si c'est une leçon d'exercices c'est moi qui doit prendre plutôt la parole [...] Ça dépend de la leçon selon l'activité c'est pas une question de qui parle le plus [...] Mais je pense que ça doit être à 50 pour cent. Ça doit être juste entre ce que je dis ce qu'elle dit ça doit être équilibré.
MPK : est-ce que vous faites lire vos élèves ?
P : Oui lorsque je fais un exercice comme hier pas forcément toute la classe. Mais si une fille se lève ou entre tableau le livre en main elle doit lire la consigne à haute voix [...] du livre, du tableau non surtout du livre les consignes.
MPK : Comment vous faites pour faire participer vos élèves ?
P : Plutôt c'est travail de binôme ou en groupe [...] Ce sont les deux seules options [...] Option pédagogique à part cela si c'est un cours magistral, je pose des questions, on argumente ensemble. Mais pour qu'elle participe en plus c'est touPurs le travail d'activité de groupe ou de binôme.
MPK : Alors à votre avis est-ce qu'il y a on va dire pas une leçon type, une architecture des différentes étapes de la leçon ?
P : Ça dépend de / vous parlez de démarche pédagogique ?
MPK : oui par exemple lorsque vous rentrez dans la classe est-ce que vous avez un scénario qui se répète à chaque fois ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : Ça se répète oui comme la leçon d'hier les propriétés de l'addition et de la soustraction, elles l'ont déjà étudié l'année passée/ Oui je trouve il y a un modèle de répétition un type de répétition mais des fois les filles elles ne le sentent pas. Et c'est moi étant professeur je sens que je répète. Mais je sens que je peux varier cela je peux transformer cela en cours d'explication, d'activités auxquelles elles participent mais parfois je sens la monotonie lorsque je répète avec la même manière. J'enseigne la 5e primaire depuis 3 ans alors chaque promotion elles ne savent pas que je dis la même, la même forme de répétition. Mais c'est vrai je répète personnellement je sens que je dois changer c'est monotone même si c'est pour une nouvelle promotion [...] Je dois changer pour moi-même parce que je sens la monotonie.
MPK : Alors est-ce que vous faites des contrôles ou des examens régulièrement je sais qu'il y a la zone qui impose des examens.
P : Oui il y a l'examen du mi-trimestre mais à part cela le professeur est libre. Que ce soit noter que ce soit un examen surprise la plupart du temps on les prévient qu'il y a un examen.
MPK : Vous les faites régulièrement ?
P : Non, pas forcément, il y a des années je faisais un petit quizz, un petit test pour le préparatoire et le primaire [...]Pour cette même classe aussi l'année passée, un petit quart de papier écrit et tapé à l'ordinateur, dans les dernières 5 minutes, je distribue et elles ont le temps parce que c'est très petit, et j'agrafais des bonbons.[...] Mais régulièrement, non plus je me concentre plus sur le renforcement, la médiation des filles aux problèmes, je fais touPurs des contrôles sans me concentrer sur les filles qui ont des difficultés alors elles seront perdues.
MPK : en termes de correction au niveau de la langue, est-ce que vous corrigez la prononciation à l'oral ?
P : Oui moi en particulier parce que comme je vous l'ai dit, j'étais le premier en langue française. Ça me gêne lorsqu'elles prononcent
MPK : pas bien, vous les reprenez.
P : Oui
MPK : Quand elles lisent aussi
P : oui bien sûr ça me gêne encore plus. Parfois là elle le prononce le.[...] Personnellement ça me gêne lorsqu'elles ne prononcent pas bien.
MPK : et à l'écrit est-ce que vous corrigez ? [...] L'orthographe ?
P : oui c'est une bonne question. Quand on prend par exemple ce vocabulaire de commutativité / associativité, franchement franchement on laisse passer si le mot qu'elle a écrit donne à peu près le même son. Par exemple si elle écrit « commutatifité », on laisse passer mais on laisse pas passer si c'est du charabia pour qu'elle s'habitue pas [...] Mais à part ça en Égypte dans les examens de maths on laisse passer. Elle écrit hippopotame au lieu d'Hypoténuse bon on ne laisse pas passer mais si elle écrit quelque chose de plus proche, plus semblable. Mais comme orthographe non je laisse passer parce que l'écrit je trouve que ce n'est pas de mon domaine. Mais si je corrige elles sont les mêmes gaffes presque les mêmes gaffes. De toute façon c'est en Égypte comme ça en maths on laisse passer les mots. Vous savez on s'intéresse plutôt à la logique de qu'est-ce qu'elle a fait. Pourtant bien sûr on essaie de renforcer la langue mais malheureusement on laisse passer s'il y a des fautes d'orthographe.
MPK : Et par exemple si elles répondent dans une phrase même s'il y a des erreurs de syntaxe ou d'accord ?
P : à une certaine limite. A une certaine limite. Par exemple lorsque je demande combien elle paye si elle dit n'importe quoi, une autre phrase tout à fait différente non je laisse pas passer parce que même pour nous c'est pas clair lorsqu'on corrige. Alors si on laisse passer c'est dans une certaine limite que ce soit compréhensible pour nous.
MPK : alors maintenant autour du manuel vous m'aviez dit hier que pour les exercices, donc vous ne l'utilisez pas du tout pour l'explication de la leçon ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : Si le manuel contient des démarches d'introduction où il y a une activité ou une démarche pédagogique intéressante j'utilise le livre. Si ce n'est pas clair ce n'est pas utile.
MPK : qu'est-ce que vous en pensez du livre de mathématiques ?
P : De mathématique / il y a un grand progrès par rapport aux années précédentes. Par exemple les filles du secondaire les filles qui s'approche du bac non il y a une démarche pédagogique une bonne explication, des bonnes activités. Aussi en primaire mais pas dans toutes les leçons, il y a un progrès mais pas tous on ne peut pas dépendre de tous les manuels pour établir une démarche pédagogique. C'est pour cela c'est moi parfois qui distribue des fiches pour qu'elles comprennent la leçon. À part cela il y a progrès mais pas à 100 % .
MPK : Et en termes de langues qu'est-ce que vous pensez de la langue ?
P : la langue ? Aussi il y a un progrès mais il y a toujours des fautes ceux qui rédigent, ceux qui traduisent, parce qu'à l'origine c'est en arabe du ministère de l'Education. Ce sont des francophones bien sûr pas des français alors on trouve beaucoup de fautes d'orthographe. C'est que malgré que la célèbre erreur. Mais dans l'ensemble je peux dire les élèves elles ne font pas attention qu'il y a des fautes d'orthographe dans le livre même si elles sont minimes. Mais aussi je peux dire qu'il y a un progrès dans la traduction de nos manuels. Il y a aussi une partie historique pour chaque leçon, c'est beaucoup mieux.
MPK : Et là en ce moment c'est les mêmes manuels que ceux d'il y a 2 ans 2014-2015
P : oui. Le vrai changement a eu lieu en 2008. [...] En secondaire c'est récent il y a 1 an seulement.
MPK : Et vous vous trouvez que ce n'est pas très grave si on trouve des fautes d'orthographe dans un manuel ….
P : Parce que si on parle de maths les filles ne s'intéressent pas trop à la langue. Je sais que c'est faux elles doivent s'intéresser au côté linguistique et mathématiques mais moi je sens que ça ne se gêne pas les filles. Parce que s'il y a une erreur une faute d'orthographe dans une consigne elles …
MPK : Elles y prêtent pas attention ! [...] Est-ce que vous utilisez des sites internet ? l'outil multimédia en préparation pendant le cours ?
P : si fiches Internet c'est plutôt préparatoire, si je trouve pour le primaire [...] J'ai pas besoin de naviguer sur le net. C'est plutôt pour le préparatoire pour des leçons difficiles comme Pythagore. Pour le primaire non je peux me débrouiller parce qu'avec le temps j'ai l'expérience. Et le net c'est plutôt pour le préparatoire.
MPK : Est-ce que vous faites toujours écrire vos élèves ? est-ce que à chaque leçon elles écrivent ?
P : non. La 5ème primaire que vous allez visiter le jeudi elles sont habituées que mes séances, je distribue des feuilles pour leur faciliter. Elles sont maintenant habituées à ça il y a le cahier mais aussi ces fiches elles peuvent agrafer ses fiches les mettre dans le dossier. Mais pour moi c'est plus efficace si je distribue des exercices. Parfois le livre par exemple de la 5ème primaire il n'y a pas trop d'exercice. [...] Alors c'est moi qui imprime des fiches supplémentaires.
MPK : [...] Est-ce que vous avez des petits rituels, des routines dans la classe ? [...] Des habitudes des choses que les filles savent par habitude ?
P : oui, elles savent que monsieur XX il n'aime pas être trop sérieux. C'est son caractère et même les élèves savent que c'est ma nature d'être sérieux [...] Je dois lancer un effet comique [...] Elles savent que monsieur XX lui-même il aime plaisanter, il aime la vie. [...] Même si je les gronde parfois elles n'ont pas peur parce qu'elles me ridiculisent, non parce qu'elles savent [...] On me dit ça moi je ne parle jamais de moi-même en ce domaine. Elles me disent que monsieur Pe on l'aime beaucoup [...] il nous apporte les cadeaux. C'est ce que j'entends d'elle mais à part cela je ne parle jamais de moi-même je les laisse
[...]
MPK : alors qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur de maths ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : de maths en particulier ? C'est la personne facilitateur, la personne qui facilite, qui est les aides à surpasser leur problème, bien sûr les problèmes de compréhension mais à comprendre c'est quoi les maths en général. Comme je leur dis toujours ce n'est pas important que tu te connaisses quelle est la réponse de cet exercice en particulier mais en général, Tu veux savoir si tu as une question sur [...] l'addition. Tu dois savoir comprendre en général. Alors un bon professeur de maths est un facilitateur une personne qui avec les élèves [...] je pense que c'est la discipline la plus effrayante. Si une personne est paniquée, si elle est bloquée elle ne l'aime pas et elle ne l'aimera jamais c'est ça le problème avec en particulier cette discipline.
MPK : Alors hier j'ai vu que vous parliez tout le temps en français est-ce que c'est parce que j'étais là ?
P : Oui franchement je vais être franc avec vous. Si, je parle en arabe et pourtant et pourtant, j'ai découvert qu'elles ont compris ce que je disais, bon la plupart de la classe elle est faible contrairement à la 5e primaire que vous allez visiter jeudi, si je parlais en français pas seulement parce que vous étiez là, parce que je sais bien qu'elles vont comprendre cette leçon en français parce qu'elles ont déjà apprise. Mais à partir de là je parle pas à 100 % arabe je parle comme je vous ai dit franco-arabe. Surtout s'il y a de nouveau synonyme. Mais ça dépend aussi du niveau de la classe si c'est une classe faible, je peux pas parler toujours en français sans même traduire. Alors le niveau linguistique de cette classe est faible mais je vous le dis que même hier j'ai chuchoté à quelques filles en arabe lorsqu'elle montait au tableau parce que parfois elle ne comprenait pas qu'est-ce qu'elle devait faire. On essaie d'améliorer le niveau.
MPK : comment vous faites avec des mots aussi difficiles que commutativité associativité ?
P : Je fais l'exemple numérique 1 + 2 c'est 2 + 1, puis elles découvrent. Je leur dis que ça s'appelle/
MPK : Vous l'expliquez en arabe ça normalement ?
P : Oui bien sûr comme je vous ai dit mais lorsque je prononce les nombres c'est en français. Ce n'est pas 100 % en arabe. Le triangle je l'appelle triangle, les chiffres même si une fille/ prononce un nombre en arabe je lui dis que c'est faux, que c'est pas une école arabe. Non non non je veux pas que vous ayez une idée que je parle 100 % en arabe.
MPK : Non non non moi vous savez je pense que quand on est dans un pays où il y a plusieurs langues il faut utiliser toutes les richesses des langues.
P : [...] Surtout comme je vous ai dit que c'est l'anglais le plus influent.
MPK : J'espère que quand je vais revenir vous voir en cours vous allez faire comme vous faites d'habitude.
[...]
P : Alors pour le jeudi ce sera plus naturel
MPK : Moi je ne représente pas une institution française, je suis étudiante [...]
P : Si j'ai parlé en français ce n'est pas uniquement parce que vous étiez là. C'est parce que j'aime bien que vous soyez au courant de ce qui se passe en classe.
MPK : D'abord je comprends un petit peu et puis j'enregistre donc je peux faire traduire c'est pas une difficulté.[...] C'est ça qui m'intéresse, c'est quand est-ce que vous utilisez les mois en français et quand vous utilisez le mot en arabe. Et de moi / voir ce mélange, c'est ça qui est intéressant parce que du coup on peut décider, on peut voir les fonctionnalités des langues/
P : Quand est-ce que ?
MPK : on utilise ça
P : complément / Complémentaire je veux dire
MPK : exactement. Cet aspect complémentaire [...] À l'oral il y a une complémentarité des langues j'ai pas encore vu mais ce que je devine, mais à l'écrit c'est uniquement du français, Il n'y a pas de mélange des langues à l'écrit de ce que j'ai vu/
P : non non non/ Bien sûr l'écrit c'est uniquement en français
MPK : jusqu'à présent/

c. Enregistrement audio avec les élèves

Entretien avec les élèves de l'École des Carmélites,23 février 2016, Le Caire, 24'07mn.
7 élèves de 4ème, 2 élèves de 5ème et 1 élève de 6ème

MPK : quelle est votre 1ere langue ? la 1ere langue que vous parlez ?
E1 : l'arabe
MPK : toutes l'arabe. À la maison qu'est-ce que vous parlez comme langue ?
E2 : l'arabe
MPK : est-ce que vos parents ils parlent d'autres langues ?
E3 : oui
MPK : oui qu'est-ce qu'ils parlent tes parents ?
E : [...]
MPK : le russe. Alors c'est papa et maman qui parle russe ?
E3 : papa /et italien
MPK : et italien aussi. [...] et toi ?
E4 : algérien
MPK : maman elle est algérienne donc elle parle arabe aussi, l'arabe d'Algérie. Est-ce qu'elle parle français avec toi ?
E 4: oui [...]
MPK : et toi tu lui parles quelle langue à ta maman ?
E 4: je parle avec le français [...]
MPK : et quand tu lui parles en arabe tu lui parles l'arabe d'Algérie ou d'Égypte ?
E4 : les deux
MPK : […] et toi, tes parents, qu'est-ce qu'ils parlent comme langue ?
E 5 : le français et l'anglais […]
E6 : italien, espagnol, anglais, français
MPK : papa ou maman ?
E6 : papa parler tout ça et maman parle english/ elle est très forte en anglais et elle est parlé un peu de français
E7 : papa parle anglais et un peu de français et maman encore comme papa
E8 : […] parle français et anglais, et papa parle anglais
E9 : maman parle français et papa parle anglais
MPK : est-ce que vos parents étaient dans une école de langues ou une école religieuse comme ici ?
E1 : oui maman ici
E2 : moi
E3 : oui papa était dans une autre école de langues, je ne sais pas quelle était
MPK : […]
E4 : papa était dans une école anglais et maman ici aux Carmélites
E5 : papa était dans une école anglais et maman dans une école arabe
E6 : papa était dans une école anglais et maman dans une école arabe
E7 : papa dans une école anglais
E8 : je sais pas
MPK : […] à quoi ça sert de parler français en Égypte ? […]
E1 : pour l'école
E2 : pour moi, comme je sais quelques langues, je pense c'est très belle de savoir cette langue/
E3 : j'aime de parler des autres langues
MPK : […] est-ce que c'est facile ou c'est difficile d'apprendre le français ?
C : facile

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E1 : un peu de grammaire, il y a des points comme ça tu dois être très très fort pour comprendre
MPK : est-ce que c'est facile ou difficile d'apprendre l'anglais ?
C : [brouhaha]
E2 : l'anglais c'est comme le français il y a d'autres des mots, comme le français c'est facile, mais il y a des grammaires, des petits points c'est difficile […]
E3 : j'aime bien l'anglais parce que mon père parle anglais […] papa a dit à moi, tu dois parler tous les langues quand tu dois voyager dans d'autres pays, à part l'Égypte, tu dois utiliser l'anglais plus que le français parce qu'il y a tous les pays parler l'anglais, non pas tous les pays parler français […]
E4 : très très difficile
MPK : qui pense que c'est facile l'anglais ? [comptage] 12
MPK : qui pense que c'est difficile ? [comptage] 2
MPK : et alors l'arabe ?
C : facile !!!
MPK : mais c'est difficile un peu ?
C : non
E : une dictée arabe, c'est plus facile qu'une dictée français/
MPK : mais l'arabe que vous apprenez à l'école ?
E : les cinq noms, […] les cinq déterminants /
MPK : mais la conjugaison c'est pas la même ?
E : en arabe il n'a a pas de conjugaison
MPK : mais c'est pas les mêmes mots en arabe à l'école et en arabe à la maison ?
E + E : c'est il y a/ deux langues/ la famille / langue d'Égypte et langue/l'arabe de l'école/ mais dans les télés il y a des films qui parlent l'arabe de l'école
MPK : alors vous apprenez en regardant la télé l'arabe de l'école ?
E1 : oui
E2: […] mon père déteste voir des films en arabe, il déteste qu'il y a des films parler avec notre/notre langue/ entendes les mots que les personnes dit dans les télés et il écoute/ il savait le dire / et quand je parle arabe/ […] dans les fêtes seulement/ dans les fêtes de ma famille il y a un peu des personnes ne savaient pas l'anglais et le français, ils savent l'arabe […] pour ça on parlerait l'arabe ?
MPK : […] alors est-ce que c'est facile ou c'est difficile d'apprendre les mathématiques ? [comptage]
10 (pour facile) / 3 (difficile)
MPK : pour celles qui pensent que c'est difficile, pourquoi c'est difficile ?
E1 : il y a quelques leçons très difficiles, comme division, comme ça […]
MPK : est-ce que si c'était en arabe ce serait très facile ?
C : non
E1 : en arabe il y a des infos qui est très très grandes dans le maths et les sciences encore il y a des grands mots […] en arabe c'est des grands mots
MPK : et vous les connaissez ces grands mots pour les maths et pour les sciences en arabe ? […]
C : oui
MPK : alors vous pouvez faire les maths et les sciences en arabe et en français ?
C : oui, parce que les examens de la mi-année et de fin d'année, nous avons deux feuilles, une en arabe et une en français
E1 : […] moi j'écris le français
MPK : vous trouvez que c'est plus facile de faire les examens en arabe ou en français ?
C : en français/ en arabe

E1 : il y a des mots que j'ai oublié, mais à l'écrit […] il y a des mots que je ne sais pas en français
E2 : parce que cette école c'est en français, je n'aime pas l'arabe en mathématiques
E3 : […] cette école parle français, nous avons assez de vocabulaire […]
E4 : les mathématiques assez difficiles pour moi, donc il y a de longs phrases […] en géométrie je trouve ça un peu difficile
MPK : et les sciences ?
C : très facile/ difficile
MPK : alors comment vous faites quand vous trouvez un mot difficile ?
E1 : on lit toute la phrase /
E2 : je regarde le mot sur internet /[…] en arabe
E3 : je questionne ma mère […]
E4 : je tape sur l'internet
MPK : est-ce que vos professeurs corrigent vos cahiers ? […]
E1 : non/ la mathématique, elle corrige seule les devoirs […]
E2 : elle corrige sur le tableau
[…]
MPK : est-ce que vous pensez que vous apprenez le français pendant les cours de mathématiques ou pendant les cours de sciences ?
C : oui
MPK : alors comment vous apprenez, parce que le professeur
E : parle en français/ nous avons entendu quand il parle
E2 : quand le professeur / je ne compris le mot en français/ le mot de français le professeur dit le mot en arabe […]
E3 : dans les sciences il y a du vocabulaire, nous ne [savons] pas ce vocabulaire et monsieur explique ce vocabulaire […]
MPK : et pendant le cours de mathématique ou de sciences, vous parlez plus en arabe ou plus en français ?
C : en français
E1 : un peu on parle arabe
E2 : dans les mathématiques, le monsieur parle moitié […]
MPK : vous préférez quand il parle en arabe ou en français ?
C : en français
MPK : mais c'est plus difficile non ?
C : non c'est facile
MPK : quelles sont les erreurs que vous faites le plus souvent ? en maths et en sciences pour la langue ?
E1 : mon erreur dans la géométrie, la langue je comprenne ce qu'il veut/ parce que je connais bien le français
E2 : en mathématiques c'est petite faute/ il y a quelques exercices je ne fais pas de fautes […]
E3 : le mathématique je le trouve très facile, mais le science j'ai des fautes/ quand il y a deux questions […] je n'aime pas
E4 : les maths, j'ai 20 sur 20 […]
MPK : est-ce que vous pensez que c'est important ou pas important l'orthographe dans les maths ou les sciences ?
C : important
MPK : est-ce que vous pensez que c'est important ou pas important la prononciation dans les maths ou les sciences ?
C : important […] pour faire progresser la langue française […]

d. Enregistrement audio avec les parents d'élèves

Entretien avec les parents d'élèves de l'École des Carmélites, Le Caire, 03/03/2016, 24'07mn.

5 parents d'élèves de différentes classes. Une sélection des passages a été réalisée.

MPK : […] pourquoi vous avez choisi de mettre vos enfants dans cette école ?
P1 : first it was the nearest of my house, second, it was the best school at area, third having french as first language is the best for our family, fourth, the price, it was the cheapest. Three years ago, I used to pay 200 euros, now I pay 800 euros for each girls, so you can imagine, but still it's our lovely school […]
P2 : traduite par interprète : « Elle a choisi pour apprendre 2 langues, l'anglais on peut l'apprendre de la société, par contre le français on ne l'entend nulle part donc, l'école va être le mieux pour apprendre »
P3 : I want my daughter to speak a different language, english is very popular […] : traduite par interprète : « il y a une université en français en Égypte, donc c'est plus un problème les études en français. Comme elle a dit au début, il y a peu de gens qui apprennent le français, donc c'est un privilège […]
P4 : traduite par interprète : l'école est près de la maison, en 2 il y a beaucoup de la famille qui ont été à l'école, les cousines et son mari parle français […] et elle elle parle bien anglais elle peut aider, mais le français c'est à l'école de faire »
P1 : « […] french is a second international language »
MPK : est-ce que ça aide à trouver du travail ?
P2 : traduite par interprète : « elle parle de sa belle-sœur, elle est ingénieur, elle n'a pas pu être acceptée dans un travail car elle ne parlait pas français […]
MPK : qu'est-ce qui est le plus important pour trouver un travail ? de parler français ou d'avoir été dans une école religieuse ?
Tous : school, l'école, « saint Joseph est une bonne école »
P3 : « traduite par interprète : elle a un fils qui dans une école anglaise nationale, mais elle cherche une éducation qui est comme ici […]
MPK : pourquoi les écoles religieuses ont aussi bonne réputation ?
P2 : traduite par interprète : « la 1ere chose, elle dit qu'ici les sœurs traitent les filles comme si elles étaient leurs filles, elles font à chacune d'elle, mais on sépare la religion de l'étude, la religion n'influence pas, si on est musulmane ou chrétienne, même avec les parents, le soir on voit les parents, on écoute. »
P1 : being a muslim, I like the catholic school.
MPK : quelle école vous avez fait ?
P1 : official school
MPK : et l'anglais vous l'avez appris à l'école ?
P1 : oui
P2 : et le français aussi, second language
MPK : quelles études après ?
P1 : […] I'm a guide
P2, P3, P4 : agricole, avocate, professeur à l'université (food science)
MPK : vous travaillez ?
Tous : oui
MPK : et vos filles qu'est-ce qu'elles veulent faire ?
P1 : first wish french teacher, second in media
MPK est-ce que vos conjoints parlent anglais ou français ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Tous : oui […]
MPK : quelle activité vos conjoints ?
Tous : avocat, procureur, professeur
MPK : en quelle langue vous travaillez ?
Tous : arabe et anglais
MPK : vous enseignez à l'université, quand vous parlez aux étudiants, vous mélangez les langues ?
P3 : oui
MPK : et les livres, en quelles langues
P3 : les 2 […]
[arrivée tardive d'un autre parent]
MPK : vous parlez quelle langue ?
P5 : anglais, arabe
MPK : pourquoi vous avez choisi cette école ?
P5 : traduite par l'interprète : « si on apprend le français c'est plus facile d'apprendre l'anglais »
MPK : est-ce que vous faites donner des cours privés à vos enfants ? […]
Tous (sauf 1) : oui, au centre (Institut français)
P1 : moi non, we have a very good luck having a french teacher from the firts year […] but no private lesson
MPK : est-ce que c'est important aussi le niveau d'anglais
Tous : yes
MPK : est-ce que c'est important le niveau d'arabe fossa
P1 : we are lucky having a very good arabic staff
P2 : traduite par interprète : « c'est pas normal d'apprendre des langues étrangère et pas sa langue »/ P1 : you must learn you own language
Interprète : pour certaines écoles, on parle l'arabe classique dans l'école
MPK et ici ce n'est pas le cas, on utilise l'arabe de la maison
I : oui […]

e. Enregistrement audio avec la directrice

Entretien avec la directrice de l'École des Carmélites, Le Caire, le 03 mars 2016, 24'41

MPK : depuis combien de temps vous êtes directrice de cette école ?
S : depuis 2009 /…/ avant/ j'étais professeur d'arabe
MPK : /…/où est-ce que vous avez appris le français alors ?
S : premièrement à l'école/ en 3ème secondaire, puisque je suis en anglais, je suis l'école anglais/…/ puis j'ai arrêté/ puis j'ai continué l'école arabe et puis je suis rentrée au couvent / alors j'ai commencé 3ème secondaire, c'était juste 3 leçons de français / …/ et puis quand je suis rentrée au couvent, je suis allée au centre culturel / puis un an en France /…/ Puis j'ai appris le français vraiment en Belgique /…/ je crois ils avaient besoin d'une sœur là-bas en plus, puis il y a avait l'école française à côté de notre maison là-bas
MPK : est-ce que dans votre communauté tout le monde doit parler français ou c'est pas obligatoire ?
S : non non c'est obligatoire/…/ surtout maintenant parce que on a 4 françaises, alors on doit parler français tout le temps
MPK : est-ce que dans cette école il y a toujours eu des sœurs françaises ou parfois il n'y en a plus ?
S : si si
MPK: est-ce que toujours il y a des religieuses qui enseignent ?
S : dès le début oui /…/ maison a passé un temps ici/ après le départ de sœur Brigitte, en 2000, je crois, je ne me rappelle pas les dates exactes, il n'y avait aucune sœur qui enseignait/ alors on a vu vraiment que le français a baissé / et après quand on a commencé le secondaire, on a demandé à la congrégation/ c'est pas possible, il faut vraiment fortifier la langue, alors ils ont envoyé sœur Danielle /…/ en 2007 et depuis elle a commencé avec les petites/ maintenant on voit vraiment la différence entre les petites et les grandes/ maintenant Monsieur Hani hier, il est venu me dire quand il parle avec les petites, elles répondent facilement, mais avec les grandes non. Parce qu'elles ont commencé dès le début avec sœur Danielle, alors elles ont pris l'habitude de parler français /…/
MPK: et alors c'est difficile de recruter les enseignants qui parlent français ?
S : maintenant c'est très très difficile/ même tous les profs qui vient pour passer un examen, un test, c'est nul/
MPK: et pour trouver des professeurs de mathématiques et de sciences qui parlent français ?
S : c'est aussi difficile/ c'est pas facile, c'est très rare qu'on trouve quelqu'un pour bien parler le français.
MPK: c'est aussi parce qu'enseignant c'est pas un gros salaire, c'est ça aussi qui est difficile ?
S : c'est pas seulement pour le salaire, c'est l'enseignement en Égypte qui n'est pas vraiment maintenant fort, il n'y a pas /…./de moyen pour encourager les enfants de vraiment apprendre./ C'est tout c'est par cœur, on apprend tout par cœur, question/réponses, questions/réponses, c'est ça la plus important pour les élèves, pour les parents, du coup ils passent les examens, après les examens, c'est fini tout est oublié /…/ et au début sœur Danielle a eu beaucoup de difficulté, elle a travaillé avec la manière française et pour comprendre pourquoi lire/ et du coup les parents ils ont dit on a pas de cahier pour étudier à la maison/…/ il n'y a pas de questions et de réponses. Alors je dis mais laissez non travailler comme on voit qu'est-ce qu'on doit faire. Et après deux trois ans ils ont compris que c'est ça la meilleure méthode pour apprendre les langues
MPK: à votre avis, pourquoi il y a cette méthode répandue en Égypte /…/
S : c'est pour avoir des bonnes notes/
MPK: parce que les examens de la zone sont posés comme ça questions/réponses, d'après le livre/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

S : oui il faut répondre pour avoir des bonnes notes c'est tout /…/
MPK: /…/ qu'est-ce qui a changé, évolué pour les écoles religieuses ?
S : /…/ je commence par les élèves, les enfants n'ont pas la force ou l'habitude de rester dans la classe pour comprendre/ non ils veulent quelque chose surtout des logiciels, des films, des choses comme ça/ les livres maintenant n'existent plus/ les enfants veulent comme des petits cahiers, des résumés et c'est tout, ils n'ont pas le temps pour étudier, lire /…/
MPK: /…/les enfants prennent beaucoup de cours particuliers /…/
S : oui, après ils rentrent tard/ ils n'ont pas le temps, ni pour manger, ni pour bien manger ni pour bien étudier et les parents travaillent toute la journée pour payer la scolarité, pour payer les leçons particulière, du coup ils n'ont pas le temps pour rester avec leurs enfants/ C'est un problème/ on a une prof au jardin d'enfant qui vient de mettre ses enfants dans un garderie, elle paye 600 par mois/ pour les deux enfants/ elle touche vers 700/800/ moi personnellement je lui dis à quoi ça sert, tu peux rester avec ses enfants/ tes enfants, c'est mieux/ au moins l'enfant, il est avec sa maman, tu peux t'occuper avec tes enfants
MPK: /…/ j'ai vu les cours particuliers c'est très chers /…/ et vous vos élèves sont issus de milieux plutôt mixte, populaire
S : oui on peut pas dire la plupart sont pauvres ou la plupart sont riches, c'est moyen et mélangé. Il y a certaines familles, nous on croyait qu'ils sont pauvres, ils sont venus pour nous demander le voyage en France ça va couter combien/…/ mais c'est cher, c'est vers 12 000 LE /…/ ils ont l'argent
MPK: et vous pensez que la plupart de vos élèves prennent des cours particuliers
S : Oui oui
MPK: et à partir de quel âge, quelle classe ça commence ?
S : il y a certain qui commencent au jardin d'enfants, je vous assure, mais à partir de 1ere primaire
MPK: c'est toute. Et c'est avec les enseignants d'ici ou d'autres ?
S : avec les 2. Il y a des gens qui préfèrent d'autres profs, et il y a des gens qui préfèrent le prof de la classe pour que l'enfant ne mélange pas les méthodes
MPK: /…/quelle est cette place des écoles religieuses en Égypte ?
S : c'est-à-dire les écoles religieuses plus exigeantes que les autres. Il y a des sœurs qui s'occupent en tout, même pour les petites choses /…/ même les musulmans ils préfèrent mettre leurs enfants ici /…/ vers 30 ou 35 % de musulmans / …/ ils préfèrent ici parce qu'ils disent ici c'est d'abord l'éducation et puis après l'enseignement / Et puis même les profs laïques excellents, etc. il ne fait pas tellement le travail des religieuses /…/
S : /…/ on a eu avant une prof, elle était excellente mais elle a pas fait le même travail que Sœur Brigitte. Sœur Brigitte par exemple, elle prenne les élèves après l'école, elle travaille plus avec elles, elle corrige tous les cahiers soigneusement, elle dirige chacune pour savoir ses fautes, ses points faibles, une laïque n'a pas vraiment le temps de faire tout ça, elle vient pour le cours /…/ et puis surtout la personne qui parle langue, ce n'est pas vraiment comme la personne qui a appris la langue après. Par exemple, sœur Danielle ou Sœur Brigitte, elles ne parlaient jamais arabe dans les classes. Les autres elles sont obligées de parler arabe si l'enfant ne comprend pas. /…/
MPK: comment vous faites pour recruter les enseignants ?
S : /…/ quand je vois les CV, je demande s'il était dans une école religieuse ou non, surtout pour les langues /…/
MPK: les filles parlent de la même manière français, anglais, arabe fossa ?
S : /…/ normalement c'est le français, mais il y a aussi des élèves qui parlent très bien anglais /../ en arabe maintenant elles parlent bien arabe mais elles font beaucoup de faute bien sûr / je viens de raconter une petite bêtise, sur le facebook, une fille il fallait mettre la hamza et elle a mis le Kaf /../

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK: elles commencent l'arabe dès le jardin d'enfants /…/ les enseignants d'arabe ils ont fait les écoles religieuses aussi
S : non, les écoles arabes bien sûr
MPK: /…/ vous vous enseignez depuis quand ?
S : j'enseignais depuis 82
MPK: /…/ après le préparatoire elles allaient où ?
S : chez les franciscaines, Bon pasteur, école arabe…
MPK: Ça dépend de quoi ?
S : l'argent et leur niveau aussi, si elles étaient faibles.
MPK: quand vous recrutez un jeune professeur, comment ça se passe, est-ce qu'il va directement dans la classe ou un stage d'observation ? Comment vous faites d'habitude ?
S : non premièrement on passe un test, soit en arabe, soit en anglais, soit en français /…/ et puis après il y a certaine responsable qui demande une préparation de la leçon, pour voir s'il prépare bien ou non et après je donne 6 mois, on va essayer au moins 6 mois, 3 mois /…/
MPK: /…/dans certaines écoles, ils les laissaient observer pendant 2 mois, 3 mois, des durées variables
S : /…/ non, c'est juste le nombre de profs
MPK: /…/pour les cours auxquels j'ai assisté, ils parlaient uniquement en français mais c'est parce que j'étais là ?
S : oui c'est ça.
MPK: /…/ mais vous quelle est votre idée là-dessus, ils peuvent parler arabe ? Qu'est-ce que vous en tant que directrice vous dites ?
S : non normalement, on a demandé tout au début de l'année, il y a deux ou trois ans, même, on a commandé les profs de maths et de sciences de parler français tout le temps, parce que ça aide pour la langue aussi. Il y a certaine qui suit vraiment, il y a d'autres qui font pas ça, ils font le plus facile bien sûr/ mais on essaye maintenant de choisir le prof de maths ou de science qui parlent français /…/
MPK: ce qui est important c'est d'acquérir des compétences dans les mathématiques et les sciences dans les deux langues ? /…/
S : oui ils ont fait beaucoup de progrès. Monsieur Georges a commencé avec la classe de 3ème préparatoire/…/ maintenant il voit la différence/ que la classe a fait beaucoup de progrès, même en français
MPK: vous pensez que dans les cours de maths et de sciences les élèves apprennent le français ?
S : oui bien sûr, le fait qu'elle doit chercher l'expression en maths ou en sciences en français, certainement elles vont apprendre la langue en même temps.
MPK: et vous croyez que vos professeurs de français ils sont aussi profs de langue
S : pas tellement
MPK: /…/ comment ils font vos élèves, combien sont issus de famille francophone ?
S : non francophone
MPK: mais ils parlent anglais
S : la plupart anglophone
MPK: comment ils font pour aider les élèves pour les devoirs les parents ?
S : ils mettent leurs forces surtout pour les leçons particulières ou l'intelligence de l'enfant. Yani/ on a eu la fille de Samira la femme de ménage, elle était élève ici, et ses parents ne savent pas même bien l'arabe, elle est rentrée en médecine, elle était la 1ere chez les franciscaines. Elle parle français. Elle n'a pas pris de leçon particulière sauf pour la 3ème secondaire bien sûr, elle était très très bien.

2.2 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège de la Salle

a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème

Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, le 24 février 2016, 38'08mn.
Enregistrement audio. Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] quelle est votre langue maternelle ?
P : langue maternelle / j'étais un ancien élève ici et j'ai étudié la polytechnique, après ça j'ai travaillé comme professeur ici/
MPK : d'accord mais la 1ere langue ? la langue que vous parlez ?
P : ça c'est la langue arabe […]
MPK : avec votre famille ?
P : Français ? pas beaucoup, ils savent parler le français, ma mère seulement était dans une école francophone, elle parle français, elle a fait des études/ mon père aussi parle, il a fait des études.
MPK : Dans quelle école étaient vos parents ?
P : Sacré Cœur Hélio […] et mon père a fait des études dans le centre culturel, il a pris des cours de français […] Parce qu'on va voyager au Canada […] on a voyagé […]
nous sommes retournés.
MPK : […] et votre fille, vous voulez la mettre dans quelle école ?
P : je préfère Sacré Cœur Ghamra
MPK : et pourquoi vous voulez la mettre dans cette école ?
P : […] j'entends, je sais quelques personnes qui a des filles là-bas, c'est une très bonne école […] la discipline, […] les études, ils travaillent bien […]
MPK : alors vous vous avez été élève ici ?
P : ici, oui
MPK : et qu'est-ce que vous avez fait après ? à l'université ?
P : polytechnique
MPK : […] et les études polytechniques c'étaient en quelle langue ?
P : anglais […]
MPK : Ça a été difficile ? […]
P : 1er semestre seulement, après c'est très facile. Parce que ici on a appris l'anglais.
MPK : et vos professeurs à polytechnique, ils utilisaient l'anglais uniquement ou ils utilisaient l'arabe aussi ?
P : les 2, anglais et arabe seulement
MPK : et les livres ? […]
P : une seule matière ? en anglais ou en arabe seulement
MPK : vous aviez des matières en arabe ? […]
P : oui […] 2 ou 3 matières seulement
MPK : A votre avis, est-ce qu'il y a des différences pour apprendre les mathématiques en anglais et en arabe ?
P : pour moi le plus facile c'est en anglais, pour moi en arabe c'est très difficile
MPK : pourquoi c'est très difficile ?
P : On entend des termes scientifiques en français, en anglais, ça se diffère pas mais en arabe c'est très différent
MPK : est-ce que pour vous le français c'est une langue étrangère ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : j'aime le français, j'aime le français
MPK : donc c'est pas une langue étrangère
P : non, ici en Égypte ? un peu […] la langue française c'est bon pour ceux qui travaillent des compagnies françaises
MPK : avec vos collègues professeurs vous parlez en quelle langue ?
P : […] en français et en arabe […]
MPK : est-ce que vous aimez votre métier ? pourquoi ce métier ? […]
P : après polytechnique, j'ai pensé que je veux travailler dans les métiers de professeur, […] je crois que c'était très difficile pour travailler ici au Collège de la Salle
MPK : vous vouliez travailler ici seulement ?
P : oui seulement, […] parce que j'étais ici 13 ans, c'est la 2ème maison. […] c'est la 5ème année […] quand j'étais à l'université il y a une différence avec mon collègue […] dans les mathématiques et les matières scientifiques […] je travaille rapide, mais lui non
MPK : c'est parce qu'ils enseignent bien ici. P : oui
MPK : et vos professeurs de mathématiques, c'étaient des égyptiens francophones ?
P : oui, ils sont ici aussi ! […] j'ai le plaisir de travailler avec eux maintenant/
MPK : et ils vous parlaient uniquement en français ou ils mélangeaient les langues ?
P : les deux […]
MPK : parmi vos élèves, est-ce que leurs parents parlent français ?
P : oui, à peu près 50-60 %
MPK : vous avez enseigné en quelle classe ?
P : 4ème, 5ème, 6ème, depuis 5 ans 4ème seulement
MPK : et vous préférez quoi ? P : 6ème
MPK : […] quand vous avez commencé à enseigner la 1ere année, comment vous avez fait ?
P : j'avais un peu de problème en 1ere année, c'est normal pour contrôler la classe. Au niveau de l'examen, […] je crois que je vais travailler ici avec les enfants comme j'étais ici. […] nouvelles technologies, ça à changer. C'est une grande différence.
MPK : et comment vous avez fait pour faire le cours ? pour apprendre à faire le cours ?
P : Je me mets dans sa place, je me mets dans sa place/ comment je vais recevoir cette leçon, commente je vais entrer / dans cette partie […]
MPK : quel matériel ? […]
P : ça diffère de la leçon, il y a des leçons qui ont besoin d'instruments géométriques, je fais des exemples, par les enfants, j'achète quelque chose pour distribuer […]
MPK : j'ai vu aujourd'hui, vous n'utilisez pas beaucoup le livre ?
P : je travaille, je travaille, j'ajoute des exercices. Mais aujourd'hui j'ai fait une explication, après ça je vais faire les exercices dans le livre, après ça j'ajoute hors du livre […]
MPK : comment ça se passe le déroulement de la leçon ? vous écrivez d'abord la leçon au tableau ?
P : oui, la date, le titre, après ça/ ça diffère/ je commence par l'écriture et après ça j'explique. D'autres temps, je fais faire les 2 ensemble/ explication, explication avec écriture, après ça ils écrivent.
MPK : vous, vous écrivez, vous expliquez mais les élèves, ils écrivent pas
P : ils écrivent […] après l'explication […] exercices dans le livre en plus.
MPK : vous ne faites pas lire la leçon aux élèves dans le livre ?
P : je lis/ pas toutes les leçons
MPK : […] est-ce que vous le trouvez facile ou difficile el livre pour les élèves ?
P : […] pour 4ème, le programme c'est très difficile. 5ème, 6ème, c'est plus mieux. […] ça c'est la base des mathématiques pour les élèves.
MPK : est-ce que vous pensez que c'est parce que c'est en français que c'est encore plus difficile ?

P : non, pour eux le plus difficile c'est le problème
MPK : ils ne comprennent pas l'intitulé ?
P : oui
MPK : il y a un problème de vocabulaire ?
P : oui
MPK : mais dans les mathématiques, il n'y a pas de difficultés. […] Qu'est-ce que c'est un bon enseignant de mathématiques ?
P : premièrement, les élèves doivent aimer leur professeur, puisqu'ils aiment leur professeur, il va aimer la matière/ après ça l'explication doit être très simple […] on doit être patient avec eux, pas être nerveux, ils n'aiment pas la haute voix […]
MPK : est-ce que vous pourriez enseigner en arabe les mathématiques ?
P : non
MPK : en anglais ?
P : oui
MPK : pendant le cours j'ai vu que vous n'utilisiez pas beaucoup l'arabe ? est-ce que c'est parce que j'étais là ? ou c'est toujours comme ça ?
P (il rit) : non il y a un peu d'arabe, mais pas tout le temps […] quand je vois un élève qui ne comprend pas je dois / expliquer en arabe […] il ne comprend pas le mot
MPK : et dans tous vos élèves vous pensez qu'il y en a combien qui comprennent tout en français ?
P : 80 % comprend tout en français
MPK : quelle proportion d'arabe et de français ? la langue ? pendant les mathématiques ?
P : 90 % en français, 10% en arabe
MPK : les élèves, quand ils vous parlent, ils vous parlent en quelles langues ?
P : la majorité c'est en arabe, […] la cours ça c'est en arabe
MPK : et vous leur répondez en quelles langues ?
P : en français et ceux qui ne comprend pas je le dis en arabe/ […] parce que je suis dans une école francophone, je dois utiliser le français.
MPK : parce que vous, votre professeur, il parlait en français ?
P : oui
MPK : est-ce que vous pensez que pendant le cours de mathématiques, les élèves apprennent aussi le français ?
P : pas beaucoup […] parfois je corrige […] l'année dernière il y a un élève qui me dit infraction/ je dois le corriger/ quand je trouve quelque chose qui se trouve dans ma matière ou en général je corrige. […] la prononciation […] à l'écrit le corrige le cahier, s'il y a des fautes d'orthographe je vais le corriger, je souligne et je corrige […]
MPK : est-ce que vous enlevez des points quand il y a des fautes d'orthographe dans l'examen ?
P : non, si je lis le mot juste, je peux le faire juste
MPK : […] mais est-ce que des fois vous sentez que vous êtes professeur de français ?
P : non, non, non
MPK : […] est-ce qu'il y a d'autres moments où les élèves écrivent ?
P : à la maison pour les devoirs/
MPK : j'ai vu, au début ils n'ont pas le droit d'ouvrir le cahier pendant l'explication. Pourquoi ça ?
P : si je trouve quelqu'un qui écrit pendant l'explication, il ne comprend rien, après ça il me dit « Monsieur je n'ai pas compris »/ alors le règlement de classe au début, ferme ton cahier pendant l'explication, après l'explication du écrire
MPK : mais c'est écrit ce règlement ?
P : non, non, à l'oral au début de l'année.
MPK : […] au niveau des pratiques, est-ce que vous faites répéter vos élèves ?

P : je répète l'explication/[…] si je trouve un élève qui n'a pas compris, je trouve un élève qui répète […]
MPK : comment vous faites quand il y a des niveaux de langues très différents dans la classe ?
P : j'essaye qu'ils travaillent avec moi/ le semestre dernier on a fait pour les élèves faibles un cahier, on appelle de renforcement, on donne des fichiers / après on lui donne pour le corriger/ s'il y a des questions/
MPK : […] est-ce qu'ils sont faibles parce que c'est en français ?
P : il y a les 2/ il y a ici des élèves qui sont faibles dans toutes les matières, mais je qu'il y a des élèves qui sont faibles dans les mathématiques seulement, parce qu'il n'aime pas les mathématiques […]
MPK : comment vous faites pour faire mémoriser vos élèves ? […]
P : quand je fais des exemples devant ses yeux, ça c'est des exemples par eux-mêmes/
MPK : […] ça marche bien ?
P : oui, les 2.
MPK : […] est-ce que vous demandez aux élèves de deviner la règle ?
P : […] je donne des exemples qu'ils réfléchissent un peu pour qu'ils trouvent la règle / je l'aide.
MPK : […] est-ce que vous pensez les symboles mathématiques ça simplifie la langue ? […]
P : non c'est très difficile, ils oublient […] ils oublient le signe/
MPK : ah oui, ça fait une langue en plus […] comment vous faites pour motiver vos élèves ?
P : je crois que quand je les divise en groupe, il aide […] je donne des cadeaux pour les élèves […] règles, gommes, crayons, stylos/
MPK : qu'est-ce que vous faites quand un élève est découragé ?
P : je parle avec lui […]
MPK : est-ce que vous faites beaucoup de rappel ? des révisions ?
P : pas tout le temps, parce qu'on a un grand programme, avant l'examen
MPK : à votre avis qui dois parler le plus en classe ? le professeur ou les élèves ?
P : les élèves […] quand un élève est au tableau, il explique, tout le monde l'écoute.
MPK : est-ce que vous faites lire les élèves ? qu'est-ce qu'ils lisent ?
P : l'explication dans le livre/ si je vais corriger l'exercice au tableau/
MPK : ils lisent à haute voix ?
P : oui,
MPK : [...] est-ce que vous écrivez toujours les consignes de l'oral ?
P : pendant les exemples ? l'exercice/ je dois écrire les consignes/
MPK : […] comment vous faites vérifier que les élèves ont bien compris la consigne ?
P : […] je demande qui peut faire ça ? ils le disent oral.
MPK : […] est-ce que vous utilisez d'autres matériels ? vidéoprojecteur ?
P : pas tout le temps
MPK : quand par exemple ?
P : pour dessiner des figures géométriques ou je distribue des feuilles/
MPK : est-ce que vous trouvez que ce sont de bons manuels de mathématiques ? […]
P : oui, en 4ème ils sont difficiles […]
MPK : est-ce que vous utilisez toujours le tableau ? […]
P : oui
MPK : pas un seul cours sans le tableau ?
P : quand je fais un cours pour l'exercice […] dans le livre […]
MPK : est-ce que vous utilisez Internet ?
P : j'utilise internet, le livre […] les livrez au dehors, parce qu'ils ont des idées en plus.
MPK : merci beaucoup.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème

Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 4ème, Collège de la Salle, Le Caire, 24 février 2016, 46'06mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : J'ai assisté à votre cours. […] Est-ce que vous utilisez le manuel de sciences ?
P : Oui, bien sûr c'est important, parce que l'examen vient du manuel, c'est important mais dans la classe, on utilise une méthode plus simple que le manuel. C'est pour faciliter aux élèves, au lieu d'étudier le paragraphe comme il est, on pose des questions et des réponses dans le cahier de classe pour faciliter leurs études.
MPK : donc le manuel, vous l'utilisez à quel moment ?
P : pour faire les questions, pour faire les évaluations seulement. Après chaque leçon il y a les questions, parfois le manuel explique une partie d'une bonne façon […] on utilise cette partie dans le manuel. […]
MPK : et comment vous faites sinon pour préparer votre cours ?
P : pour préparer le cours, je lis bien la leçon, puis j'essaye de la résumer sous forme de questions et des réponses […] je peux voir si dans internet il y a quelque chose qui peut m'aider […] l'internet peut m'aider à grandir la leçon pour avoir des informations plus grandes.
MPK : est-ce que vous utilisez le vidéo-projecteur tout le temps ?
P : oui pour faciliter, au lieu d'écrire sur le tableau des questions et des réponses, il économise le temps pour faire plus de travail avec les élèves.
MPK : mais c'est à chaque cours ?
P : non
MPK : […] quand est-ce que vous faites écrire les élèves pendant le cours ? […]
P : parfois, au commencement du cours et d'autres fois ils ont besoin d'écouter l'explication d'abord […] j'explique d'abord selon la leçon, est-ce que les élèves ont besoin d'écrire maintenant, ils n'ont pas besoin d'entendre, ils sont fatigués, ils peuvent écrire seulement, ou ils sont très actifs, ils peuvent écouter et écrire ensemble pendant la leçon. Hier par exemple, j'ai commencé par écrire. En écrivant les élèves peuvent demander qu'est-ce que c'est ce mot madame ? […] puis on va l'expliquer ensemble. […]
MPK : Quand est-ce que vous les faites lire ? […] du livre, du tableau, de…
P : […] il y a des mots difficiles, il y a des termes scientifiques. J'essaye de diviser le mot en plusieurs parties devant eux. Lisez ce mot, il est difficile madame. On le divise pour faciliter. Parfois il y a des mots scientifiques qui sont difficiles à dire, l'œsophage, la trachée, il y a des mots difficiles […] ce mot, comment on le dit […] il y a des mots très difficiles pour eux, je dois prononcer le mot devant eux pour savoir la bonne prononciation.
MPK : donc vous faites répéter, vous corrigez la prononciation ?
P : oui bien sûr. Parfois les parents ne savent pas le français et tout le travail est sur le professeur, il doit dire le mot, il doit expliquer, il doit savoir comment lire le mot […]
MPK : et à l'écrit, est-ce que vous corrigez parfois les mots ?
P : oui bien sûr, bien sûr c'est très important […] de bien écrire les termes. En corrigeant l'examen pour savoir écrire les mots, c'est très important d'écrire juste.
MPK : est-ce que vous vérifiez toujours les cahiers de classe ?
P : quand il y a du temps, c'est difficile un peu que chaque jour je corrige les cahiers, mais je fais quelque chose, à la fin du cours, je passe pour voir […] ça me facilite le travail, au lieu de prendre les cahiers au bureau, je passe à la fin du cours pour voir leur écriture […] oui c'est très important puisque les parents ne savent pas le français, je suis à 99% responsable de ces élèves […] je dois vérifier tout. Pour avoir des bonnes notes.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : est-ce que vous enlevez des points quand il y a des fautes d'orthographe dans l'examen ou pas ?
P : non, puisque le mot est compris, par exemple un élève peut oublier une lettre qui n'est pas important pour lire la phrase, […] il n'a pas écrit le « e » à la fin, ça c'est juste, il n'a pas fait une grande faute puisqu'on peut lire le mot, c'est juste.
MPK : à partir du moment où on peut pas le lire, là c'est faux.
P : oui
MPK : alors j'ai vu que vous parliez beaucoup en français, est-ce que c'est parce que j'étais là ou c'est toujours comme ça ?
P : C'est toujours comme ça mais parce qu'il y a des élèves qui ne sont pas bien en français.
MPK : comment vous faites pour eux ?
P : j'essaye, on explique une fois en français, je demande la question, est-ce que vous avez compris le mot. S'ils me disent oui je continue, s'ils me disent non, il y a des élèves qui sont faibles en français, ils ne comprennent pas l'explication, ils me disent madame, je n'ai pas bien compris qu'est-ce que ça veut dire en arabe, je dois le dire en arabe, je dois le dire
MPK : bien sûr mais vous commencez par l'arabe ou par le français ?
P : je commence par le français. C'est très important de commencer par le français. Comme vous avez vu dans ma classe il y a des élèves qui sont très braves parce que leurs parents savent le français, les élèves sont bien en français, ils comprennent bien. D'autres, ils ne peuvent pas suivre, qu'est-ce que tu as dit, ils ne peuvent pas suivre, je dois répéter plusieurs fois et doucement pour qu'ils puissent comprendre bien le français.
MPK : […] mais le cours où j'étais vous n'avez quasiment pas parlé arabe ?
P : oui j'essayais d'expliquer le mot plus facilement mais après le cours, il y a un élève qui vient et qui a dit je n'ai pas bien compris qu'est-ce que vous avez dit. […] j'insiste avant de retourner à la maison, tous les mots sont compris et traduits […] les termes scientifiques sont difficiles pour eux, ce sont des élèves de 4ème primaire, leur français n'est pas bien encore.
MPK : et dans votre classe, quelle est la proportion des élèves qui comprend tout du premier coup ? la moitié ?
P : non 20% […] pas toute la leçon en arabe mais les mots difficiles seulement […] il faut dire les mots difficiles. « Distribuer », qu'est-ce que ça veut dire « distribuer » ? je fais un geste d'abord […] je fais comme un acteur
MPK : vous mimez la leçon
P : oui
MPK : ensuite j'ai remarqué que vous faisiez beaucoup travailler la répétition, de toute la classe. […] pourquoi c'est important ?
P : ils doivent étudier en classe, à la maison ils jouent, ils ne trouvent pas le temps pour les leçons, j'aime beaucoup que les élèves quand ils sortent de classe, ils aient appris 90% avec moi, les mots qui sont imprimés dans leur cerveau, ils ont compris par exemple distribuer, quand je répète […] c'est très important pour qu'ils étudient la leçon avec moi
MPK : […] pour faire mémoriser vous faites répéter
P : oui
MPK : est-ce qu'il y a d'autres techniques ?
P : il y a les questions, poser des questions. C'est la meilleure méthode […] pour réviser la leçon. […] ils font un effort pour réfléchir, c'est la meilleure méthode pour que les élèves étudient avec moi, qu'est-ce que nous allons faire, qu'est-ce qu'elle a dit, il faut réfléchir, c'est la meilleure méthode.
MPK : comment vous voyez quand un élève est en train de réfléchir ? comment ça se voit ?
P : il commence à dire, oui Madame, tu as dit comme ça, je me rappelle votre cours mais je n'ai pas pu me rappeler le mot, […] je sens dans les yeux […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : pour formuler une règle, […] le système digestif, comment vous faites, vous leur décrivez le système digestif ? vous leur décrivez comment ça marche ? comment vous faites habituellement ?
P : je commence d'abord par poser des questions / certains savent / il me répond / je pose d'abord la question […] parfois il y a des élèves qui ont étudié la question avec leurs parents […] parfois il y a des élèves qui ne savent rien, j'utilise les élèves qui ont l'information puis je facilite leur méthode de dire.
MPK : vous faites beaucoup de schéma ? […]
P : oui l'appareil digestif, c'est très important de connaitre le nom, le détail sur le dessin, il y a une partie de l'examen qui est « écrivez le nom et le rôle de cette partie ».
MPK : Pour décrire le rôle, ils doivent rédiger une ou deux phrases, alors comment vous les entrainez ?
P : ils ont étudié avec moi certains mots comme « distribue », *khalas*, c'est facile pour eux, puisque les mots difficiles, ils ont bien étudié, c'est facile à faire une phrase, il n'y a aucun problème […]
MPK : […] quand ils veulent vous parler, la 1ere langue qu'ils utilisent, c'est l'arabe ?
P : oui
MPK : et après vous les faites reformuler en français, c'est systématique ou de temps en temps ?
P : de temps en temps […]
MPK : à votre avis, qui doit parler le plus en classe ?
P : les élèves parfois ils ne savent pas l'information, je dois parler en ce temps, mais je trouve qu'ils ont beaucoup des informations […] sur l'appareil digestif, d'après leurs parents comme j'ai dit d'abord […] il y a d'autres qui ne savent rien d'après leurs parents. […] je les encourage, ils aiment l'encouragement, de leur dire, tu es bien, parle, commence à parler, tu sais la réponse, commence à réfléchir, ils commencent à dire, dès que la dame s'intéresse à lui, il commence à parler, il faut s'intéresser aux élèves. […]
MPK : j'ai vu aussi que vous avez demandé aux élèves de ne pas prendre les cahiers, les stylos et d'écouter, ils ne peuvent pas faire les 2 en même temps ? […]
P : non, c'est difficile pour les enfants, ils doivent laisser tout et regarder l'explication d'abord pour photographier, […] photographier les mots, ils ont une caméra pour photographier tout, ils écoutent bien, je sais qu'il va répéter ou il va faire après tout/
MPK : […] est-ce que vous avec le même déroulement de la leçon ? les mêmes étapes ?
P : La 1ere étape, je commence à poser des questions, qu'est-ce que vous savez ? si je trouve la classe comme aujourd'hui, ils sont actifs, ils peuvent répondre aux questions, je pose la question. […] si c'est une révision, on va continuer le travail d'une autre leçon, je révise, je commence à faire la révision, […] pour trouver les élèves qui ont bien étudié ou qui n'ont pas bien étudié la leçon. […] les élèves révisaient avec moi, une autre fois.
MPK : Et après, c'est quoi les autres étapes ?
P : je commence l'explication après de poser des questions, puis, j'essaye de répéter, après moi une autre fois ! Est-ce que vous avez bien compris ? Puis j'écris la leçon.
MPK : vous écrivez la leçon au tableau et ensuite qu'est-ce qu'ils font eux ? ils font quoi ?
P : ils copient
MPK : ils recopient et après qu'est-ce qu'il se passe une fois qu'ils ont copié ?
P : point final. S'il y a du temps, on peut réviser une autre fois la leçon, qu'est-ce que j'ai dit […] après à la fin de la leçon, vous allez faire les exercices à la maison et on va les corriger ensemble […]
MPK : la consigne, à l'oral ? à l'écrit ? les 2 ?
P : je préfère écrire la question, parfois je dis, quand j'explique la consigne, dite oralement parfois et parfois, je dois écrire
MPK : qu'est-ce qui marche le mieux ?

P : 50% oralement, 50% écrit, les deux marchent, oralement et l'écrit. Parfois ils ont compris à l'oral, *khalas*, je n'écris pas, ça dépend.[…]
MPK : l'évaluation ?
P : j'essaye chaque cours […] pour me confirmer qu'ils ont bien compris. […]
MPK : Quelles sont vos langues maternelles ?
P : français
MPK : à la maison ? […]
P : non, arabe […] mes parents ne savent pas le français.
MPK : dans quel établissement vous avez étudié ?
P : Notre Dame de la Délivrande.
MPK : vous avez appris, le français, l'anglais et l'arabe littéraire. Est-ce que vos professeurs étaient des égyptiens francophones ou est-ce que c'était des sœurs qui enseignaient ?
P : non, ils sont des francophones, des égyptiens
MPK : […] enseignement supérieur ?
P : j'ai entré dans la faculté de sciences, *El Shams*, nos études étaient en anglais, mais je n'ai pas trouvé de difficulté puisque l'anglais est très proche de la langue française, les mêmes termes, je n'ai pas trouvé de difficulté. […] Biochimie […] c'était très facile, puisque j'avais la langue française, alors l'anglais est très proche.
MPK : les cours que vous donnaient vos professeurs de biochimie, les termes étaient en anglais et l'explication en arabe ?
P : certains expliquent en anglais et d'autres expliquent en arabe
MPK : […] Comment vous avez fait, vous qui êtes professeur de sciences pour adapter votre vocabulaire en français ?
P : ce n'était pas difficile parce que j'ai étudié la langue française depuis que je suis très petite en maths […], j'ai trouvé la difficulté pour parler tout le temps en français, j'ai fait le cours une moitié en arabe, une moitié en français, puis la sœur m'a dit, *la*, ça ne va pas, il fait parler tout le temps en français, tout le temps avec les élèves. C'était difficile, je lui ai expliqué, ma sœur il y a des mots qui sont difficiles pour les élèves, des mots scientifiques, on doit le dire en arabe, elle n'a pas compris […] j'ai travaillé en St XXXX [école confessionnelle de filles]
MPK : et ici c'est pareil ? vous ne pouvez pas utiliser l'arabe ?
P : j'utilise l'arabe [???] pour dire les termes scientifiques seulement, il ne fait pas parler, la même chose, il ne fait pas parler arabe avec les élèves, c'est interdit.
MPK : est-ce que vous voyez une différence de formation à l'université entre les études en anglais et les études en arabe ?
P : oui les mots en arabe sont très difficiles pour nous, j'ai trouvé les mots en français c'est plus facile.
MPK : est-ce que vous pourriez enseigner la biologie en arabe ?
P : non c'est très difficile, c'est très difficile […] les termes sont différents, je ne sais pas la traduction de chaque mot. Parfois les élèves me demandent, […] ce mot il s'appelle quoi en arabe. Je leur dis je ne sais pas le mot en arabe, je n'ai pas pris en arabe […]
MPK : vos manuels à l'université ? […]
P : parfois il y a des livres qui sont en anglais, d'autres en arabe, certaines matières, certaines matières […] il y a une branche qui s'appelle l'anatomie des animaux, elle était en arabe, d'autres branches étaient en anglais. La chimie et la biologie, en anglais. Parfois le livre est en arabe mais les termes sont traduits en anglais, les termes scientifiques en anglais.
MPK : est-ce que pour vous le français est une langue étrangère ?
P : qu'est-ce que ça veut dire étrangère ?
MPK : je sais pas, qu'est-ce que ça veut dire pour vous étrangère ? […]
P : non je ne crois pas que le français était étranger, c'est-à-dire que je connais pas le français ? Comment il est étranger puisque j'ai pris le français depuis la maternelle ?

MPK : quelle est la place du français en Égypte ? par rapport aux autres langues ?
P : l'anglais, *tabbane*, il prend une partie très importante puisque les postes faire que tu sais l'anglais avant le français, tous les postes. […] il y a quelques / qui demandent le français seulement […] un poste de *call*, quelqu'un qui sait le français.
MPK : alors dans ce cas-là pourquoi les parents continuent à inscrire leurs enfants dans des écoles qui apprennent le français et pas dans des écoles anglaises
P : parce que les parents, il y a parfois qui ont appris le français, ils aiment que leurs enfants continuent le français […] notre établissement a un nom, le Collège de la XXXX, il est bien, il s'intéresse aux enfants.
MPK : et alors vous m'avez dit que vos parents ne parlent pas français et ils vous ont mis dans une école française pourquoi ?
P : je ne sais pas, tout d'abord j'habite ici à côté de l'école, ils ont cherché la meilleure école […] à côté de la maison, ça va.
MPK : […] est-ce que vous avez envie de travailler dans une école d'investissement ?
P : non je n'aime pas. J'ai entendu qu'elles ne sont pas bien, qu'elles ne s'intéressent pas aux élèves, que les élèves payent seulement de l'argent […] c'est très important la discipline, nous sommes des hommes, pas des animaux.
MPK : qu'est-ce que vous pensez des écoles publiques du gouvernement ?
P : elles ne sont pas bien […] il y a un grand nombre d'élèves, le professeur n'explique pas puisqu'il y a un grand nombre.
MPK : avec vos collègues, à l'école vous parlez en quelle langue ?
P : en arabe
MPK : […] c'est une vocation d'être enseignante ou c'est par hasard ?
P : par hasard […] d'abord j'ai posé mon CV dans plusieurs postes, j'ai dit le premier qui va m'appeler, c'est Dieu qui veut ça (rire), ils m'ont téléphoné la 1ere fois St XXX, ils m'ont dit viens, on veut un professeur de sciences […]
MPK : et vous êtes restée combien de temps ?
P : 10 ans
MPK : et ici ?
P : 4 ans
MPK : […] est-ce que vous pensez que le français est utile pour vos élèves ?
P : oui c'est très important, c'est une langue très importante, je trouve qu'elle est très proche de l'anglais, si on s'intéresse que les élèves savent l'anglais et le français en même temps […] même si en Égypte on utilise pas beaucoup cette langue, c'est très important, j'aime le français puisque c'est ma matière, je parle matière sciences en français
MPK : vous avez enseigné en quelle classe ?
P : 4ème , 5ème, 6ème, et 1ère préparatoire […] j'aime travailler avec les petits enfants […] il a des difficultés à travailler avec les grands, ils peuvent discuter beaucoup, disent des mots qui ne sont pas bien […]
MPK : comment est-ce qu'on devient un bon enseignant ?
P : […] on doit réfléchir comment donner l'information d'une bonne méthode […] tu conduis l'information à des élèves de niveaux différents […] je crois que lorsque l'enseignant explique d'une façon facile aux élèves c'est un bon enseignant ?
MPK : est-ce que vous pensez qu'il y a des difficultés dans votre matière à cause de la langue française ? lesquelles par exemple ?
P : oui, comme j'ai dit les mots, les termes scientifiques qui ne sont pas bien, il y a des élèves qui n'ont pas, qui ne savent pas le français, ils trouvent des difficultés d'étudier les sciences en français
MPK : et en arabe ce serait plus simple ?

P : non pour moi c'est difficile, parce que j'ai pris depuis la maternelle à étudier mes leçons en français, mais pour mes élèves je vois qu'il y a une difficulté avec eux, mais quelle est la raison. Depuis la maternelle ils ne sont pas bien, ils trouvent des difficultés d'étudier les mots et de se rappeler les mots en français. Je crois qu'ils sont un peu petits, lorsqu'ils grandissent ils vont s'habituer à étudier les matières en français […] en 5ème le problème diminue un peu, en 6ème le problème diminue, jusqu'à ils grandissent, en préparatoire, le problème, il suffit/
MPK : est-ce que vous pensez que les élèves apprennent du français dans vos cours ?
P : oui bien sûr ! il y a des nouveaux mots comme « distribuer », il y a des nouveaux mots/
MPK : est-ce que du coup, vous pensez que vous êtes professeurs de français ?
P : Oui je sens que je suis un professeur de français
MPK : comment vous sentez ?
P : il y a par exemple j'insiste que les élèves apprend juste, comment écrire, comment ils commencent la phrase avec une majuscule, comment vous devez mettre un point à la fin, comment un nom scientifique vous allez l'écrire avec une majuscule par exemple, parfois je trouve que je suis un professeur de français
MPK : est-ce que des fois vous discutez avec les professeurs de français justement des problèmes de langues des élèves ?
P : parfois, […] c'est rare.
MPK : est-ce que quand vous préparez votre leçon, parfois vous vous dites, je ne vais pas utiliser ce mot difficile, je vais choisir un autre ?
P : parfois il y a des mots difficiles dans le manuel, je change, je leur demande, vous connaissez le synonyme de ce mot ? […] je cherche des mots plus faciles pour leur conduire l'information d'une façon facile.
MPK : est-ce que le manuel vous aide à trouver les mots en français de votre discipline ?
P : oui il m'aide
MPK : vous lisez d'abord le manuel, puis vous simplifiez pour les enfants ? […]
P : oui, c'est très important
MPK : […] est-ce que des fois vous il y a des choses que vous ne comprenez pas dans le manuel, des problèmes de langue ?
P : non, parce que j'ai une expérience, je ne trouve pas de difficultés. […] il donne les idées principaux de la leçon, si je veux m'enrichir je cherche dans d'autres livres. […]
MPK : comment vous avez fait pour apprendre à enseigner ?
P : j'ai fait beaucoup de fautes !premièrement, je ne sais pas est-ce que l'élève comprend, j'explique, j'explique, j'ai conscience que j'ai bien fait / […] je dois expliquer par une autre méthode, ça c'est expérience. […] j'ai assisté à beaucoup de stage […] j'ai rentré un cours seulement avec un professeur/ mais le plus qu'il m'a profité/ j'ai rentré en classe, il y a des fautes, j'ai pris ces fautes, j'essaye de réfléchir comment médier ces fautes/ avec l'expérience plusieurs fois tu vas trouver la solution/
MPK : est-ce que vous pensez qu'il y a beaucoup d'interférence avec l'arabe, l'anglais dans vos cours ? […] est-ce les élèves font des mélanges de langues […]
P : non je n'ai pas trouvé ce problème. […]
MPK : est-ce qu'ils pourraient faire des cours en anglais en arabe ?
P : en anglais, puisque le niveau ici est bien, oui, c'est pas difficile
MPK : en arabe, ils ne pourraient ?
P : non, c'est très difficile

c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème

Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, 24 février 2016, 30'23mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] quelles sont vos langues maternelles ?
P : j'étais ici au Collège de la Salle, jusqu'à deuxième secondaire, pour immigrer pour 6 mois au Canada. J'ai rentré à l'école là-bas, elle s'appelle Renaissance/
MPK : donc c'était en français
P : oui en français/ et après ici, 3ème secondaire, j'ai rentré ici American diplom, diplôme américain
MPK : […] quelle école ?
P : Keenan americain college
MPK : et c'était en anglais ?
P : oui
MPK : […] la 1ere langue que vous parlez en famille ? quelle est-elle ?
P : avec la famille / […] en arabe
MPK : Vos parents ils parlent, je crois/
P : maman seulement
MPK : parle français
P : oui
MPK : votre papa il parle pas français ?
P : non, anglais seulement […]
MPK : Votre maman elle est allée dans quelle école ?
P : Sacré Cœur, et Lycée
MPK : Pourquoi vos parents vous ont mis au Collège des Frères ?
P : elle était la meilleure pour gagner des langues, anglais, français/
MPK : ici en Égypte, qu'est-ce qui est le plus important ou aussi important ? c'est le diplôme universitaire ou l'école ?
P : la langue
MPK : c'est la langue qui est importante ?
P : oui, pour gagner des langues, pour travailler dans n'importe quel /
MPK : est-ce que c'est un plus, un avantage d'avoir étudié dans une école confessionnelle […] pour trouver un travail ?
P : ça aide beaucoup […]
MPK : vous avez quel diplôme ?
P : je suis ingénieur […]
MPK : à l'université, on vous a enseigné en quelle langue ?
P : en anglais
MPK : […] vos professeurs vous parlaient uniquement en anglais ou aussi en arabe ?
P : les 2
MPK : […] c'étaient mélangé un peu ? beaucoup ?
P : beaucoup ?
MPK : […] quand est-ce qu'ils utilisaient l'arabe dans le cours ?
P : l'arabe pour expliquer un peu en plus /
MPK : et l'anglais c'était pour quoi alors ?
P : pour les livres/ pour étudier seulement en anglais
MPK : […] mais à l'écrit l'examen est en quelle langue ?
P : en anglais

MPK : […] et c'était pas difficile d'avoir toute l'explication en arabe et l'examen en anglais ?
P : oui bien sûr
MPK : alors comment vous faites face à la difficulté ?
P : je suis mieux en anglais / j'ai gagné la langue anglaise/ en plus au Canada, je parle avec mes amis français/ anglais.
MPK : […] et pendant votre cours, vous n'utilisez pas du tout l'arabe ?
P : je peux utiliser un peu l'arabe, en expliquant un mot/ un petit mot que les élèves ne comprend pas / […] 90% en français et 10% pour expliquer les petits mots.
MPK : et tous les élèves comprennent tout ?
P : un peu, pourcentage/ 80 et 20/
MPK : 80 qui comprend tout et 20 qui comprend pas très bien
P : je peux expliquer en arabe […]
MPK : comment ça se fait qu'il y en a qui parle très bien et d'autres moins bien ? /
P : un peu avec la famille, il y en a qui parle et d'autres qui parlent pas beaucoup le français/[…]
MPK : et vous voyez la différence sur les élèves ?
P : oui, comment ils vont étudier avec les élèves en français, il ne peut pas/
MPK : alors qu'est-ce que vous faites pour les aider ces élèves ?
P : pendant la récréation, je peux leur expliquer en arabe/ […]
MPK : est-ce que vous pourriez enseigner les maths en arabe ? […] en anglais ?
P : en arabe non/ en anglais oui/ trois années d'université en anglais
MPK : […] depuis combien de temps vous enseignez ?
P : depuis 3 ans
MPK : vous avez enseigné dans quelle école ?
P : ici
MPK : vous avez commencé avec quelle classe ? […]
P : 4ème et maintenant 5 et 6ème aussi. […]
MPK : […] vous préférez quelle classe ?
P : 4ème
MPK : […] et en 4ème ils comprennent tout en français ?
P : oui, ils sont très intelligents
MPK : est-ce que pour vous le français c'est une langue étrangère ? […]
P : étrangère ? non
MPK : c'est votre langue depuis que vous êtes petit ?
P : oui/ bien sûr/
MPK : […] quelle place du français en Égypte ? […]
P : la 3ème place
MPK : […] est-ce que ça sert à quelque chose le français en Égypte ?
P : […] pour travailler dans une place/dans une école française/ une place d'ingénieur/ Schneider/ il y a une place pour ceux qui parlent français
MPK : Pourquoi les parents inscrivent leurs enfants ici ? […]
P : pour les élèves, pour gagner 2 langues/ dans les écoles anglaises ils ne parlent pas le français/ […]
MPK : […] vous pourriez enseigner dans les écoles du gouvernement ?
P : non c'est en arabe
MPK : et vous ne pouvez pas enseigner en arabe ?
P : non
MPK : et les écoles d'investissement ? […] vous aimeriez enseigner là-bas ?
P : peut-être
MPK : quelles suites de votre carrière ? […]
P : j'aimerai enseigner au secondaire […] ici/ dans cette école/ c'est comme une maison

MPK : oui il y a votre frère/
P : oui il manque mon père et ma mère (rires)
MPK : est-ce que de parler français c'est comme un club ? […]
P : oui avec mes amis
MPK : ce sont vos amis du Collège
P : oui […
MPK : en quelle langue vous parlez avec vos collègues ?
P : arabe
MPK : […] pourquoi vous avez choisi ce métier
P : j'aime les mathématiques
MPK : […] et pourquoi vous avez choisi cette école ?
P : c'était mon école !
MPK : […] quelle est la proposition des familles francophones et non-francophones ?
P : 40% francophones, 60% non-francophones
MPK : donc 40% ont de l'aide à la maison et les autres n'ont pas d'aide
P : oui
MPK : […] tout à l'heure vous m'avez dit que 80% comprenaient tout ? Comment ils sont ceux qui ne sont pas francophones ?
P : ils sont intelligents, ils participent […] même en récréation, ils viennent me demander des explications. […]
MPK : la 1ere fois que vous avez enseigné, face à la classe de 4ème, comment vous avez fait pour faire le cours ? […]
P : premièrement, j'écris dans mon cahier de préparation, puis j'ai écrit au tableau, je laisse 10 ou 15 mn pour copier et après je dis « baissez vos styles, fermez vos cahiers, pour être attention avec moi », pas d'écrit
MPK : et là vous expliquez ?
P : oui
MPK : quand est-ce qu'ils écrivent vos élèves ? à quel moment ?
P : le cours de 40 mn, je laisse 10 mn pour écrire/ au début
MPK : ils arrêtent pour l'explication et après ils continuent ?
P : oui […]
MPK : et après quand est-ce qu'ils font des exercices tous seuls ?
P : après l'explication […]
MPK : est-ce que vous êtes allés observer d'autres enseignants pour vous préparer ?
P : oui Fadi
MPK : votre frère
P : d'autres aussi
MPK : […] pendant combien de temps ?
P : un semestre
MPK : […] ça vous a aidé ? comment ?
P : oui beaucoup/ comment ils expliquent /comment la préparation, tout ça
MPK : est-ce que vous utilisez le manuel ? pour quoi ?
P : pour les exercices
MPK : pas pour l'explication
P : non […] je fais un résumé du livre, j'écris toutes les explications au tableau et après je vais utiliser le livre pour les exercices.[…] pour un devoir à la maison.
MPK : […] qu'est-ce que c'est un bon enseignant ?
P : un bon enseignant ce n'est pas un professeur, il explique et il partit. Il doit être un ami avec les élèves […]
MPK : comment on devient un bon enseignant ?

P : avec des efforts
MPK : […] est-ce que vous avez suivi des formations ?
P : au Centre
MPK : de langue
P : oui
MPK : […] quand est-ce que vos élèves vous parlent en arabe ?
P : aux récréations
MPK : en cours jamais
P : oui
MPK : c'est interdit ? et s'ils parlent arabe qu'est-ce qu'il se passe ?
P : je ne réponds pas
MPK : entre eux qu'est-ce qu'ils parlent comme langue ?
P : […] en arabe / dans la classe non
MPK : est-ce qu'il y a des aspects qui sont difficiles en mathématiques à cause de la langue française ?
P : non […] c'est des nombres seulement […] symboles c'est facile pour eux
MPK : est-ce que vous corrigez à l'oral ?[…]
P : oui
MPK : à l'écrit ? quand ils font des fautes d'orthographes, est-ce que vous corrigez ?
P : oui bien sûr
MPK : toujours ?
P : oui
MPK : et dans l'examen ?
P : […] on corrige juste
MPK : vous n'enlevez pas des points ?
P : non
MPK : est-ce que les élèves apprennent la langue française dans votre cours ?
P : un peu […] mathématiques c'est des nombres seulement, pas de vocabulaire, de grammaire/
MPK : mais vous parlez pourtant, vous parlez pas avec des nombres/
P : on parle facile
MPK : […] est-ce que des fois vous sentez que vous êtes un professeur de langue ?
P : professeur de langue ? non, je suis un professeur de mathématiques
MPK : […] est-ce que vous pensez que c'est important d'être fort en français pour faire des mathématiques ?
P : moyen […]
MPK : comment vous faites pour expliquer un nouveau concept en mathématiques ? […]
P : j'utilise le football, je fais l'explication
MPK : […] est-ce que vous répétez beaucoup ?
P : oui
MPK : pourquoi ?[…]
P : avec les élèves faibles, je dois répéter beaucoup
MPK : est-ce que vous faites répéter les élèves ? […]
P : un peu […] pour l'aider […]
MPK : comment vous faites pour aider les élèves à mémoriser ?
P : j'utilise des petits exercices avec le football
MPK : […] est-ce que vous faites deviner ? ou vous écrivez la règle d'abord au tableau ?
P : la règle au tableau et après les exercices
MPK : […] qu'est-ce que vous faites pour aider encourager vos élèves ?
P : des cadeaux […]
MPK : est-ce que vous faites souvent des rappels ? […]

P : il y a des choses en 5ème que je dois leur répéter en 6ème
MPK : […] qui parle le plus dans la classe ?
P : moi
MPK : pourquoi ?
P : je suis le professeur, s'ils vont parler, ils ne m'écoutent pas
MPK : mais les élèves parlent quand même avec vous ? à quel moment ? […]
P : les questions, quand ils ne comprennent pas, je dois répéter
MPK : est-ce que vous faites lire vos élèves ? quoi ?
P : les questions, les consignes […]
MPK : est-ce que quand vous donnez un travail, vous l'écrivez toujours ou parfois c'est seulement à l'oral ?
P : je dois l'écrire
MPK : pourquoi ?
P : en mathématiques, les élèves doivent voir écrit. […] il doit voir le problème devant lui/[…]
MPK : est-ce que vous faites d'autres examens […]
P : je fais des exercices notés
MPK : […] est-ce que vous utilisez le vidéoprojecteur ?
P : non
MPK : […] internet ? […] qu'est-ce que vous cherchez ?
P : des jeux mathématiques ?
MPK : d'une manière générale, vous pensez que c'est plus difficile pour eux d'apprendre les mathématiques en français ?
P : non
MPK : ça ne rajoute pas une difficulté ?
P : non.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème

Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 5ème, Collège de la Salle, Le Caire, 24 février 2016, 49'23mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] quelle est votre langue maternelle ? en famille vous parlez quelle langue ?
P : l'arabe […] et ma sœur est une professeure de français […]
MPK : vous avez été dans quelle école ? […]
P : je suis un ancien élève du Collège / mes parents [école gouvernementale, école arabe]
MPK : pourquoi vos parents vous ont mis ici ?
P : parce que c'est une école chrétienne, ils s'intéressent de la religion, de la moralité […] la discipline, la morale, c'est le plus important en Égypte, parce que l'école gouvernementale / c'est pas bien […]
MPK : donc vos parents ne parlent pas français
P : non
MPK : et votre sœur, elle est allée où ?
P : au Bon Pasteur […]
MPK : […] vous avez fait quelles études après ?
P : […] je suis un pharmacien, de l'Université de Helwan j'ai pris des certificats en physique, de l'Université de Boston
MPK : en quelles langues ?
P : en anglais.
MPK : tout en anglais ou des fois en anglais et en arabe ?
P : non en anglais et en arabe
MPK : les explications en quelles langues ?
P : les expressions étaient en arabe et en anglais, toutes les expressions, les sections au laboratoire ça fait en anglais, mais les explications de la vie quotidienne, ça fait en arabe
MPK : et les examens ?
P : en anglais […]
MPK : ça n'a pas été difficile de passer des sciences en français aux sciences en anglais ? comment vous avez fait ?
P : j'ai appris un cours en anglais, les 1er cours à l'université, j'ai pris les notes en français, après j'ai traduit, j'ai fait la traduction à la maison en anglais […]
MPK : combien de temps ?
P : 5, 6 semaines […] j'ai laissé le français aussi […] j'ai oublié le français
MPK : les livres ?
P : 100% en anglais
MPK : est-ce que vous pourriez enseigner les sciences en arabe ?
P : […] je peux mais je ne préfère pas/ les expressions […] c'est pas difficile de les connaitre en arabe mais ce n'est pas préférable/ la langue est plus mieux, la langue […] l'anglais est mieux, parce que toutes les expressions, toutes les références, toutes les matières sur internet est en anglais/
MPK : donc vous pourriez enseigner en anglais ?
P : oui bien sûr […]
MPK : pour vous est-ce que le français est une langue étrangère ?
P : oui bien sûr c'est une langue étrangère […] parce que je ne l'utilise pas dans ma vie quotidienne, dans ma vie quotidienne j'utilise l'arabe/ alors j'utilise seulement français dans le

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

travail, dans les réunions, dans la classe, avec mes collègues parfois, mais dans ma vie quotidienne j'utilise l'arabe, ça fait plus de 80% du temps/
MPK : […] comment situer la place de la langue française en Égypte ? […]
P : une langue très importante mais plus aristocrate, mais les chances de travail avec le français, c'est très moins, très difficile, parfois avec les compagnies françaises, dans les écoles mais dans le domaine de la pharmacie, je ne trouve pas le travail/ aucune chance/ […] c'est toujours l'anglais, l'arabe, n'importe quelle personne sait l'arabe
MPK : du coup est-ce que c'est utile pour les élèves d'étudier le français ?
P : bien sûr […] parce que la personne qui peut parler le français peut parler l'anglais, mais pas l'inverse, l'inverse c'est très difficile/ la personne qui a étudié l'anglais depuis l'enfance c'est très difficile d'étudier l'anglais / alors les élèves ici apprend les 2 langues / jusqu'à secondaire le français est niveau supérieur mais l'anglais c'est pas/ c'est pas mal […]
MPK : est-ce que vous pensez que parler français c'est appartenir à un groupe, une communauté ou pas du tout ?
P : non, pas du tout
MPK : […] pourquoi les parents inscrivent leurs enfants dans cette école ?
P : la discipline, le nom, les écoles chrétiens en Égypte donnent une équation très importante en Égypte pour l'équilibre : l'argent, et le service de l'enseignement, c'est très bon parce que cet service ici, dans des autres écoles peut couter plus d'argent et aussi la moralité, la religion, la discipline […] les parents de la peuple, […] la classe moyenne […]
MPK : […] Pourquoi vous avez choisi ce travail ?
P : parce que l'enseignement a une valeur et un message, la pharmacie a un message mais en Égypte, il y a beaucoup des moyens/ c'est pas juste/ la pharmacie c'est toujours parler avec l'argent, la promotion des médicaments, […]
MPK : depuis combien de temps vous enseignez ?
P : 4 ans
MPK : […] vous enseignez quelle classe ?
P : 4ème, 5ème, 6ème
MPK : et vous préférez quelle classe ?
P : je préfèrerai secondaire […] j'aime la physique
MPK : […] quelles études après le bac pour les élèves ?
P : ils veulent aller à Londres, Cambridge, l'université d'Amérique, de Paris, d'Allemagne […] je préfère parce qu'en Égypte l'université est très faible […] c'est mieux dehors l'Égypte […] j'ai appris tout ça quand j'ai étudié en ligne à Boston […] j'ai travaillé comme pharmacien pour une année.
MPK : quels sont vos projets professionnels ?
P : je préfère le collège des frères, de la Salle, c'est la maison.
MPK : […] comment vous avez fait pour apprendre à être professeur ? […]
P : il était très difficile, j'ai fait une leçon très grand, j'ai fait un résumé dans le livre et je n'ai pas pu écrire tout ça dans le cours/ les élèves ne peut pas écrire/ la 1ere année, c'était très difficile, je ne peux pas contrôler la classe et je ne peux pas contrôler le temps. […]
MPK : comment vous avez fait ?
P : parler avec les anciens professeurs ici[…] d'utiliser pas la haute voix, le regard […] ça marche […]
MPK : […] est-ce que vous êtes allé observer d'autres cours ?
P : oui bien sûr, avec d'autres professeurs, avec M. Hani […] le premier semestre, 10-15 cours […] en observation et M. Hani a observé au cours avec moi pour me donner des instructions très précises pour améliorer les méthodes d'enseignement. […]
MPK : qu'est-ce que c'est un bon enseignant ?
P : […] un bon modèle […] le succès, la personnalité, la tolérance […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : […] est-ce que vous avez suivi des stages ?
P : des stages en langues à l'Institut, stage de bilingue, stage en physique, stage à l'ordinateur/
MPK : […] est-ce que vous parlez en arabe aux élèves ?
P : c'est rare […] quand un enfant frappe l'autre/
MPK : en classe, vous parlez tout le temps en français ? les consignes etc.
P : oui bien sûr
MPK : est-ce que tous les élèves comprennent ?
P : il y a 10 % qui toujours ne compris pas le français, alors je prends un autre exemple, s'il y a une expression très précise, je dois traduire avec l'arabe, l'expression seulement/
MPK : […] les élèves ils vous parlent en quelles langues ?
P : avec le français dans la classe, mais il y a des élèves qui parlent en arabe, il ne sait pas construire la phrase, il veut aller aux toilettes par exemple
MPK : et vous leur répondez en quelle langue ?
P : en français, je lui dis parle avec le français
MPK : […] est-ce que vous trouvez parfois que le français est une difficulté en plus de la discipline ? […]
P : oui bien sûr […] des expressions scientifiques très grave, le duodénum, l'intestin grêle, le pharynx, c'est très difficile […] je ne peux pas traduire […] mais la force, le frottement, de la vie quotidienne, oui je peux traduire […]
MPK : comment vous faites pour les aider avec ces mots difficiles ?
P : ils peuvent copier plusieurs fois / j'essaye de relier les expressions avec la cause, le pancréas sécrète le suc pancréatique, alors pancréas/pancréatique, intestin/suc intestinal/ le glande salivaire sécrète la salive, c'est le nom et c'est les mêmes mots/
MPK : donc ça ça les aide
P : oui
MPK : comment vous faites pour expliquer « secrète »
P : produit
MPK : vous utilisez un synonyme
P : les glandes sécrètent le suc comme les glandes c'est un sac qui produit un liquide digestif qui aide à digérer les aliments
MPK : vous reformulez avec des mots plus simples
P : oui bien sûr […]
MPK : est-ce que vous vous pensez que les élèves apprennent du français pendant votre cours de sciences ?
P : […] un petit pourcentage mais c'est pas l'objectif […] ils ont l'objectif d'apprendre les détails scientifiques et les moyens scientifique / mais yani […] ils ont capté les phrases, ils peuvent utiliser ces phrases dans l'expression écrite dans le français/
MPK : […] est-ce que vous vous pensez que vous leur enseigner du français ?
P : non […] je n'enseigne pas la langue et je ne peux pas enseigner la langue
MPK : et pourtant vous enseignez en français ?
P : oui bien sûr, j'utilise la langue pour l'expression, […] mais je n'utilise pas la langue/j'utilise la grammaire mais je n'ai pas l'objectif pour transporter comment j'utilise la grammaire mais j'utilise la grammaire dans les phrases
MPK : […] si l'élève quand il répond, il fait des erreurs d'orthographe, de construction de la phrase […] qu'est-ce que vous faites ?
P : […] est-ce que la faute d'orthographe varie le sens scientifique ? s'il varie le sens scientifique, […] je compte faux mais si le sens scientifique est clair, je compte juste.
MPK : […] parfois c'est compliqué de savoir si c'est un problème de langue ou de compréhension ?

P : l'année dernière il y a un élève qui a pris 40 sur 40. Et quand M. Hani a révisé la feuille, qu'il a dit il y a une faute dans la construction de la phrase, il a dit « la lumière réfléchit » et pas « se réfléchit » […] il a pris 39,5 sur 40
MPK : […] mais vous croyez qu'il a compris l'élève la différence entre « réfléchit » et « se réfléchit » ? […]
P : oui je l'explique dans la classe/ j'ai expliqué ce point. La lumière se réfléchit, parce que c'est un verbe pronominal, alors la lumière elle elle-même réfléchit/
MPK : vous voyez que vous enseignez le français
P : cette partie oui
MPK : c'est compliqué de séparer les 2
P : […] en arabe il y a une expression qui dit que la langue est le plat de la pensée
MPK : le récipient ?
P : alors il faut avoir le récipient
MPK : […] quels sont les grandes étapes de votre déroulement ? […] pour le frottement ?
P : […] je donne des exemples de la vie quotidienne, frotter les mains dans l'hiver pour réchauffer le corps/ parce que le frottement transforme l'énergie cinétique, l'énergie calorique, c'est la chaleur […] j'ai vu que les exemples de la vie quotidienne est le moyen le plus rapide pour prendre les infos, les détails/ parce que les sciences c'est de la vie/ la science c'est comment expliquer les phénomènes dans la vie quotidienne […] j'explique la vie quotidienne
MPK : comment vous faites le lien entre la vie quotidienne et une loi ? [...]
P : par les mots bien sûr, comme la balle, un exemple du football, du frottement/ la force c'est la première partie/ quand tu pousses la balle/ alors il agit une force sur la balle alors la défense a besoin d'arrêter la balle/ il agit une autre force sur la balle […]
MPK : quand est-ce que vous vous écrivez, vous présentez de l'écrit aux élèves ? […]
P : après l'explication […] après on a écrit ce qu'on a déjà compris/ alors l'écriture c'est comme une répétition sur l'explication.
MPK : […] est-ce que vous corrigez les cahiers ?
P : oui bien sûr […] je corrige les fautes d'orthographe dans les expressions scientifiques mais pas les fautes d'orthographe de la grammaire ou de la langue
MPK : […] les exercices ?
P : […] pour les révisions au début du cours […] à la fin du cours pour être sûr qu'ils ont bien compris
MPK : […] est-ce que vous répétez beaucoup ce que vous dites ?
P : oui bien sûr/ parce que c'est très difficile que tous les élèves aient compris pour la 1ere fois/ […]
MPK : est-ce que vous expliquez parce que comme c'est du français il faut répéter encore une fois ou est-ce que c'est la leçon qui est difficile ?
P : ça dépend […] généralement tous les professeurs répètent
MPK : mais ma question c'est est-ce que vous répétez plus parce que c'est en français ?
P : parfois oui […]
MPK : est-ce que vous corrigez la prononciation ?
P : Oui
MPK : quand est-ce qu'ils lisent ?
P : dans les exercices […] dans quelques parties de l'explication mais c'est rare
MPK : qu'est-ce que vous faites pour les aider à mémoriser ?
P : […] lier des explications avec des exemples, on lie les mots des familles comme pancréas/pancréatique, on fait des situations de la vie comme un petit théâtre.
MPK : […] comment vous faites pour gérer les différences de niveaux de langue et de discipline dans la classe ?
P : c'est pour cela qu'on répète plusieurs fois

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : […] est-ce que vous partez des exemples pour aller vers la formulation d'une propriété ou l'inverse ?
P : ça dépend de l'exemple […] de la propriété
MPK : […] les schémas est-ce que ça aide les élèves ?
P : oui bien sûr, […] ça fait coller les détails dans la tête
MPK : […] qu'est-ce que vous faites pour motiver les élèves ?
P : […] des cadeaux, on donne des notes pour le travail […]
MPK : est-ce que vous faites souvent des rappels ?
P : toujours au début du cours et avant l'examen pour réviser/
MPK : […] qui parlent le plus ?
P : […] les élèves ! ils sont 38 ! (rire) […] on fait la discussion pour expliquer/ dans ce cours les élèves parlent plus que 80% […] j'ai fait la conclusion dans les dernières 10 mn […]
MPK : […] est-ce que vous utilisez beaucoup le manuel de sciences ?
P : oui […] je préfère que j'explique en dessinant le schéma au tableau, j'explique en dessinant.
MPK : […] qu'est-ce que vous pensez du manuel ?
P : c'est mal organisé […] les élèves ne peuvent pas comprendre les longs paragraphes du manuel.
MPK : […] pas de paragraphes
P : non c'est très difficile pour les élèves
MPK : des phrases isolées […] courtes/
P : oui/ j'essaye d'utiliser toutes les constructions de phrases. Par exemple, le dioxyde de carbone trouble l'eau de chaux, dans un autre exercice on a dit que l'eau de chaux est troublée par le dioxyde de carbone.[…] j'utilise le passif parce que l'exercice est comme ça […]
MPK : […] est-ce que vous dites « produit » ou « sécrète » ?
P : je dis « sécrète » parce que c'est l'expression scientifique dans la biologie […] il faut savoir la sécrétion et le verbe sécréter
MPK : […] le vidéoprojecteur ?
P : pas tous les jours, ça dépend […]
MPK : […] internet ?
P : oui, les simulations/ il y a une université du Colorado/il y a beaucoup
MPK : c'est des sites en anglais […]
P : oui […] mais il y a des simulations en français
MPK : mais vos sites de référence ce sont des sites américains […] ?
P : oui, je ne connais pas en français […]

e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème

Entretien avec le professeur de mathématiques de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, 2 mars 2016, 35'25mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] vous enseignez depuis combien de temps ?
P : depuis 6 ans
MPK : dans cette école […]
P : ici
MPK : […] et vous êtes un ancien élève ?
P : Oui
MPK : qu'est-ce que vous avez fait comme études supérieures ?
P : ingénieur
MPK : et ensuite, vous avez fait des applications pour travailler ici ?
P : non, 3 ans j'ai été ingénieur
MPK : et pourquoi vous avez voulu être professeur ?
P : j'aime être professeur parce qu'il y a des élèves qui n'aiment pas les maths […] pour les aider
MPK : vous avez fait toutes vos études d'ingénieur, où ça ?
P : oui 5 ans, faculté de Ain Shams University
MPK : vous avez étudié en quelles langues ?
P : en anglais et en arabe
MPK : là j'ai vu que vous faites le cours en français, c'est toujours comme ça ?
P : non
MPK : c'est comment d'habitude ?
P : la plupart en français mais il y a quelques mots j'explique en arabe car il y a des élèves qui ne sont pas bien en français/ il y a des mots difficiles en français, en math, là j'explique en arabe/
MPK : par exemple ?
P : commutativité / qu'est-ce que ça veut dire ? Associativité /
MPK : et comment vous expliquez en arabe ?
P : / *babadel a maken*/ changer de place / quelle l'augmentation de 3/ à 5/ qu'est-ce que ça veut dire ça
MPK : alors pour expliquer le mot commutativité, est-ce qu'il y a un mot équivalent dans les mathématiques en arabe ou vous expliquez en arabe avec des mots simples
P : avec des mots simples
MPK : vous ne prenez pas le terme technique ?
P : non
MPK : […] pourquoi vous avez parlé tout le temps en français ?
P : une leçon très simple, multiplication, même base, division, même base, c'était facile, mais il y a les leçons 3 et 4 / multiplication et division des […] nombres entiers relatifs, il y a commutativité, associativité, élément neutre/ distributivité / qu'est-ce que ça veut dire distributivité/ c'est distribuer/ mais il a des élèves qui ne comprend pas qu'est-ce que ça veut dire distribuer/
MPK : et alors qu'est-ce que vous dites en arabe ?
P : *tawziya* / on fait un exemple, professeur, il y a des élèves ensemble, il y a le professeur/ frappe le 1er, frappe le 2ème
MPK : […] d'habitude c'est combien en cours, 50% en français/ 50% en arabe, plus, moins ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : d'après la leçon / aujourd'hui, 85% en français/ 15% en arabe/ mais leçon d'associativité, de commutativité, on peut dire 70 français, 30% arabe / il y a d'autres leçons très difficiles, l'aire latérale, l'aire totale, qu'est-ce que ça veut dire l'aire totale, en arabe, en français, comment on peut dire / qu'est-ce que ça veut dire l'aire latérale / je dis c'est la somme des aires […]
MPK : et ça comment vous dites ?
P : 4'30 en arabe /c'est plus facile de comprendre qu'est-ce que ça veut dire latéral quand je dis en arabe/ […]
MPK : mais est-ce qu'ils apprennent la définition en français ?
P : non
MPK : pour vous le plus important c'est qu'ils comprennent pour faire […]
P : oui c'est difficile le programme en Égypte de mathématiques/ […]
MPK : ils connaissent le mot périmètre ?
P : oui il y a des mots, avec le temps, ils apprennent/ mais il y a des mots qu'ils utilisent quelques fois / commutativité/ avec le temps ils oublient […]
MPK : est-ce que vous pensez que vous utilisez plus l'arabe en primaire ou en préparatoire […] ?
P : en préparatoire, c'est plus simple d'expliquer en français […]
MPK : le mot « puissance » ils le connaissant qu'en français ?
P : oui/ […] c'est très difficile en arabe.
MPK : vous connaissez en arabe vous ?
P : oui
MPK : vous avez étudié les mathématiques en arabe ?
P : non mais il y a des professeurs à l'université qui dit « puissance » […] dans le 1er semestre, il y a l'échelle, je dis ce mot en arabe, en français, en anglais, car il y a beaucoup des élèves, avec le temps, dans l'université […] il y a des mots que l'élève doit être capable de relier avec le travail à l'université
MPK : et ça vous faites attention pour tous les mots techniques ? vous essayez de les donner dans les 3 langues ?
P : […] il y a des mots que je sais que l'élève il va utiliser avec le temps, comme l'échelle, l'aire latérale/ […] les 3 ans que je travaille comme ingénieurs, toujours avec l'échelle, je parle avec les autres ingénieurs, les autres ouvriers
MPK : d'accord, il faut connaitre dans les 3 langues […]
P : oui
MPK : […] est-ce que vous pensez que pendant le cours de mathématiques, les élèves apprennent du français ?
P : un peu, quelques mots, somme, différence, il y a des problèmes/ ces mots que tu utilises en maths mais en français/ […]
MPK : est-ce que vous vous sentez un peu professeur de français ? […]
P : oui parfois, je corrige des mots, parfois, mais ce n'est pas tout le temps
MPK : vous corrigez quoi ?
P : *masalan* (par exemple)
MPK : c'est plutôt à l'oral ?
P : à l'oral
MPK : à l'écrit
P : non
MPK : il y a des mots très longs et très durs à prononcer ?
P : oui/ distributivité/ Il écrit bien avec le temps/
MPK : pourquoi vous ne corrigez pas à l'écrit ?

P : pas le temps […] chaque jour ou deux jours, la leçon doit être terminée, il y a des examens / […]
MPK : [visionnage] vous commencez toujours le cours comme ça ?
P : oui j'écris, les élèves écrivent avec moi pendant 15mn, je laisse 5mn pour que les élèves copient et après ça 10mn d'explication, 10mn pour l'exercice
MPK : [visionnage] là ici vous avec écrit toute la leçon ?
P : oui 75%, il y a 25% difficile un peu […]
MPK : là il y a écrit « règles » et là c'est quoi ?
P : ce sont des exemples/ de savoir comment on peut trouver la règle […] avec 2, trois exemples, il va comprendre qu'est-ce qu'on va faire […]
MPK : tous ces mots ils comprennent là ?
P : oui […]
MPK : et là vous surveillez qu'ils copient bien ?
P : oui […]
MPK : et dans tous vos élèves, quel est le % qui comprend bien ?
P : 60% ou 50 % sont bien
MPK : et il comprend pas à cause de la langue ou à cause des mathématiques ?
P : il y a des élèves qui ont des problèmes en math, il y a des élèves quand je dis en arabe, fais ça, fais ça/ il y a des autres élèves, quand je dis en français/ […]
MPK : [visionnage] [à propos du fait de changer de couleurs au tableau] comment vous avez appris à faire ça ?
P : vous connaissez M. AXXX ? c'était mon professeur
MPK : […] comment vous avez appris à apprendre aux élèves ?
P : mon ancien professeur […] ici
MPK : là on voit les élèves, ils n'ont pas de difficulté à parler/ on voit qu'ils comprennent/
P : n'importe quel élève, quand il est calme, et le professeur il peut dire des petits exemples faciles, 90% il va comprendre
MPK : vous pourriez enseigner les mathématiques en arabe ?
P : non/ je sais en français, en anglais seulement/ […]
MPK : [visionnage] quand est-ce qu'ils sortent le livre ?
P : exercice, j'ai toujours expliqué la leçon avec ma méthode dans le cahier […] parfois le livre il y a des choses difficiles/
MPK : [visionnage]c'est quoi cette remarque ?
P : c'est une méthode de dire 5 au carré, 5 puissance 2
MPK : vous leur apprenez quoi là ?
P : à prononcer/ de lire ou d'écrire/ il y a des mots
MPK : des expressions/
P : oui
MPK : vos parents étaient francophones ?
P : non
MPK : pourquoi ils ont choisi cette école
P : toujours les parents veulent que les enfants soient meilleurs […] ma sœur parle français […] Sainte Anne, et ma femme aussi /
MPK : et vous parlez quelle langue avec votre femme ?
P : arabe
MPK : […] et vos enfants, vous avez décidé où vous allez les mettre ?
P : les filles/ il y a ici une école Sacré Cœur Ghamara […] pour les garçons, ici ou les jésuites, c'est le meilleur […] la discipline, des professeurs qui aident les élèves
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon prof

P : les élèves aiment, il explique bien, les élèves comprend avec des choses faciles, très simple, et les bons résultats
MPK : et pourquoi vous parlez anglais ?
P : parce que j'aime l'anglais plus que le français/ […] mais les maths il y a toujours les nombres français en anglais, en arabe c'est très simple/ mais les français avec l'anglais c'est facile […] il y a commun
MPK : et les livres à l'université ?
P : en anglais, mais il y a des matières en arabe […]
MPK : et vos professeurs à l'université ils parlaient en anglais ou en en arabe ?
P : un peu, un peu
MPK : pour vous, c'est une langue étrangère le français en Égypte ?
P : maintenant non, il y a beaucoup d'élèves, d'hommes qui parlent français, depuis 20 ans
MPK : à quoi ça sert d'apprendre le français ?
P : d'avoir des langues c'est très bon, car c'est très facile, un homme qui peut comprendre le français, l'anglais, l'italien, c'est très bon […]
MPK : avec vos collègues, vous parlez en arabe ?
P : non
MPK : vos élèves ils vont faire quelles études ? […]
P : ici c'est en anglais ou en arabe […]
MPK : et quand vous êtes venus ici, vous avez fait un diplôme de pédagogie ?
P : oui […] un training course […]
MPK : quand vous avez été recruté au Collège des Frères, est-ce que vous avez été stagiaire ?
P : non, j'ai travaillé tout de suite
MPK : est-ce que le 1er maitre vous a aidé
P : pendant ma 1ere année, il m'aide beaucoup […]
MPK : donc ils sont venus observer le cours ?
P : oui
MPK : et vous vous donnez des cours privés ?
P : oui
MPK : est-ce que vous utilisez la même méthode ?
P : oui, même exemple […]
MPK : mais vous le faites en français ou en arabe ?
P : 50% - 50% […] il n' y a pas de temps
MPK : donc c'est plutôt en arabe
P : oui
MPK : […] qu'est-ce que vous faites pour motiver vos élèves ?
P : des cadeaux, on fait des excellents
MPK : est-ce que vos élèves lisent ?
P : la plupart du temps c'est des nombres/ […] il y a une seule phrase […]

f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème

Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège de la Salle, Le Caire, 2 mars 2016, 24'40mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] Depuis combien de temps vous enseignez ?
P : c'est ma 1ere année [..] moi je suis gradué de la vétérinaire universitaire, vous savez Sansodyne, j'ai travaillé pour 5 années/ après ça j'ai décidé de faire autre chose […]
MPK : pourquoi vous avez choisi cet établissement ?
P : c'est mon école […] j'étais en 2004/
MPK : vous avez étudié vétérinaire, c'était en quelle langue ?
P : en anglais et en arabe […]
MPK : comment vous avez fait pour apprendre à être professeur ?
P : j'ai fait un examen, il y avait les stages et l'interview. Il y avait des petits stages et […] j'ai fait le DELF B2.
MPK : et vous avez fait des observations de classe ?
P : non il y a eu une crise, mais il y avait une stagiaire qui a passé un semestre à observer […] c'est mieux
MPK : et vous avez le 1er maitre ?
P : oui il entre avec moi dans beaucoup de classe, beaucoup de cours pour faite des corrections, des évaluations
MPK : et c'était difficile d'étudier en anglais à l'université ?
P : 1er semestre seulement et c'était facile/
MPK : et c'était difficile de [faire] toutes les sciences en anglais et après de devoir enseigner en français ?
P : c'était difficile, la 1ere semaine, en préparant je vois que ma langue commence les choses en anglais […] et jusqu'à présente c'est difficile/ j'ai fait beaucoup de stage de DELF […] je peux améliorer le français
MPK : pendant le cours j'ai vu que vous parliez uniquement en français, c'est toujours comme ça ?
P : non, d'habitude, 80, 90 % en français, 10% en arabe […] c'est le cas dans toutes les classes, c'est un mixage
MPK : expliquez-moi ce mixage ?
P : il y a des mots, je vais vous donner un exemple « tu comprends *masalan*, avec moi *yalla*, ouvrez, vite vite, *psora* » mais l'explication et les mots scientifique je dois les dire en français, je veux les élèves parler avec moi et l'écrire en français/ et parler entre eux en français/ je me rappelle en 2003, notre professeur il avait une bourse en France pour 1 et 2 mois, aller-retour/ on avait vu la différence/
MPK : […] combien comprend en français du 1er coup ?
P : ma classe est de 38 élèves, qui comprennent bien 32/33, le problème est de parler
MPK : les autres il fait traduire ?
P : non je lui dis tu dois comprendre, s'il comprend pas je vais traduire
MPK : le manuel de sciences pour la 6ème est compliqué ?
P : oui il est très compliqué/ quand on parle de l'espace il y a des choses qu'ils ne vont pas comprendre de la 1ere fois/
MPK : d'abord en arabe et en français pour expliquer ?
P : non d'abord c'est tout en français et après ça s'il y a 2, 3 mots difficiles, je vais dire en arabe
MPK : en arabe égyptien ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : oui
MPK : est-ce que vous corrigez ?
P : oui c'est toujours que je fais ça, ils vont écrire ce mot en français, alors s'il le dit d'une manière correcte ils vont l'écrire correctement/
MPK : à l'écrit est-ce vous corrigez sur le cahier ?
P : sur le cahier je fais la correction mais à l'examen, non/je suis un professeur de sciences
MPK : vous avez le temps de corriger tous les cahiers ?
P : non
MPK : quelles langues vous parlez ? anglais, français, arabe, d'autres langues ?
P : non ça suffit, je suis en cours d'appendre l'italien ?
MPK : et pourquoi vos parents vous ont mis dans cette école ?
P : mon père n'était pas francophone, aussi ma mère/ ils savent que le Collège de la Salle, la culture française, c'est une chose bien sûr magnifique […] ma sœur était au collège du Bon Pasteur, la même chose en français
MPK : quand vous avez travaillé est-ce que ça a compté d'être un ancien du collège de la Salle ?
P : évidemment […] c'est très important […]
MPK : à quoi ça sert le français
P : le français en Égypte recule, la culture américaine, l'anglais est plus facile […] la culture dominante/[…] vous savez il y a un collège qui s'appelle Saint Paul, c'était un collège de Frères, en français, maintenant l'administration est au Liban et ils ont eu la permission de faires toutes les choses en anglais.
MPK : […] est-ce que vous allez rester dans cet établissement ? quelles évolutions ?
P : d'abord être un professeur en grand primaire, dans 2 deux, je peux partir dans un autre cycle, et j'aimerais être professeur au bac français
MPK : qu'est-ce que c'est un bon enseignant ?
P : celui qui peut comprendre les élèves, comment ils réfléchissent, et les faire attentifs/
MPK : comment on devient un bon enseignant ?
P : l'expérience […] apprendre la psychologie des enfants
MPK : vous avez fait pédagogie ?
P : non […] une formation initiale de 2 semaines au commencement […]
MPK : les élèves, ils vous parent en quelle langue ?
P : en français […] en majorité en français
MPK : est-ce que vous pensez que pendant le cours de sciences, les élèves apprennent le français ?
P : évidemment parce qu'il y a beaucoup de termes, on a dit « bon conducteur », « bonne conductrice », ça aide à construire du vocabulaire en français.
MPK : est-ce que vous pensez que vous êtes un professeur de langue ?
P : non pas du tout, jusqu'à maintenant je ne suis pas très bien en français, je ne peux pas dire que je suis professeur de français/ […]
MPK : comment vous faites pour aider les élèves, pour faire découvrir le fonctionnement ? vous projetez d'abord et ensuite vous expliquer ? les grandes étapes ?
P : de dire les idées initiales, de projeter, puis de dire […] puis je fais l'explication, puis il y a des exemples que je peux dire dans la classe ça va nous aider […] puis les exercices […] 2 ou 3 cours d'explication puis on finit par des exercices
MPK : comment vous faites pour les aider à mémoriser ?
P : je fais une chanson pour eux, pour les planètes/ les égyptiens apprennent beaucoup de choses avec les chansons / aussi les exemples, donner des exemples, donner avec ses yeux, quand on voit une chose avec ses yeux on se rappelle bien/
MP : comment vous faites quand il y a différents niveaux dans la classe ?

P : on Collège de la Salle on peut dire que le niveau est bien […] des leçons en plus […] on a un projet de renforcement pour les élèves
MPK : quand est-ce que vos élèves lisent ? […]
P : pendant mon explication
MPK : et le manuel ?
P : bien sûr […] l'autre cours ils écrivent les points principaux et aussi dans le manuel, ils peuvent voir l'explication/ ma présentation c'est 95% du manuel/il y a une partie qui n'est pas trop claire, je vais expliquer ça
MPK : mais dans la classe, vous ne lisez pas le manuel ?
P : il y a des fautes dans le manuel du gouvernement / et oui il y a des temps qu'on fait ça, on lit le manuel, […] des images qui sont plus claires, alors on peut le voir
MPK : […] il y a des erreurs de langue ?
P : oui […] ils n'ont pas traduit, c'est en anglais
MPK : il me semble qu'ils traduisent de l'arabe ? […]
P : il traduit de l'anglais
MPK : comment vous faites pour motiver les élèves ?
P : ils aiment les cadeaux […]
MPK : quand est-ce que les élèves parlent ?
P : s'ils ne comprennent pas […]
MPK : est-ce que vous utilisez tout le temps le vidéoprojecteur ?
P : non pas tout le temps, s'il y a une partie où il n'y a pas des images.
MPK : est-ce que vous utilisez les schémas ?
P : oui, l'appareil digestif, l'appareil respiratoire […] il y avait une émission ancienne, Il était une fois la Vie […] ils peuvent la voir
MPK : vous consultez des sites en anglais en français ?
P : les deux, mais j'écris en français, donc c'est tout en français
MPK : [visionnage] donc là vous expliquez « lumineuse » ?
P : oui c'est pas tout le temps qu'ils comprennent 100% en français, c'est comme je dis, je vais le dire en français facile, […]
MPK : et là vous faites un lien avec le nom « lumière »
P : oui
MPK : [visionnage] là tous les élèves comprennent ?
P : oui je pense
MPK : à un moment vous parlez des phares, le phare d'Alexandrie, les phares de la voiture
P : je pense qu'ils n'ont pas compris
MPK : si je n'avais pas été là vous auriez traduit ?
P : oui […]
MPK : à un moment vous avez dit « néone »
P : oui
MPK : parce qu'en égyptien on dit « néone »
P : oui si tu vas acheter
MPK : les PowertPoint c'est vous qui les préparez ?
P : oui
MPK : pendant le cours, vous répétez beaucoup
P : oui ça les aide […]
MPK : vos pensez que vous répétez plus parce que c'est en français ?
P : […] non, parce que c'est les notions qu'il faut retenir, c'est pas le fait de langue.

g. Enregistrement audio avec les élèves

Entretien avec les élèves du Collège de la Salle, Le Caire, 25 février 2016, 29'14mn.
Des coupures ont été effectuées.

MPK : quelles langues est-ce que vous parlez ?
E : un peu français et un peu arabe
MPK : […] vos parents est-ce qu'ils parlent d'autres langues ?
E1 : mes parents parlent un peu en arabe, un peu en français, un peu en anglais, comme ça.
E2 : ma mère est une maitresse de français et elle parle français avec moi
E3 : mon père parle anglais et français
E4 : mon père parle français, et ma mère elle parle avec moi l'anglais et un peu le français
E5 : mon père parle français et anglais
E6 : maman aussi le français et papa l'anglais
E7 : papa parle avec moi le français et ma mère l'anglais
E8 : mon père parle en arabe et en anglais et ma mère est professeur de français
E9 : mon père parle français et ma mère anglais très bien
E10 : mon père parle français et ma mère anglais
E11 : ma mère parle français et mon père un peu le français […]
MPK : est-ce que vos parents sont allés dans des écoles comme ici ?
MPK compte : 12 sauf 1
MPK : parmi les papas, combien sont venus au Collège des Frères ?
MPK compte 2
E1 : ma mère était au Sacré Cœur
E2 : moi à St Anne
E3 : mon oncle était professeur de sciences […]
MPK : j'ai vu dans les classes de mathématiques et en sciences ? c'est tout en français ?
C : oui
MPK est-ce que parfois c'est un peu en arabe ?
E1 : si c'est un vocabulaire, quelque chose de nouveau, il peut le dire en arabe.
E2 : quand la maitresse dit un mot difficile, elle nous explique, mais en français/ […]
E3 : dans les cours de mathématiques, il y a un peu d'arabe
E4 : Mme Nelly, le Directeur, il dit qu'on va parler français dans les cours de sciences et de math, et on va parler l'anglais dans le cours d'anglais
E5 : chaque matière avec sa langue
MPK : quand vous avez une question à poser ?
C : en français
MPK : c'est pas compliqué ?
C : c'est facile
E : nous sommes braves
MPK : […] est-ce que c'est facile le français ?
C : oui
MPK : l'anglais c'est facile
C : oui/ un peu
E : celui qui prend le français il sait parler en anglais, celui qui prend l'anglais, il ne sait pas parler en français
MPK : et l'arabe c'est facile ?
C : oui/ non
E : il y a beaucoup des synonymes et des antonymes

E : et la grammaire d'arabe c'est très difficile
MPK : vous apprenez plein de langues, ça se mélange pas tout ça ?
C : non
MPK : et pourquoi c'est important de parler plusieurs langues ?
E : car quand on travaille, on peut parler plusieurs langues
E2 : quand on voyage […]
E3 : pour être cultivé
E4 : il y a des travail, avec plusieurs langues […]
E5 : pour savoir parler avec beaucoup de monde
E6 : quand je suis grand je parle avec mes enfants le français […]
MPK : qu'est-ce qui est le plus difficile avec les cours de maths ou de sciences avec la langue française ?
E1 : le plus difficile c'est l'écoute pour les sciences car on apprend le corps humain/ il doit regarder et écrire pour comprendre/ il ne doit pas écouter seulement
E2 : on écoute dans la science c'est plus difficile car il fait écouter pour étudier
MPK : c'est plus difficile les sciences que les maths ?
E : oui car il faut apprendre les appareils et le corps humain
E2 : on prend des choses nouvelles, on ne sait pas quelle est son sens
E3 : en mathématiques on réfléchit, on n'étudie pas, mais en sciences on étudie
E4 : […] dans les sciences, il faut dire des mots scientifiques, pas des petits mots […]
MPK : qu'est-ce qui est très difficile ?
E : les mots scientifiques
E2 : et tu dois l'étudies, tu dois dessiner
E3 : pour moi le difficile de sciences est d'étudier […]
E4 : en sciences il y a beaucoup de leçon […]
E5 : en sciences il y a des mots qui ont des définitions très difficiles
MPK : c'est plus facile d'expliquer dans les maths ou les sciences ?
C : mathématiques
E : c'est que des nombres, en sciences, il y a des définitions […]
MPK : est-ce que le professeur vous corrige quand vous faites des fautes à l'écrit ?
E : parfois la maitresse écrit faux, elle écrit des fautes d'orthographe
MPK : […] j'ai vu le prof il dit fermer le cahier, pourquoi il fait ça ?
E : pour comprendre bien
E2 : il écrit, quand il explique on regarde les mots qu'il a dit
MPK : et ça ça vous aide ?
C : oui
MPK : c'est bien quand il écrit d'abord
E : on peut lire ce qu'il a écrit
MPK : est-ce que vos parents vous aident à faire les devoirs ?
C : oui, un peu
MPK : est-ce que vous pensez que vous apprenez le français pendant le cours de sciences ou de maths ?
C : oui, car il y a plusieurs sens en français
E : le nom des opérations, le nom des signes
E2 : en sciences aussi les appareils, le nom des cellules, des parties du corps
E3 : il y a plus de vocabulaire dans les sciences
E4 : on parle le français dans le cours de maths et de sciences, mais quand il y a des mots qu'on comprend pas, le monsieur il dit en arabe
E5 : il y a des mots en mathématiques, que je ne sais pas en arabe, le mot « aire », je ne sais pas en arabe

MPK : et l'appareil digestif en arabe vous savez ?
C : non, oui
MPK : toi tu sais ? pourquoi ?
E : parce que ma mère pour m'aider, elle a vu youtube
MPK : et en anglais ?
C : non [….]
MPK : est-ce que vous pensez que votre professeur de maths ou votre prof de sciences il est aussi prof de français
C : oui
E : ce n'est pas un peu, il sait bien le français, il parle beaucoup le français/ […]
MPK : tu ne sais pas s'il sait la grammaire de français
E : oui
E2 : mais il parle bien
E3 : quand on dit des questions de l'accent, il sait répondre […]
E4 : dans les sciences, le monsieur sait beaucoup de chose, il est un docteur/
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur ? […]
E : il peut être très / il sait comment parler sa langue,
E2 : dans les math, il rigole beaucoup avec nous et il explique bien
E3 : dans le cours, quand il est fatigué, il dit quelque chose pour rire
E4 : elle explique très bien
E5 : avec des jeux
E6 : toute la leçon c'est dans l'examen
E7 : dans les mathématiques, il donne des exemples comme le chocolat, […]
E8 : dans les fractions, la pizza on coupe en plusieurs parties
E9 : […] des cadeaux et des concours
MPK : comment vous faites pour mémoriser ?
E : on écrit
E2 : on étudie avec nos parents
E3 : mais en 1er, on comprend puis on écrit, parce que si j'écris et je ne comprends pas, à l'examen je ne comprends pas les questions […]
E4 : on doit écrire beaucoup pour savoir lire, l'écriture […]
E5 : on doit comprendre avant d'écrire
MPK : est-ce que vous pensez que le français est une langue étrangère ?
C : non
E1 : c'est la langue de mon cœur
E2 : quand je parle avec mes amis dans le club, je dis des mots qu'ils ne comprennent pas […]
E2 : on apprend la langue quand on est petit, elle est dans notre tête […]

h. Enregistrement audio avec les parents d'élèves

Entretien avec les parents d'élèves francophones (mères) du Collège de la Salle, Le Caire, 2 mars 2016, 29'06mn.
Des coupures ont été effectuées.

MPK : vos enfants sont en quelles classes ?
P : 5, 4 ; 6ème
MPK : les filles elles sont dans quelles écoles ?
P : Bon Pasteur, Délivrande, Mère de Dieu
MPK : vous êtes allées dans quelle école ?
P : Saint Vincent, Notre Dame de Zeitoun, Bon Pasteur, Carmélites
MPK : est-ce que vos parents parlaient français ?
MPK : 3 sur 6
MPK : et vos parents ils ont fait quelle école ?
P1 : ma mère Saint Vincent […]
P2 : je crois les franciscaines
MPK : à la maison, vous parlez quelles langues ?
P : arabe, anglais et un peu français
MPK : […] vous travaillez en quelle langue ?
P1 : en anglais
P2 : j'ai travaillé dans un centre médical en français
MPK : […] qu'est-ce que vous avez fait comme fac ?
P : langue française
P1 : faculté de commerce, en arabe et en anglais
P2 : faculté d'économie et de sciences politiques en français, c'était trop difficile
P3 : faculté de commerce en arabe et en français
MPK : quand vous avez fini votre cursus dans les écoles religieuses, est-ce que ça a été difficile d'étudier en anglais ou en arabe ?
P : très facile
P1 : l'anglais c'est très facile, c'est plus facile que le français et que l'arabe même […] parce qu'on entend l'anglais tout le temps, la grammaire n'est pas difficile
P2 : la grammaire c'est terrible en arabe
MPK : […] vous trouvez qu'ils ont une bonne formation en arabe dans cette école ?
P : oui, ici c'est terrible […]
MPK : les examens de la zone en arabe ?
P : c'est plus facile que les examens ici
MPK : dans quelle langue vous étiez la plus forte ?
P : le français, l'anglais et après l'arabe (fossa)
MPK : pourquoi vous avez choisi une école religieuse pour vos enfants ?
P : nous y étions […] l'éducation, l'école elle a des règlements ou de discipline […] pas comme les écoles d'investissement
MPK : quelle langue est la plus importante pour vos enfants ? pour leur futur ?
P : l'anglais
MPK : avant même l'arabe (fossa)
E1 : oui l'arabe c'est rien
E2 : il y a l'allemand aussi maintenant
MPK : est-ce que le français c'est encore utile en Égypte ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E1 : c'est un privilège […] ça peut ouvrir dans des compagnies […] il y a par exemple, d'Algérie […]
MPK : et vos enfants, ils ont envie de faire quoi après ?
P : ingénieur, computer sciences, médecine
MPK : vous pensez que c'est plus important l'école ou l'université pour le CV ?
P : le nom du Collège, bien sûr, ohh tu es lassalien
MPK : les écoles publiques vous en pensez quoi ?
P : c'est nul […]
MPK : est-ce que vous payez des cours privés aux enfants ? ça commence quand ?
P : dès le primaire, mais si je sais la langue française, je n'ai pas besoin de donner des leçons/
P2 : parfois les professeurs ne donnent pas tout pendant le cours, on est poussé de la faire
MPK : combien de fois ?
P : 2 fois par semaine
MPK : qui donne les cours ?
P : ça dépend/
MPK : comment vous faites pour trouver les autres professeurs ? de bouche à oreille ?
P : oui […]
MPK : pour donner les cours de soutien en français de maths et de sciences ?
P : il parle en français
MPK : est-ce que vous pensez que vos enfants apprennent du français pendant les cours de sciences ou de maths ?
P : un peu, quelque mot
P2 : mais du français comme langue non […]
P3 : c'est du vocabulaire seulement […]
P4 : s'il y a des fautes en français ça passe […]
MPK : est-ce que vous pensez que le français est une difficulté en plus pour apprendre les sciences ?
P : un peu
P2 : mon fils il comprend bien mais pour étudier les phrases, la construction d'une phrase, c'est un peu dur
P3 : en mathématiques, les problèmes seulement, […] les petits ils n'arrivent pas à comprendre qu'est-ce qu'il dit
MPK : les sciences ?
P1 : pour le système nerveux, j'ai expliqué à mon fil en arabe
P2 : mais après on va étudier en français, mais on ne pense pas, je vais le retenir
MPK : […] il y a un accompagnement des parents très fort
P : ici l'école a organisé des cours pour les parents qui ne sont pas francophones
MPK : est-ce que les professeurs parlent en arabe parfois pendant le cours ?
P : il doit parfois expliquer en arabe
P2 : mais ils utilisent le terme scientifique en français/
P3 : il y a des professeurs qui parlent peu en français
P4 : pas dans notre école […] c'est pas bien […]
P5 : moi j'ai un point de vue, le garçon doit bien comprendre le mot en arabe pour bien l'utiliser […] on doit comprendre le mot en arabe
MPK : pour les maths et les sciences, est-ce que ça vous dérange que le prof parle en arabe ?
P1 : je préfère les termes scientifiques en français […] la sœur insiste […] sciences math, c'est interdit de parler en arabe/ […] elle laisse passer les sciences, si c'est difficile, elle laisse passer […]
MPK : […] les livres de maths et de sciences, vous les étudiez avec vos enfants, qu'est-ce que vous en pensez ?

P : la traduction parfois est fausse […]
MPK : […] comment vous faites pour faciliter ?
P : je refais en français facile
MPK : vous traduisez aussi ?
P : tout le temps
P2 : pour réorganiser le contenu du paragraphe […]
MPK : est-ce que vous pensez être dans une communauté ?
P : parfois un peu, dans la faculté on se sent un peu différent, on parle une langue exceptionnelle/ on se sent distingué
MPK : […] est-ce qu'il y a un réseau des écoles religieuses ou de la langue ?
P : il y a pour ma promotion de l'école, et dans la faculté encore […] les rencontres sont très intéressantes
MPK : […] pour les profs qui ont étudié ailleurs, c'est pas facile de se remettre au français. Et vous vous le pratiquez ? avec vos enfants ?
P : oui, y'a TV5monde, écouter des chansons
MPK : mais entre vous, vous vous parlez en arabe ?
P : oui […]

i. Enregistrement audio avec la coordinatrice du Grand Primaire

Entretien avec la coordinatrice du primaire du Collège de la Salle, Le Caire, 2 mars 2016, 43'59mn.

Des coupures ont été effectuées.

C : […] Et ils viennent chez nous, il y a une différence de niveaux, […] on a fait des cours intensifs/ c'est vrai nous sommes des établissements lassalliens, mais le niveau de français chez nous est beaucoup plus élevé qu'à Saint Paul […] et ici l'école est plus chère en tant que frais scolaires. […] on a tous fait […]
MPK : et avec l'anglais ça a bien marché, ils font les maths et les sciences en anglais
C : oui, très très bien […]
MPK : et pourquoi ça marchait pas le français chez eux ?
C : peut-être c'est un problème de quartier / […] Choubra
MPK : là je continue à regarder, le thème de l'année (consultation de documents) […]
C : à la rentrée, on leur prépare des ateliers culturels […] et il faut qu'il y ait un produit final […] là l'affiche […]ça se sont nos ateliers /
MPK : ça c'est quoi ?
C : on fait un questionnaire pour les parents, sur tous les niveaux du cycle, sur la pédagogie […]les activités sportives, culturelles […] moi je fais la synthèse […] et puis ça motive les parents […] ça c'est la réunion avec les parents […] les 1ers maitres, le responsable pédagogique, explique la méthodologie avec laquelle il travaille avec les élèves et les professeurs, ils expliquent aux parents, quel est leur rôle pour qu'il y ait une complémentarité avec ce qui se passe dans la maison/ parfois les parents abiment ce qu'on fait à l'école. […] on travaille de la manière constructiviste
MPK : est-ce que vous parlez des langues ?
C : oui bien sûr, il y a la langue française, la langue anglaise et la langue arabe, les 3 premiers maitres […] on a fait un stage avec TV5Monde aux professeurs/ on a expliqué aux parents […]
MPK : les langues pour les cours de maths et de sciences ?
C : […] on a envoyé les professeurs faire le B1 et le B2 […] ils suivent des cours de langues à l'Institut français si jamais le biveau/ nous avons des médecins, des pharmacies, / ils sont très forts en sciences mais ils ne pratiquent pas alors on essaie de leur donner des cours de soutien en français / et les 1ers maitres de français aussi ils les aident
MPK : le niveau minimum c'est B1
C : oui, mais la majorité c'est B2 […]
MPK : en quelles classes ils font A1 ?
C : 4ème, 5ème, 6ème
MPK : A2 ?
C : 6ème / et l'examen est facultatif […]
MPK : combien passent ?
C : moi j'ai 40 élèves le A1, sur 500 […] on a ce qu'on appelle le projet de renforcement ça ressemble au cours de soutien pour les élèves qui ont des difficultés/ c'est un principe lassallien […] on a fait ça à partir des statistiques, après les épreuves, les évaluations […] ensuite je reste avec les 1ers maitres pour analyser ces résultats […]
MPK : parmi ces élèves faibles, est-ce qu'ils sont faibles à cause de la langue ou à cause des maths et des sciences ?
C : il y a des 2, mais la majorité c'est faible en maths et sciences et bien sûr ils sont faibles en français aussi […] mais à cause de la langue français, non ça ça arrive pas […]
MPK : sur le grand primaire, les 3 niveaux, combien sont issus de familles francophones ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : normalement on exige qu'au moins un parent soit francophone […] mais le problème c'est pas ça, ils sont francophones, mais ils restent tout le temps au travail, maintenant les parents chez nous ont la mentalité que sa responsabilité c'est de gagner de l'argent pour avoir une vie de luxe à son fils […]
MPK : est-ce que les parents prennent beaucoup de cours privés pour leurs enfants ?
C : oui, […] parce qu'ils rentrent du travail esquintés/
MPK : mais ça coute très cher les cours particuliers ?
C : oui mais au moins lui il peut faire le sacrifice de cette somme là au lieu de rester avec son enfant […] et puis les parents ne sont pas spécialistes en maths, en sciences, en français, en anglais […] nous nous avons fait des groupements très bons marché, ici avec les professeurs, ils révisent les fiches avec les élèves […] ça a réussi très bien parce que c'est une solution contre les leçons particulières.
MPK : mais le problème c'est que c'est un système les leçons particulières, même les professeurs en ont besoin pour vivre !
C : oui, parce que les salaires ici c'est rien du tout […] et à un certain moment pour recruter un professeur de qualité, je ne vais pas réussir, car il ne va pas être satisfait du salaire, je ne vais pas recruter quelqu'un de compétent. Ça c'est contre l'intérêt du collège.
MPK : tout à l'heure vous me disiez que vous aviez des ingénieurs, des vétérinaires, pourquoi ils acceptent eux ?
C : ce sont des anciens élèves du collège de la Salle […] si c'est une femme elle a trois mois de vacances et elle termine ici à 14h30 […]
MPK : comment vous faites avec les nouveaux enseignants ?
C : nous avons 2 formules, j'ai 12 classes et j'ai 12 professeurs, alors je vais être en situation critique, je recrute un professeur et il reste en observation
MPK : il faut toujours 1 professeur de plus que le nombre de classe ?
C : absolument […] j'ai 7 professeurs [qui ont immigré] au cours des 3 dernières années, au Canada, pendant le temps de la Révolution, […] maintenant ils reviennent […] [un stagiaire] assiste aux réunions pédagogiques, il assiste au classe, il prend de notes, il discute avec le 1er maitre, il comprend la culture de la Salle / et il y a des formations des nouveaux enseignants organisées par la mission éducatives lassalienne.
MPK : qui sont les formateurs ?
C : on peut avoir des formateurs des facultés, qui font des interventions comme ça et on leur paye et nous avons des formateurs du Collège de la Salle […] nous avons ce qu'on appelle le préfet d'études, il fait des formations aussi […] il est le responsable des 1er maitres, il est responsable de mettre la stratégie du collège en ce qui concerne l'enseignement / […]
MPK : c'est quelle matière où c'est le plus difficile de recruter ?
C : la langue française, dans le temps nous avions des vacataires et des gens qui venaient de la France et maintenant on a plus, et c'est un problème, on demande à l'institut français/
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur puisque vous faites le recrutement ?
C : […] tout d'abord le côté didactique, il doit être bon dans sa matière, mais aussi sa personnalité, si il n'arrive pas à contrôler sa classe, on ne peut rien faire/ […] ça ne s'apprend pas, c'est un don de Dieu […] il était le 1er sur la République, il était le 1er au Collège de la Salle, il était professeur à la faculté d'ingénierie, il est venu ici 1 mois, mais ça n'a pas marché du tout […] la communication […] on a essayé de le soutenir […] moi je préfère prendre un professeur qui n'a pas de doctorat et qui a une personnalité […]
MPK : et pour recruter un professeur de maths et de sciences qui parle français est-ce qu'est c'est facile ou difficile ?
C : oui c'est difficile […] la majorité des garçons vont, à la pharmacie, l'ingénierie et médecine […] leur ambition est de travailler dans leur domaine, c'est très rare de trouver quelqu'un qui veut travailler en enseignement/

MPK : à votre avis si le professeur il parle en arabe mais il garde les mots techniques en français, est-ce que ça va dans la politique de l'établissement ?
C : non bien sûr, c'est interdit complètement de parler en arabe, ça c'est la loi, mais ça ne veut pas dire / il y a des exceptions / s'il est coincé ; s'il a un programme a terminé , il n'empêche pas/ pendant les cours particuliers je doute fort / il s'en fiche/ […] au contraire il parle en arabe/[…]
MPK : au grand primaire, il y en a combien qui peuvent suivre tous les cours en français ?
C : les élèves quand on les habitue à quelque chose, ils s'habituent, moi on ne peut pas venir me parler en arabe, donc ils savent, ils préparent leur phrase avant de venir me parler
MPK : […] quelle proportion ?
C : […] pour les sciences ça peut être 50/50, mais pour les mathématiques, non c'est 70 % ils peuvent comprendre […] il n' y a pas grand-chose à dire, il n'y a pas de vocabulaire mais pour les sciences, pour expliquer un phénomène, une leçon, ça demande / même pour les professeurs
MPK : les élèves quand ils finissent, ils sont forts dans les 3 langues ?
C : jusqu'au préparatoire le français et l'anglais ça va avec les élèves et l'arabe bien sûr, mais à partir de la 1 er secondaire, ils ont un examen, ils ont un examen de ce qu'on appelle niveau élevé, qui peut leur ajouter un % pour le bac, c'est facultatif/ alors dans ce cas si les élèves n'aiment pas le français, ils prennent l'anglais et les maths / il y a autre chose, les élèves adorent tout ce qui est numérique, et tout ce qui est numérique c'est en anglais et le langage de l'informatique c'est l'anglais donc c'est l'anglais qui prend la place du français au secondaire
MPK : et pour le bac, ils peuvent composer en français ou en arabe ?
C : ils répondent en français […] ils trouvent que c'est plus facile pour eux de répondre en français, il y a au moins 15 ans qu'ils étudient en français […] ils peuvent consulter la feuille en arabe / […] pour le bac, ils trouvent des livres de problèmes de mécanique, etc. qui n'existent pas en français […] ils achètent ces bouquins là pour faire des exercices, alors à force de faire ils comprennent le vocabulaire / alors ils peuvent consulter la feuille en arabe
MPK : vous étiez dans quelle école ?
C : Sainte Anne […] secondaire au Sacré Cœur […] je suis allée à littérature française et j'ai fait des études universitaires à l'IF, puis IUFP
MPK : et vous êtes venue travailler ici, professeur de français
C : oui, puis 1er maitre, puis assistante, puis aide inspectrice, puis inspectrice, j'ai enseigné de la 1ere primaire à la 1ere secondaire, je n'enseigne plus […] je suis responsable des 1eres maitres
MPK : c'est les 1ers maitres qui posent les examens
C : oui, puis j'ai fait la formation de formateur à l'université de Paris
MPK : quelle est la place des écoles religieuses en Égypte ?
C : c'est la 1ere place !
MPK : à quoi elles servent pour la société égyptienne ?
C : tout d'abord la confiance des gens, c'est mieux que les écoles d'investissement, puisqu'il s'agit seulement de prendre de l'argent […] tout ce qui compte pour eux c'est que l'élève soit à l'aise, le confort, mais ce qu'il a appris ne compte pas […] moi je vois l'avantage des écoles catholiques, n°1 c'est l'éducation, puisqu'on a l'éducation aux valeurs, les valeurs n'existent pas dans les écoles d'investissement, les valeur humaines ça veut dire l'honnêteté, la communication, toutes les valeurs humaines, l'attention aux pauvres / nous avons un enseignement de qualité, on tient à former nos professeurs / on aide l'élève à arriver au maximum/ on applique les théories d'enseignement les plus récentes / nos professeur assistent à toutes les formations qui nous sont proposées, de l'IF, du réseau lassallien, du secrétariat générale des écoles catholiques /les frais de 5 à 6000 par élèves, par an, alors c'est très bien, et s'ils veulent le bus c'est 2000, les autres ils prennent 30 000, 40 000 / et puis nous avons des équipement / un tableau interaction par classe, des vidéoprojecteur […] il n'y a pas d'école qui a un tableau par classe /

MPK :et il y autant de musulman que de chrétien ?
C : oui nous avons 50% - 50%
MPK : vous avez des familles aisées, des familles modestes ?
C : 70% sont aisés, mais pas très riche, la classe moyenne élevée, ce ne sont pas un boucher, un boulanger, il y a ceux qui sont riches mais d'un point de vue culturel qui sont rien/ enseignement, éducation, nouvelles technologies et ambiance aussi […] la dimension sociale est très développé chez nous / puis on évolue.

j. Entretien avec le directeur de l'établissement

Entretien avec le directeur du Collège de la Salle, 24 février 2016, Le Caire, 34'10mn.
Des coupures ont été effectuées.

MPK : cette école est ouverte depuis […] ?
D : 1898 sur le site de Daher […]
MPK : vous accueillez plus de 2000 élèves ?
D : 2200, entre maternelle, primaire, préparatoire, lycée et la section d'handicapés mentaux (200 environ) […] et la section du bac français/
MPK : pourquoi il y a cette demande d'une section française, d'un bac français ? de plus en plus demande ?
D : à mon avis, c'est la manière de travailler, les élèves en ont marre du système en Égypte où c'est finalement du bachotage, mémoriser, réciter, ils savent qu'au bac il y a d'autres façons de travailler, des recherches […] des discussions/
MPK : et ensuite il n'y a aucun problème de reconnaissance ?
D : le gouvernement égyptien, il y a un certain quota pour les élèves qui ont terminé le bac français ou les EG, les bac internationaux étrangers, ils sont admis à l'université, ils font un espèce de barème, celui-ci a eu 18/20 au bac ça correspond à ceci dans le système égyptien […] ils doivent [en plus] passer l'arabe et la religion / en 1ere secondaire, l'histoire, la géographie en arabe […] quand ils prennent le bac français ils doivent passer le bac égyptien en même temps […] à la limite s'il ne veut pas continuer en Égypte, il n'a pas besoin de l'arabe/
MPK /[…] quelles évolutions avez-vous vu sur la place du français en Égypte ?
D : […] je crois que c'est un phénomène un peu général dans nos établissements francophones ou bilingues, bon c'est sûr, il y a une perte du français, de l'usage du français, surtout avec Internet. Les élèves passent du français, à l'anglais à l'arabe, quand ils écrivent sur Internet par exemple mais disons, en termes général, c'est sûr que le français se perd en presque 20 ans, […] 15 ans. Quand nous étions nous autres élèves, c'est tout à fait différent/
MPK : quoi par exemple ?
D : il y avait dans la société bien plus de français qui était utilisé, dans les familles aussi, puis il y a autre chose qui n'est pas lié à nos établissements, combien d'élèves vont à la bibliothèque, à la médiathèque, prendre un livre, lire un roman, non il préfère voir un film sur internet ou bien/ […] ils téléchargent un film […] disons c'est une évolution non seulement de la société égyptienne mais dans le monde / c'est sûr que le niveau de français baisse/
MPK : alors pourquoi les parents continuent d'inscrire leurs enfants ici ?
D : il y a d'abord la tradition, le papa était là, alors il veut que ses enfants soient là ou les mamans étaient dans des écoles francophones qui sont très nombreuses en Égypte / il y a aussi la recherche d'une bonne éducation, je dis pas que tout est parfait ici mais bon c'est mieux qu'ailleurs […] même s'ils n'ont pas choisi le français, ils choisissent l'établissement
MPK : vos élèves viennent d'où ?
D : de partout, il y en a qui viennent de très loin maintenant […] plus que 40km / bon il y a les cars scolaires, le ramassage ou les parents qui les amènent / [...] au moins 1heure et demi l'aller et au retour c'est pire encore
MPK : […] les parents font l'effort pour leurs enfants. Vous diriez que c'est plus important l'école ou l'université où on est allé ?
D : ça compte beaucoup. Bon on peut pas dire il y a des milliers qui finissent les universités, déjà les langues qu'ils ont/ l'anglais qu'on donne ici à un niveau supérieur aux écoles qui donnent anglais comme 1ere langue. Donc ils ont les langues et puis dès qu'ils savent qu'ils viennent du Collège de la Salle, des Jésuites, de la Sainte Famille, école de sœurs, ça donne un

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

label supplémentaire/ ils ont plus confiance point de vue rigueur dans le travail, point de vue honnêteté dans le travail, sérieux, comportement/
MPK : en termes de relation avec le ministère comment ça se passe avec le ministère ? vous avez un inspecteur de zone je crois ?
D : oui, tous les jours, il y a un inspecteur, ça se passe bien/ surtout que lui s'intéresse aux papiers, à la paperasse, si tout est en règle sur les papiers, dans les cahiers, dans les registres, le reste ne les intéresse pas / en même temps ceux qui sont proche de nous savent le sérieux/ il y a une certaine reconnaissance de la qualité, ils savent que l'enseignement est bon […] les activités parascolaires
MPK : oui les après-midis, vous proposez plein d'activités ?
D : oui les après-midis, les jours de congés […] le vendredi c'est plein de monde, le dimanche un petit peu/
MPK : est-ce que vous pensez que l'école a une fonction sociale dans la société, dans le quartier ?
D : oui, dans la tradition lassalienne, l'école ce n'est pas seulement l'enseignement, mais tout un ensemble d'activités qui font partie des leçons à l'éducation que nous voulons donner, de par ses activités l'école a une place importante dans la société aussi/
MPK : vous avez un pan d'activité d'aide ? […]
D : oui il y a une action sociale, nous sensibilisons les élèves, ils font des collectes et ils vont les donner dans des hôpitaux, maladie mentale, orphelinats […] y a la journée du don du sang, pour les élèves les plus âgées […]
MPK : il y a des bourses dans votre école ?
D : dans nos traditions lassalienne, c'est important, […] d'ailleurs comparé à d'autres, c'est dans les 6000 livres par année, ce qui n'est rien en Égypte, dans les écoles d'investissement, c'est 10 fois plus, à part la section du bac […] un autre tarif, surtout parce qu'il y a des enseignants français qu'il faut payer au tarif français. Mais autrement il y a beaucoup de demande […] de familles modestes et là nous accordons des réductions/
MPK : vous recrutez dans les familles francophones ?
D : de préférence, nous mettons ça comme condition pour présenter, mais il y a des familles qui viennent et qui ne sont pas francophones mais qui ont un certain niveau intellectuel, culturel et ils pourront aider les enfants/
MPK : vous attendez beaucoup d'investissement de la part des parents dans la scolarité ?
D : oui, il faut qu'il y ait un suivi à la maison, surtout pour les langues.
MPK : quelle proportion de famille francophone ?
D : 25%, que le papa ou la maman sait le français, pour les petites classes, 80 % mais pour l'ensemble du collège, ça ne dépasse pas les 25% [30% selon Hani]
MPK : les autres parlent anglais
D : oui […]
MPK : vous ne recrutez pas par confession ?
D : non.
MPK : c'est l'âge requis ?
D : oui c'est l'âge, surtout pour le ministère si un a été admis, un papa francophone, qui est plus jeune, là ils peuvent intervenir […] d'un point de vue confessionnel, non, nous sommes à 50%, et pour nous c'est une action, les faire vivre en fraternité, et ça se passe très bien en général.
MPK : y compris dans le corps enseignant ?
D : y compris dans le corps enseignant, bien qu'il y ait une majorité de chrétien.
MPK : parce que la plupart on fait l'école ici ?
D : oui c'est ça !
MPK : est-ce que c'est difficile de recruter des profs francophones ?

D : de plus en plus difficile, même pour les professeurs de français, ils sortent de la faculté et le niveau n'est pas bon, je crois que c'est dû au bachotage qui a même dans les universités […] vous les faites rédiger 10 lignes c'est pas terrible/ alors s'il faut les faire débattre en français/ mais l'anglais aussi .[…] je dirai l'anglais est plus difficile […]
MPK : comment vous faites pour accompagner les enseignants ? […]
D : il y a des formations pour les nouveaux enseignants au niveau des Lassaliens, mais ici on a MXXX qui entre en classe et qui suit les nouveaux enseignants point de vue pédagogique et pratiques, point de vue langue française, il y a un stage de l'IF […] si on peut le faire c'est préférable qu'il [stagiaire] passe une année à observer, à remplacer de temps en temps, et en même temps nous l'observons/
MPK : les jeunes enseignants commencent par les petites classes ?
D : oui c'est comme ça, c'est rare/ au secondaire, ça n'ira pas, à la limite si on est vraiment coincé au préparatoire, mais même pas […] c'est même plus facile pour la personne de commencer avec des élèves plus jeunes, c'est plus facile de contrôler de jeunes enfants […]
MPK : quels sont vos liens avec le secrétariat d'écoles catholiques ?
D : c'est des liens administratifs, qui voit les circulaires avec le ministère, parfois il y a des directives qui viennent du ministère et que nous ne souhaitons pas appliquer, souvent ils ne font pas la distinction, il y a des décrets […] qui doivent s'appliquer partout/ par exemple, un examen le dimanche, nous c'est connu que le dimanche y'a pas école […] alors à ce moment-là on fait la force/ le secrétariat organise beaucoup de formation […] c'est pas tutelle […] nous c'est la tutelle lassalienne, je suis moi-même responsable des 6 établissements, mais il y a des comités […]
MPK : […] vous avez souvenir du passage à l'arabisation des matières ?
D : j'étais élève à l'école, mes parents me racontaient ils apprenaient l'histoire de France, mon père me racontait « Nos ancêtres les gaulois », bon sans doute pour l'histoire et la géographie c'est normal, c'est sûr qu'au début, dans les années 60, c'était très fort, très prononcé, jusque dans les années 80, bon ça existe toujours mais c'est moins fort […] bon point de vue langue arabe, nous sommes soumis au ministère et nous l'enseignons dans toutes les classes, c'est normal aussi
MPK : […] est-ce que les écoles confessionnelles sont connues pour être bonne en langue arabe ?
D : […] supérieure aux écoles du gouvernement, ça c'est sur […] c'est rare qu'un 1er soit de nos écoles, d'une école « étrangères », non gouvernementales […]
MPK : quelles sont les tendances pour la suite des études ?
D : scientifique, en anglais […] malheureusement l'université française n'attire pas beaucoup […] ingénieur, médecine, pharmacie
MPK : est-ce que c'est difficile d'étudier en anglais après une scolarité en français ? vous le prenez en charge ?
D : non, on le prend pas en charge, mais il n'est pas une grande difficulté, parce que les termes scientifiques se ressemblent, et puis il existe un anglo-arabe, il peut expliquer en arabe, puis après il y a des termes en anglais […]
MPK : […] comment vous expliquez la pérennité du réseau lassalien en Égypte ?
D : même si on dit le français a baissé, ça reste des écoles de qualité […] ses traditions, ses expérience acquises nous aident à continuer.
MPK : et la concurrence avec les écoles d'investissement ? y compris les enseignants ?
D : oui, il y en a mais il y en a qui préfèrent rester ici
MPK : c'est depuis une dizaine d'année ?
D : oui, il y a même des élèves qui vont et qui reviennent, […] des professeurs aussi […] au bout d'un an ils reviennent […] d'autres qui sont attirés par l'argent ils partent […] mais disons au niveau du système national on ne peut pas faire concurrence à ces écoles […] on a trouvé

quelqu'un, […] point de vue salaire il prenait 4500, nous on commence à 600, 800, écoutez ça je peux pas le donner, mais là-bas, il ne paie pas l'assurance sociale, nous on paie l'assurance sociale, et ils ne sont pas payés les mois d'été / 5 fois plus / on fais un effort, on te donne 1000/ nous on peut/ nos frais de scolarité sont fixés par l'état, une augmentation de 2 ou 3% par année, et les salaires augmentent de 7% en plus du cout de la vie […] tous les 5 ans, ils viennent contrôler, pourquoi vous avez dépensé, ça il fallait pas dépenser/c'est compliqué, […] et en ce moment le ministère ne veut pas faire de mécontent […] le gouvernement a décrété une augmentation de 10% du salaire de base, dans les offices publiques ça a été appliquée / nous ne pouvons l'appliquer que quand le ministère nous envoie/ l'augmentation du 1er juillet 2014, nous l'avons reçu le 4 aout 2015 et celle de juillet passé, 2015, on l'a pas reçu, on a pas eu la permission de la donner, pour augmenter, ça fait 30 livres en plus par élève, même si pour nos familles 30 ou 40 livres en plus ça va pas changer leur vie.

MPK : vous vous êtes soumis à ça alors que les écoles d'investissement font ce qu'elles veulent en termes de gestion ?

D : oui.

MPK : les programmes aussi ?

D : non je crois que les maths et les sciences c'est comme nous […] il y a beaucoup de tape à l'œil dans les brochures […]mais en général ils ferment pas parce qu'ils gagnent gros.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2.3 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège Saint Marc

a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème

Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 27 février 2016, 49'49mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : quelle est votre langue maternelle ou vos langues maternelles ?
P : l'égyptien, la langue égyptienne
MPK : donc l'arabe égyptien. Quand est-ce que vous avez appris le français ?
P : dès la maternelle, lorsque je suis rentrée dans des écoles françaises, francophones, à la Mère de Dieu, comme Saint Marc ici […]
MPK : quelles études supérieures ?
P : sciences, section chimie/
MPK : et vous vouliez être enseignante ?
P : non, […] j'étais chez une avocate, elle est traductrice pour les Consulats […] j'étais là-bas pour 13 ans […] je traduisais et après elle corrigeait […]
MPK : où est-ce que vous avez fait vos études de chimie ?
P : ici à Alexandrie, à la faculté de sciences/
MPK : et vous avez appris les sciences en quelles langues ?
P : en anglais […] en arabe, les 2, non la chimie en anglais mais on avait d'autres matières, par exemple les maths en arabe, mais en anglais principalement/
MPK : et pendant le cours de chimie, le professeur ?
P : il parlait en arabe
MPK : il parlait pas anglais
P : non, non
MPK : alors qu'est-ce qui était en anglais ?
P : les équations, tout ça […] en écrivant l'anglais ou l'arabe comme on veut, mais les équations en anglais, mais moi non plus je ne les comprends pas en arabe, les expressions scientifiques, je ne les connais pas en arabe, parce que en français à l'école et en plus en anglais /
MPK : […] et vous pouvez enseigner les mathématiques en arabe ?
P : non, il y a des expressions que je ne les connais pas en arabe, il y a des élèves qui me disent par exemple « compas », « rapporteur », n'importe quoi, j'ai appris ça avec eux en arabe / même à la maison on parlait en français chez moi, c'est pour ça.
MPK : et est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en anglais ?
P : je ne peux pas faire de phrase en anglais, moi je n'aime pas beaucoup […]
MPK : vous parlez italien aussi ?
P : un peu / […] ma mère parlait italien […]
MPK : et vous avez fait l'école des sœurs ici ?
P : oui Mère de Dieu, il y avait des sœurs libanaises/
MPK : pourquoi vos parents vous ont mis dans cette école ?
P : je veux pas dire elle était la meilleure, mais elle était la meilleure, elle était proche
MPK : et vos parents parlent français ?
P : oui, les 2
MPK : et ils ont fait quelle école ?
P : Saint Vincent, mais je ne me rappelle pas, ma mère est libanaise […]
MPK : et à la maison vous parlez quelle langue ?
P : les 2, français et arabe[…]

MPK : et avec vos enfants ?
P : français, mon fils il est à Nantes, il fait ses études et quand il est là-bas il est au foyer Chemin Neuf, il fait les études de sciences mathématiques […]
MPK : vous avez d'autres enfants ?
P : oui ici, et mon frère aussi Saint Marcien
MPK : pourquoi vous mettez vos enfants à l'école Saint Marc ?
P : Saint Marc c'est la meilleure […] elle est de la maternelle jusqu'à la secondaire/ […] je me suis dit quand j'aurais des garçons, je les mettrai à Saint Marc et les filles à Mère de Dieu comme moi.
MPK : et vous pensez que c'est utile le français à Alexandrie, en Égypte ? pour vos enfants ?
P : en général, à Saint Marc comme ils enseignent bien le français, ils enseignent bien l'anglais, donc ils sortent avec les 2 langues. Mais ça dépend de l'élève […] mais ici si on connait le français d'abord, on peut connaitre le français mais l'inverse c'est difficile. […] parce que [e] / [a] […]
MPK : alors pourquoi pas uniquement l'anglais ?
P : […] les écoles anglaises ici, ils n'ont pas l'éducation […]ici il y a plein d'activités, […] scout, club, plein plein mais les anglais ils n'ont rien, ils sont un peu tough / […] ici ou les écoles francophones, ils sont un peu [….] mais moi je préfère […] parce que moi je me suis éduquée comme ça […]
MPK : et vous pensez que c'est plus utile l'anglais ou le français ?
P : l'anglais
MPK : […] qu'est-ce qui motivent les parents à mettre leurs enfants ici ?
P : l'éducation et aussi c'est une école Lassalienne, ou les Sœurs/ ils préfèrent l'éducation des Sœurs ou des prêtres […] les anglais ils n'ont pas ça […] principal c'est l'éducation […]
MPK : […] comment vous êtes devenue enseignante ?
P : moi, mes enfants étaient à la maternelle, […] on m'a dit on a besoin d'un prof de science / on va voir le monsieur, le directeur /[…] il me connait parce qu'il connait mon mari, mes enfants / il m'a dit tu as enseigné, je lui ai dit une fois à la Mère de Dieu, après l'université, on fait un stage comme ça pour prendre le certificat de la faculté […] ils m'ont dit viens, tu vas être stagiaire pour l'ordinateur/
MPK : ça veut dire quoi stagiaire ?
P : c'est-à-dire je rentre en classe avec un prof pour apprendre comment enseigner […] pour un an.
MPK : vous avez eu un contrat ?
P : […] non non ici on fait pas les contrats avant 2 ans et il faut que le prof, 1 an de stage
MPK : mais vous avez été payé
P : oui, une petite somme […] puis l'inspecteur il m'a dit / un professeur devait monter en grand primaire/ il m'a dit tu vas enseigner les maths c'est presque comme les sciences/ je lui ai d'accord/ […] après je lui ai dit je ne supporte pas les 3ème, ils sont trop petits pour moi […] alors j'ai demandé […] c'est possible que je laisse la 3ème, ils m'ont dit d'accord, maintenant que les 4eme et les 5eme. Maintenant ça fait 8 ans.
MPK : […] la première classe ?
P : au début c'était un peu difficile mais j'apprends […]
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur ?
P : c'est que les élèves ils l'aiment, ils comprennent de lui/
MPK : […] quelles sont les étapes de la leçon ?
P : ça dépend la leçon/ je regarde la leçon à la maison […]
MPK : avec le manuel ?
P : oui bien sûr […] moi je sais comment le 1er maitre pose l'examen, il aime qu'ils réfléchissent […] je leur apprends dès la maternelle que les maths c'est une matière, jusqu'à ce qu'on termine

la faculté […] c'est quelque chose qui se suit […] il y a 4 matières très importante/ qui se suit, c'est le français, l'anglais, la grammaire arabe et les maths/ mais les sciences, et les matières nationales […] c'est des general knowledgde […] alors les maths, si tu sais pas la base, tu ne pourras pas continuer / toujours je répète il ne faut pas étudier les maths, ils faut comprendre les maths.
MPK : comment vous faites pour qu'ils étudient ?
P : par exemple pour la fraction, je leur ai montré, ici sur la règle, le zéro d'où il vient / et centièmes, millièmes […] géométrie, je leur dis qu'il faut s'imaginer […] et on a aussi, on fait des activités […] en groupes, il y a des profs qui ont préparé la fraction pour la pizza […] pour les ensembles, on fait un jeu de l'oie […]
MPK : est-ce que vous utilisez le livre ?
P : c'est le programme […] et on a aussi un recueil […] tous les professeurs, on est restés ensemble, on a fait sortir plein d'exercices. […] au lieu que les parents achètent les livres de dehors et ils sont en arabe […] ou il y a en anglais […] alors on a dit que c'est plus facile en français/ pour les parents.
MPK : […] pour une nouvelle notion, comment vous faites ?
P : […] maman a fait une pizza, elle a donné à Ahmed la moitié, comment on écrit la moitié, ils savent que c'est un demi, un sur 2, […] comment on appelle en haut, en bas, le trait au milieu, je leur explique ça/
MPK : quand vous leur expliquez, vous écrivez au tableau en même temps ?
P : oui
MPK : et quand est-ce que eux ils écrivent sur leur cahier ?
P : parfois, je leur dis on va écrire et écouter en même temps, et parfois je leur dis attendez on va écouter l'explication et après je leur donne du temps […] pour écrire […] si c'est facile on fait en même temps écrire et expliquer en même temps […] mon cahier c'est pour pas oublier […] mais ça peut sortie autre chose quand je suis sur l'estrade et ça dépend des élèves / ça dépend […]
MPK : […] et après, qu'est-ce qu'ils font à la fin ?
P : je leur donne des exercices […] devoirs à la maison, oui en Égypte il y a des devoirs à la maison
MPK : vous corrigez le lendemain
P : oui
MPK : […] est-ce que vous corrigez la prononciation ?
P : oui moi j'aime parce que les enfants ne veulent pas parler en français […] ils n'essayent pas […] parce que il y a des francophones/ on essaye/ dès le début de l'année je leur dis moi je vais pas répondre à quelqu'un qui parle arabe. On essaye de parler le français et maintenant je leur corrige parce que je leur dit toujours, […] je leur dis que le français/ si tu sais bien t'exprimer en français tu pourras t'exprimer en sciences, tu pourras faire en maths et en maths et en sciences il y a des expressions que tu ne pourras pas les prendre en français, alors les trois sont une seule chose, c'est-à-dire / et aussi en sciences spécialement, si tu ne sais pas bien [...] causer le français tu ne pourras pas t'exprimer/ aussi les sciences on ne l'étudie pas/ pour moi/ il ne faut pas étudier les sciences, on comprend les sciences/ on écrit comme on veut sauf les expressions scientifiques /
MPK : […] dans le cours où je vous ai vu, vous parlez tout le temps en français ? jamais en arabe ?
P : si des fois
MPK : quand ? […]
P : par exemple, si toute la classe ne comprend pas quelque chose en expliquant, je peux la répéter, je leur dis excusez-moi il ne faut pas que je parle en arabe mais il faut que vous compreniez/ alors je leur dis d'un seul ou d'une seule phrase en arabe/[…]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : […] dans la classe, quelle proportion comprend bien en français ? […]
P : 60-40 je dirai […]
MPK : 60 qui comprend bien ?
P : oui
MPK : comment vous faites pour les 40 qui comprend pas ?
P : j'essaye de répéter et de parler tout doucement [...] je peux le dire en arabe/[…] j'essaye à ne pas le faire en arabe directement […]
MPK : […] quelle proportion de famille francophone/ non francophone ?
P : je ne sais pas, mais peu […] je ne vois pas les parents/ pour les maths ils ne viennent pas trop / c'est pour le français […]
MPK : et pour l'écrit, j'ai vu tout en français/
P : ah non non pour l'écrit jamais […] même lorsque je trouve un livre que leur parent traduit en arabe un mot, je leur dis non, c'est mon livre, c'est le mien, on ne le touche pas, si vous voulez traduire en arabe, […] faire une copie du livre mais ce livre c'est le mien/
MPK : est-ce que vous corrigez à l'écrit ?
P : non, pas tout à fait […] parfois, la chose qui est très importante […] la date il faut savoir l'écrire/
MPK : et les mots comme parallélépipède, polygone ?
P : ah ça c'est très important il faut savoir l'écrire parce qu'à l'examen, s'ils l'écrivent faux, ou une lettre qui est fausse, c'est faux/ par exemple poligone avec un [i] à la place de y ça peut passer parce que c'est la même chose/ même en sciences […] mais en maths si il change le mot […] on le fait faux/
MPK : […] est-ce que vous pensez que le français rend les maths plus difficiles pour les élèves ?
P : […] un peu oui […] ça complique mais pas beaucoup/
MPK : ils comprendraient plus facilement si c'était en arabe ? […] est-ce qu'ils font un effort supplémentaire ?
P : oui/ à cet âge 4ème / lorsqu'ils montent en 5ème c'est plus facile/ […] aussi le programme de 4ème est difficile […] et il n'y a pas de temps/
MPK : […] est-ce qu'ils prennent des cours particuliers ?
P : […] pas moi, mais dès la maternelle, ils prennent des cours particuliers/ l'après-midi […] les parents aiment comme ça […] parce qu'il y en a un qui est très brave, il comprend/ alors je lui dis mais pourquoi […] qu'il aille faire du sport/ mais pour qu'il comprenne plus/mais il a un bon cerveau […] c'est la mentalité
MPK : c'est toutes les familles qui sont comme ça ?
P : presque/ presque […]
MPK : est-ce que vous croyez que pendant le cours de mathématiques, les élèves apprennent le français ?
P : bien sûr, bien sûr/ […] parce qu'il faut savoir les mots, la consigne tout ça alors il faut qu'ils apprennent bien le français […]
MPK :[…] le vocabulaire mais pas seulement ? ils apprennent aussi la gramme, les phrases ? je vous ai entendu dire pendant le cours « fais une phrase correctement »
P : oui, parce qu'ils me disent ils ont appris tout ça en français/ mais en plus ils veulent pas le dire […] parfois je leur dis je vais pas répondre que lorsque tu vas dire une phrase complète, une phrase correcte/ […]
MPK : est-ce que vous pensez que vous êtes aussi un peu enseignante de français ? […]
P : non […] si / non / en cours de maths, je suis enseignante de français /mais il le faut/ […] non il faut corriger le français […] pourquoi ils sont rentrés dans une école francophone, mais pour causer le français/ pas pour dire un mot en arabe, dire un mot en français, dire un mot en anglais, c'est le français […] il faut le corriger […] c'est mon devoir.

MPK : […] pendant le cours je vous ai entendu dire « il y a deux verbes, le 2eme verbe est à l'infinitif »[…]
P : parce ce que toujours j'ai appris cette phrase quand j'étais petite/ ils savent la phrase aussi de 2eme primaire je pense […] mais ils savent que le second verbe se met à l'infinitif et toujours ils me disent « Mme je peux vas aux toilettes » […]
MPK : donc vous utilisez vos connaissances grammaticales pendant le cours de mathématiques ? vous leur expliquez quand ils font des erreurs ?
P : oui […] parce que je m'énerve quand ils parlent arabe/ moi je suis pas parfaite en français mais je m'énerve lorsqu'ils parlent arabe au moment de parler le français, même mes enfants […] et même l'accent […] parce que j'ai envie que tous ils parlent bien le français […] lorsqu'on a plusieurs langues, on s'ouvre, on s'ouvre aux autres / si je sais l'anglais, je pourrais savoir comment ils réfléchissent le français, l'arabe tout ça/ mais une seule langue fini/ je suis/
MPK : fermée, vous faites le geste avec les mains
P : oui
MPK : et c'est le problème pour les écoles publiques ? […]
P : ils savent la langue anglaise, quelques mots seulement, je sais pas/
MPK : […] et est-ce qu'ils ont un bon niveau en l'arabe littéraire ? des études ?
P : […] l'arabe littéraire et tout ça, ceux qui rentrent ceux qui ont fait lettres […]
MPK : des maths en arabe ? […]
P : dans les pays arabes aussi ils ont en anglais, au contraire dans les pays arabes ils sont en anglais plus que nous /
MPK : […] et pour vous, en tant que maman, c'est important que vos enfants, ils connaissent bien l'arabe littéraire ?
P : oui ils aiment/ ils aiment comme leur père/il est traducteur […]
MPK : […] j'ai entendu qu'il y a des écoles privées en Égypte qui n'enseignent presque l'arabe littéraire ? […]
P : oui Champollion, Mission laïque, je pense/ je ne sais pas […] mais auparavant, il y avait Champollion française et il n'y avait pas l'arabe du tout / la langue arabe / mais je pense il y a 4 ou 5 ans ils ont mis l'arabe […] mais je ne sais pas s'ils enseignent l'arabe littéraire ou l'arabe comme ça. […]
MPK : quelle place du français en Égypte ? […]
P : ça baisse […] la langue, le niveau […] ce sont les élèves avec leurs parents, […] dans toutes les matières […] à mon avis la technologie, a enlevé les élèves, ils ne font plus d'effort […] ce n'est pas la langue française, la langue anglaise, ce sont les élèves […] la Révolution tout ça, alors tous ensemble […] les élèves ne veulent pas travailler […]

b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème

Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 4ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 27 février 2016, 52'24mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] quelle est votre langue maternelle ?
P : l'arabe
MPK : vous parlez l'arabe à la maison ?
P : oui/ parfois / parfois je parle le français avec mes petites filles/
MPK : Elles sont à Mère de Dieu vous m'avez dit/
P : oui, elles sont à Mère de Dieu, alors j'essaye de parler avec eux en français pour qu'ils puissent avoir la langue/
MPK : et vous êtes allée dans quelle école ?
P : à Saint Jeanne Antide/
MPK : et vos parents, est-ce qu'ils parlaient français aussi ?
P : pas du tout
MPK : alors pourquoi ils ont choisi de vous mettre dans cette école ?
P : parce qu'il y a des sœurs, dans cette école/ […] alors l'éducation est très différente […] parce que les sœurs enseignent calmement, elles enseignent les langues, il y a français […] et anglais et aussi ils ont une autre […] une façon différente dans l'éducation/ ils apprennent pas seulement les matières, ils apprennent comment vivre/ on ne peut trouver ça dans les écoles arabes /
MPK : […] dans les écoles d'investissement ?
P : non je ne crois pas/ il y a ici les Frères, […] il y a des cours de vie, comment vivre/ comment apprendre à vivre / comment avoir des choses morales […]
MPK : c'était important pour vos parents ?
P : oui pour moi aussi, pour mes filles
MPK : […] et votre mari ?
P : non il a fait l'école arabe […] il voit la différence […]
MPK : qu'est-ce que vous avez fait comme étude ?
P : j'ai fait une faculté d'agriculture […] à Alexandrie ici/
MPK : et c'était en quelle langue ?
P : en arabe […] et j'ai oublié totalement le français […] pendant 4 ans.
MPK : depuis combien de temps vous enseignez ?
P : depuis 10 ans.
MPK : […] et vous avez travaillé ?
P : j'ai travaillé à l'Eglise comme secrétaire pendant 5 ans, et je n'ai pas parlé français parce que je ne trouve personne que je peux parler avec lui
MPK : donc vous n'avez pas parlé français pendant 10 ans/
P : oui j'ai oublié
MPK : et après comment ?
P : j'avais peur de parler / c'est fini / y'a un bloc/ j'avais peur de parler […]
MPK : donc vous avez oublié le français ?
P : après 5 ans j'ai décidé de changer de profession, j'ai essayé de venir ici, j'avais peur de parler en français, j'avais oublié […] c'est la même chose avec les élèves, parce qu'ils parlent à la maison en arabe et c'est très difficile après de parler en français/ alors ils s'expriment en arabe, ils réfléchissent en arabe et ensuite il essaie d'écrire en français
MPK : […] et alors comment vous êtes devenue professeur ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : […] j'ai rencontré M. George, il m'a dit d'accord tu vas être avec nous, mais tu vas être comme stagiaire/ ici à l'école on prend les profs 2 ans stagiaires […] je rentre avec quelqu'un et je comment avec le petit primaire/ alors j'ai commencé […] avant de commencer l'année scolaire je suis allée au Centre culturel français […] pour se remettre à la langue/
MPK : […] ça veut dire quoi être stagiaire ?
P : je rentre avec un professeur de sciences en petit primaire et en grand primaire, je vois comment elle explique, qu'est-ce qu'elle fait, comment elle s'exprime, les gestes, qu'est-ce qu'elle fait dans l'examen, comment elle corrige, parce que c'est difficile la correction/ parce que les enfants dans les questions « dis pourquoi », « explique la raison », ils veulent s'exprimer, alors il ne sait pas / vous devez lire bien, il veut dire ça, parce que peut-être il écrit une phrase correcte, scientifiquement correcte mais la façon d'écrire, c'est faux […] il doit dire il se passe une dissolution du sel dans l'eau. On veut savoir qui l'a appris le mot dissolution, le terme scientifique/ lui il dit je ne vois rien/[…] c'est correct, scientifiquement ce n'est pas faux/ alors j'ai appris comment corriger/comment apprendre les enfants qui sont faibles en français /
MPK : […] dans votre classe quelle proportion a des difficultés ?
P : […] je crois 5-6, [et les autres], ils essayent de comprendre, essayent de parler / c'est pour ça que je dis en classe « dis faux, je te corrige », « essaye d'exprimer » […] j'essaye de parler en français tout le temps, mais parfois ils veulent savoir en arabe qu'ils ne comprend pas, même avec les gestes, même avec des mots très faciles, alors il y a quelqu'un qui comprend « dis le en arabe », j'essaye de ne pas dire moi […] mais pas tous les termes, je peux pas dire « intestin grêle », « gros intestin en arabe »
MPK : ils connaissent pas ça en arabe ?
P : je crois qu'ils connaissent/ parce qu'ils lisent /
MPK : ils lisent quoi ?
P : ils lisent des informations des livres/ sur l'appareil digestifs/ c'est attirant pour eux/ et ils ont pris aussi l'appareil digestif au petit primaire
MPK : oui mais en français, […] et vous vous connaissez ce vocabulaire en arabe […] ?
P : oui, des mots
MPK : vous pourriez enseigner en arabe ?
P : je ne crois pas
MPK : et en anglais
P : non pas du tout […]
MPK : […] vous corrigez la prononciation des élèves ? toujours ou de temps en temps ?
P : je corrige, j'essaye de faire la coopération entre le français et les sciences/
MPK : comment vous faites ça ?
P : ça veut dire quand j'ai expliqué, une fois passée, c'est pas aujourd'hui/ j'ai dit le fois, y'a la foi, et y'a une fois […] au tableau et j'explique / pour ne pas écrire à l'examen « la fois » ou bien, il écrit fois avec « s », ça donne une fois / j'essaye parfois / la langue/ longue/ quand on prononce pas le s / comme l'œsophage on écrit s mais on prononce z parce que c'est entre deux voyelles et j'ai dit ça c'est un cours de français
MPK : […] vous leur expliquez à chaque fois ?
P : d'après les fautes que je trouve dans les feuilles/ parce qu'on voit ça chaque année/ car on commence de leur dire on a trouvé cette faute/ on écrit comme ça et pas comme ça et on fait la coopération avec les règles de grammaire par exemple/ les règles de français/ ça nous donnait un bon résultat, une différence/
MPK : ah vous voyez vous la différence ?
P : oui
MPK : quelle sont les erreurs typiques ?
P : parfois ils écrivent comme ils prononcent, et ils prononcent en arabe, en arabe « pancréas » ça veut dire « pancréés », alors ils écrivent pancréés/ c'est à peu près le même mot mais

l'écriture c'est pas ça / et ce sont des termes scientifiques, je ne peux pas les annuler […] je compte pas les fautes d'orthographe du français, je compte les fautes du terme scientifique. […] dans le livre qu'on a fait, dans le recueil, pour qu'ils puissent répéter, chaque leçon les termes dont on a besoin […] on a mis ici les noms, les verbes, il peut s'exprimer […] comme il m'a dit un élève qui m'a dit, l'intestin grêle qui absorbe, c'est alors c'est l'absorption, ça vient du mot pour ne pas oublier/ suc intestinal ça vient du mot intestin, pour ne pas oublier que ça se passe dans l'intestin. […]
MPK : la leçon à laquelle j'ai assisté, c'était une révision. […]
P : c'est la 1ere fois qu'ils voient la présentation du PowertPoint et […] la vidéo
MPK : et ils ont travaillé combien d'heure avant ?
P : j'ai travaillé 5 heures […] et 2 heures de révision avec les questions. Les questions c'est un peu difficile pour eux. Pourtant ils peuvent savoir/ il sait/ ils savent la réponse, mais il ne peut pas s'exprimer oublie il veut étudier comme il est et si il oublie un mot il ne peut pas continuer/
MPK : […] j'ai entendu tout à l'heure « je ne veux pas que tu étudies, je veux que tu comprennes ». Ça veut dire quoi ?
P : parce que si il comprend il ne va pas oublier […] il a oublié le mot « graisse », il a oublié « lipides », et il sait le reste de la phrase, alors il a étudié comme des perroquets […] en sciences, il a des termes, / puisqu'il ne s'exprime pas […] on a besoin de savoir certains termes mais pour la plupart, je ne crois pas, je pense qu'il peut s'exprimer seul/
MPK : mais ils peuvent comprendre avec d'autres mots
P : oui pour déguster, il y a qui disent gouter, pour déglutition dans le livre, il y a écrit déglution, je dis « avaler » mais tu dois savoir le terme déglutition/ […] parfois j'écris entre parenthèses pour qu'ils puissent savoir à la maison, ça le sens c'est entre parenthèses
MPK : c'est « avaler » entre parenthèse
P : oui
MPK : parce que j'ai vu sur le PowerPoint « renferme »/ « contient », c'est vous qui avait rajouté ça ?
P : oui […] si je lui fais apprendre « contient » seulement, si ils vous voir « renferme » ils ne vont rien comprendre, spécialement les faibles […]
MPK : depuis combien de temps vous enseignez ici ?
P : 10 ans
MPK : en 10 ans d'expérience, vous avez compris qu'il fallait proposer des synonymes ?
P : des synonymes, oui […] je travaille aussi avec les petits primaires, 1ere, 2ème 3ème et c'est très difficile […]
MPK : pourquoi c'est très difficile avec eux ?
P : le français, parce qu'ils apprennent le français et ils apprennent les sciences/
MPK : mais vous parlez plus d'arabe avec eux ?
P : en 1ere primaire on a la permission de parler quelques mots d'arabe […] quelques mots mais pas tout […] c'est très difficile avec eux qu'ils comprennent ce que je dis […]
MPK : donc vous faites attention avec eux de parler de moins en moins d'arabe et de plus en plus de français ?
P : oui j'essaye […] je leur dis vous devez étudier les parties pour la 4ème primaire/
MPK : […] est-ce que vous pensez que vos élèves ils apprennent du français pendant le cours ?
P : je crois que oui et on essaye avec le 1ere maitre et Mme Juliana, on essaye de faire des compréhensions écrites sur le même thème dont on parle, ça nous aide beaucoup […] ils comprennent certains mots sans qu'on l'explique facilement, parce qu'ils ont déjà vu, déjà entendu/ j'ai vu ça dans une leçon qui s'appelle les Planètes, et c'était attirant pour eux/ d'habitude on ne fait pas ça […]
MPK : depuis quand vous faites ça ?
P : depuis 2 ans je crois, on a commencé mais c'est pas suffisant, on l'a fait une fois/

MPK : est-ce que vous pensez que vous êtes un peu enseignante de langue ?
P : non je ne crois pas […] j'essaye ! Par exemple, s'ils écrivent une phrase / pour couper les aliments avec les incisives, il écrit coupé avec e accent aigu/ alors j'écris/ je prends une autre partie du tableau et j'écris « à/ de/ pour/ sans + verbe à l'infinitif »/ ils commencent à regarder bien, ils me disent vous enseignez le français/ je dis j'essaye les fautes que je peux corriger avec vous/ alors ils n'oublient jamais.
MPK : vous utilisez toujours un vidéoprojecteur ? […]
P : […] oui, parfois après expliquer la leçon/
MPK : j'ai vu qu'ils n'avaient pas de manuel, ni de cahier […]
P : si si ils ont un cahier […]
MPK : c'était une leçon de révision ?
P : oui
MPK : d'habitude, comment vous utilisez le manuel ?
P : moi j'insiste que l'explique, je veux rien sur le bureau pour ne pas jouer avec, ensuite je commence à expliquer sur le tableau, sous forme de schéma conceptuel, j'aime les schémas conceptuels, moi je l'aimer/ parce que quand on le regarde ça reste dans le tête, je peux apprendre d'après ce que la dame a écrit, il y a des élèves comme ça. Ensuite je commence à souligner dans le livre parce que le livre n'est pas tellement facile, je reprends des paries en soulignant, je l'explique en soulignant encore une fois/ ensuite je donne les devoirs dans le cahier et on corrige, ou bien auto-correction dans le tableau ou bien le ramasse le livre […]
MPK : est-ce que, l'explication, vous utilisez le livre ou vous faites votre propre explication ?
P : non j'utilise ma propre explication, parce que le livre c'est 1, 2, 3, c'est le livre du gouvernement/ c'est des paragraphes/ il y a des choses qu'on explique pas […] parce que pour les enfants en 4ème c'est difficile pour eux. […] et s'il y a des exercices je commence à faire avec eux, ensuite je fais les questions du livre. Si ce sont des questions complètes […] je fais sur le livre. [d'autres] je les fais sur le cahier.
MPK : mais toute la partie explicative du livre, vous, vous ne l'utilisez pas […] vous faites plus simple/
P : oui [en feuilletant le livre] et si je commence par exemple par ici/ si je prends ici « la bouche renferme »/ c'est « la cavité renferme les dents, la langue, les glandes salivaires »/ je commence à dire un petit 1, un petit 2, un petit 3/ et on va détailler ça/ 1 vous allez écrire / 2 vous allez écrire / 3 vous allez écrire pour qu'ils puissent regrouper les informations
MPK : vous simplifiez le livre ?
P : oui j'essaye […] j'ai une petite feuille […] les objectifs c'est pour l'unité
MPK : ça vous l'écrivez au tableau ?
P : pas toujours […]
MPK : vous écrivez les réponses ? toute la phrase complète. Pourquoi c'est important ?
P : parce que ça fait apprendre aux élèves qu'on doit écrire la phrase complète/ […]
MPK : parce que dans l'examen ils doivent écrire la phrase complète ?
P : oui/ il y a des élèves qui écrivent seulement la réponse, on a vu ça que c'est pas du français
MPK : c'est pas du français ?
P : c'est n'importe quoi […] depuis 3 ans on a commencé à insister que les élèves ils écrivent ça/ parce que les devoirs à la maison ils écrivent n'importe quoi pour finir/ ils n'aiment pas écrire […]
MPK : j'ai vu que les élèves, ils répondaient, ils mémorisent des phrases en entiers ? […]
P : ils étudient par cœur
MPK : et c'est là que vous avez dit « n'étudie pas, comprends »
P : il est très brave cet élève mais il essaye d'étudier par cœur, comme il le dit le livre. Si on oublie le point, le virgule, il me dit vous avez oublié le virgule/
MPK : il apprend du livre

P : oui, le premier terme/ il a oublié des mots donc il ne peut pas continuer toute la phrase, il ne peut pas continuer seul/ il était très fâché de moi, j'ai pas eu 40 sur 40. Pourquoi ?
MPK : […] pourquoi vous avez eu envie d'être enseignante ?
P : j'ai vu que c'est une profession bonne pour les mamans/ […] et aussi je voulais revenir au français et les gens qui sont dans l'école sont totalement différents des gens qui sont dehors […] ils ont appris l'éducation/ la plupart sont des écoles religieuses, alors c'est facile à parler avec eux, ils ont les mêmes idées/ […] mais j'ai travaillé avec la même idée que j'ai travaillé à l'église, j'ai fait des chose avec les mains, travail manuel alors quand je suis venue ici, j'ai commencé avec les petites classes de faire des sciences en travail manuel/ alors c'était attirant pour eux mais c'était fatigant pour moi/ parce que c'est 5 classes. […]
MPK : comment vous voyez la suite de votre carrière ?
P : non je crois que 6ème c'est la fin
MPK : pourquoi vous ne voulez pas enseigner au préparatoire
P : c'est difficile je crois […] aussi parce que j'ai des filles, pas des garçons, les garçons je ne sais pas comment ils vont réfléchir/ je ne sais pas/ ici j'ai appris comment il réfléchit.
MPK : pour vous qu'est-ce que c'est un bon professeur ?
P : […] un bon professeur, qui aide les faibles, il essaye de les rendre, pas plus brave, mais moyen […] d'être comme une maman pour les élèves à l'école, parce qu'ils laissent leur maman pour 7 heures, 8 heures c'est beaucoup/ alors je dois être gentille avec eux, je dois savoir comment les aimer, et ensuite ça vient la matière que j'enseigne, si je les aimes et ils m'aiment alors la matière va venir, ils vont faire n'importe quoi pour étudier, pour bien travailler, pour vous rendre contente
MPK : comment est-ce qu'on devient un bon professeur ?
P : […] je prends beaucoup de stage. Comment réfléchir avec les élèves ? comment partager avec les élèves, ça aide beaucoupp. […] comment de ne pas s'énerver parce qu'ils sont des enfants. Au début je m'énervais beaucoup, je ne peux pas supporter les 1eres primaires,[…] ensuite quand ma petite fille est rentrée à l'école en 1ere primaire, j'ai compris qu'ils ne font pas du mal […] ils ne comprennent pas […] de ce point j'ai changé ma façon. Aussi quand on sort avec les élèves/
MPK : vous sortez où ?
P : des promenades, des camps […] c'est la 1ere fois cette semaine, la semaine passée que je suis allée à un camp […dans] une Villa de l'école
MPK : l'école a une villa ?
P : oui, on a resté une soirée, ensuite le matin, j'ai senti qu'il y a une différence quand j'ai rentré la classe
MPK : […] pour les motiver ?
P : parfois on utilise les bonbons, les cadeaux […] on utilise les mots « bravo », « excellent », c'est très important pour eux. « et pourquoi tu m'as pas dit » […] et parfois un projet ensemble parce qu'ils aiment faire quelque chose en dehors du programme, ou un concours […]
MPK : comment vous faites pour les consignes ? […]
P : [...] on a trouvé que les enfants ils ne lisent pas la consigne, il voit l'exercice, il commence à répondre tout de suite sans lire bien la consigne. Et parfois la consigne elle demande 2 choses. Par exemple choisis la bonne réponse et souligne-la. Alors il commence à l'entourer mais on a dit souligne/ on a pas dit entoure, il y a une différence entre les 2 mots, alors ce terme/ insister de faire le 1er cours […] « les consignes : à bien retenir » […]
MPK : et ils ont eu une fiche comme ça les élèves ?
P : non j'ai écrit au tableau […] et on prit des exemples. Qu'est-ce que je vais faire ? maintenant je vais compléter avec des mots ? alors c'est pas l'occasion d'avoir des fautes d'orthographe parce que les mots sont tous écrits devant toi et tu ne vas pas écrire de la tête. […] je fais sortir un garçon au tableau, réponds à cette question et tu as là cette consigne/ parfois il commence à

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

entourer […] parce qu'il regarde toujours l'exercice seulement […] parce qu'on a trouvé dans l'examen qu'ils ne lisent pas la consigne ou bien il ne comprend pas la consigne/ ça vaut dire « justifie »/ il prend justifie en français/ on a trouvé ça qu'il prend le mot « justifie » en français mais en sciences on dit « pourquoi » ou bien « commente », ou bien « cite la raison pour laquelle »/
MPK : mais pas « justifie » ?
P : oui mais c'est la même idée […] alors on a essayé cette fiche, c'est entre les professeurs de maths, français et sciences […] c'est la 1ere fois qu'on le fait […] parce qu'on a trouvé dans toutes les matières/
MPK : qu'il y avait des problèmes sur la consigne/
P : oui
MPK : comment vous faites pour voir que les élèves ont compris ?
P : je pose des questions […] pour l'appareil digestif, je dis si on a un sandwich de MacDonald, ça contient du pain, ça contient de la viande, ça contient du laitue, du tomate alors quand on va le manger, qu'est-ce qu'on va rencontrer ? où le pain va se digérer ? les viandes ? comme un exemple *yani*. […] j'ai essayé de les faciliter, par exemple qu'est-ce que ça veut dire « matière carbohydratées », les amidons, comme quoi ? je dois dire comme quoi parce que si je rentre dans la chimie, ils ne vont rien comprendre/ alors je dis comme quoi ? les protéines, comme quoi ?
MPK : donner des exemples, c'est ça qui marche ?
P : oui et donner des gestes [..] quand on explique, si je ne veux pas dire en arabe, les élèves ne savent pas en arabe […] alors j'essaye de faire avec les gestes
MPK : et ça, ça marche bien ?
P : oui, d'habitude
MPK : quand est-ce qu'ils écrivent les élèves ?
P : les devoirs […] c'est un cahier de devoirs et de leçon, parfois on écrit les comparaisons en classe, s'il y en a des comparaisons/ [..] et on a le recueil […] c'est l'école qui a fait ce livre pour aider les élèves à avoir des questions en français, pour ne pas hors, en arabe et traduire et n'importe quoi.
MPK : vous corrigez le cahier des élèves ?
P : oui […] et c'est une catastrophe parce que je prends beaucoup de temps dans le cahier
MPK : et vous laisses beaucoup de temps pour écrire aux élèves ?
P : oui […] mais ils ne sont pas intéressés à écrire, c'est fini/ on est fatigués […en fin de journée] l'oral avec les faibles c'est très difficile ?
MPK : alors comment vous faites ?
P : on essaye de les rendre un peu calme, n'ayez pas peur, essaye, je vais te corriger et on donne plusieurs chances [...] y'a des notes sur l'oral, y'a des notes sur l'activité individuelle, y'a des notes sur les activités en groupe […] qu'ils apprennent à travailler en groupe / et ça a besoin de réfléchir/ c'est pas difficile mais c'est pas par cœur […] d'habitude ils prennent 10/10 et les faibles ils sont dans le groupe/ et on fait des devoirs notés sur chaque partie/ l'oral n'importe quel cours/
MPK : […] est-ce que vous croyez que d'apprendre le français à l'école ça aide à trouver un travail ?
P : je crois que c'est une langue on doit l'apprendre avant l'anglais, parce que si on ne prononce pas le français/ si on prononce l'anglais on ne sait pas dire O / U mais si tu as 2 langues, français ensuite anglais c'est très facile/ oui ça aide à trouver un travail parce que tu as 2 langues/
MPK : et il faut obligatoirement l'anglais ?
P : oui parce qu'on utilise pas beaucoup le français ici en Égypte
MPK : les parents ils continuent à mettre leurs enfants ici ?
P : parce que c'est les Frères […]

MPK : est-ce que ça compte beaucoup pour trouver un travail l'école où on a été ?
P : […] oui /
MPK : autant que l'université ?
P : non l'école
MPK : l'école plus que l'Université ?
P : oui […] c'est sérieux/ [..] ils sont une autre façon de réfléchir, ils apprennent beaucoup de choses hors du programme et ça compte […] et ça a compté pour faire entrer ma petite fille à la Mère de Dieu/ ils m'ont dit pourquoi tu n'es pas allé à Saint Jeanne Antide/ j'ai dit c'est l'âge/ c'est pas moi/ parce que le français de Saint Jeanne Antide est plus élevé que Mère de Dieu […] parce que c'est très sérieux
MPK : très sérieux, ça veut dire bonne discipline
P : oui.

c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème

Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 29 février 2016, 47'37mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] j'ai remarqué que c'était une leçon qui commençait par une correction de travail. C'est toujours le cas ? […]
P : par corriger le devoir, après ça quelques questions sur les leçons qui précède et après ça je commence à expliquer une nouvelle chose.
MPK : […] vous demandez toujours qui a fait les devoirs ? qui n'a pas fait ? […]
P : oui oui je fais ça, car il y en a des cas dans ma classe qui n'ont pas fait les devoirs quotidiennement, alors je dois poser la question.
MPK : et ils sont notés ? quand ils font ? quand ils font pas ?
P : oui et j'écris des remarques pour les parents.
MPK : avant de commence la correction, j'ai vu que vous avez fait un rappel [visionnage de la vidéo filmée « P : qu'est-ce que ça veut dire consécutif ? »]
P : oui « qu'est-ce que ça veut dire consécutif ? », c'est un sens de mot/
MPK : oui ça c'était un peu plus tard mais avant vous avez fait un rappel des propriétés de l'addition et de la multiplication.
P : oui c'était un devoir sur les propriétés et chaque jour je dois rappeler les enfants sur ce sujet-là car il est très difficile c'est la 1ere fois qu'ils ont pris ça.
MPK : ha qu'ils entendent le mot/
P : oui et le sens du mot.
MPK : parce que c'est des mots compliqués en français, ils sont longs, commutativité/
P : la prononciation pour la 1ere fois c'était drôle. […] on a bien amusés / commou/ commu/ comma/
MPK : quand est-ce qu'ils ont découvert ce mot ? il y a 1 semaine ?
P : oui, une semaine
MPK : et comment vous faites pour qu'ils l'entendent bien ?
P : je fais prononcer par des syllabes CO-MU-TA-TI-VI-TE et ainsi de suite, plusieurs fois, plusieurs fois et rapidement, c'était comme un jeu dans ce jour-là.
MPK : et comment vous les avez fait prononcer, individuellement ? en groupe ?
P : en groupe, toute la classe […] et j'écris au tableau avec les syllabes séparées et après ça on écrit rapidement, et on dit rapidement […]
MPK : et vous passez autant de temps à expliquer commutativité qu'à le faire prononcer !
P : oui c'est une autre chose/
MPK : donc c'est un double travail là !
P : oui […] mais ils sont très très intelligents. Je les aime. […]
MPK : y'a un moment vous avez parlé de la distributivité et des nombres de bonbons/
P : oui c'est le nombre qu'on divise quand on distribue, alors j'ai réfléchi que je dois mettre un sens/ ils n'ont pas pris qu'est-ce que ça veut dire un multiple commun/ quelle est la base mathématique de ça/ alors je dois mettre un sens. Pour bien rappeler cette méthode, alors c'est quoi quand on distribue ? c'est des bonbons ? toujours le nombre qui est dehors des parenthèses, c'est le nombre de bonbons on doit distribuer
MPK : comment vous avez eu l'idée de faire ça ?
P : je ne sais pas ?
MPK : vous l'avez observé chez d'autres professeurs ? vous l'avez réalisé toute seule ?

P : non toujours la méthode c'est pour moi / la base mathématique, je dois demander M. XXX / mais la méthode je réfléchis de bien faciliter / moi-même j'aime les maths/
MPK : […] vous leur expliquez à quoi ça sert les propriétés ?
P : oui pour faciliter le problème, j'ai dit ça plusieurs fois dans la classe […] et on a parlé plusieurs fois « pourquoi les propriétés », « pourquoi c'est comme ça ? », « on peut le faire comme ça ? »/ alors c'est pour faciliter / pas pour être difficile / […] toujours il y a de nouvelles questions/ une fois ils m'ont demandé « à quoi sert l'ensemble N ? » […] j'ai répondu c'est pour bien construire votre logique de math/ vous avez bien questionné/ […] je dois dire une grande histoire avec des champions des nombres/ des guerres / […] pour expliquer l'ensemble N, pour expliquer l'ensemble des nombres naturels seulement, alors je dois dire que le plus petit nombre entier naturel c'est zéro, mais ce n'est pas le plus petit nombre au monde/ je dois dire ça même si le programme a commencé de zéro/ je dois expliquer qu'il y en a des autres nombres/ qu'il y en a des guerres entre les négatifs et les positifs, et quelque fois les négatifs ont gagné la guerre et comme ça/
MPK : vous essayé d'illustrer ?
P : oui
MPK : vous êtes un peu comme une conteuse, vous racontez des histoires ?
P : oui
MPK : […] qu'est-ce qui change entre la 4ème et la 5ème ?
P : la 4ème c'est plus difficile/ c'est un changement très difficile de petit primaire à grand primaire. […] la différence c'est dans le programme, ils ont pris au 4ème primaire plusieurs choses nouvelles […] des sujets très très difficile/ alors que 3ème primaire maximum c'est la division avec 1 seul chiffre […
MPK : vous trouvez que c'est difficile de faire des maths en français ? c'est une difficulté en plus pour les élèves ?
P : oui […] mais il ajoute un sens des mots, je crois que le français comme langue il a une logique pour bien parler / à changer de l'arabe […] par exemple, pour dire quelques phrases, je dois réfléchir premièrement en français, pas en arabe, pour bien dire. Je crois que cette opération entre mon cerveau m'ajoute dans les maths, toujours il y en a quelques opérations, toujours /
MPK : vous croyez que ça aide pour comprendre les mathématiques ?
P : oui
MPK : […] sur votre classe, il y en a combien qui comprennent tout ? 100% ?
P : 100% ? je crois 10 sur 40.
MPK : […] et les autres comment vous faites pour les aider ?
P : je vais réexpliquer une autre fois, une fois, 2 fois en français, 3ème fois en arabe, je créé des histoires, je fais des gestes, avec mon visage, à haute voix, à basse vois !
MPK : mais vous n'avez pas du tout utilisez l'arabe, pourquoi ? parce que je suis là ?
P : non pas du tout, la fois passée, j'ai dit, y'en a deal entre nous : qui va parler tout le cours en français va prendre un bonus
MPK : c'est pour les encourager ? […] mais eux ils vous parlent en arabe des fois ?
P : ils ont parlé en arabe tout le temps […] pour demander passer aux toilettes, pour demander […]
MPK : ils ont fait un effort pour parler en français là ! parce que j'étais là/
P : oui […]
MPK : [visionnage vidéo] là c'est le rappel des propriétés de la leçon ! Donc à chaque fois vous donnez la définition et des exemples et comment vous faites pour faire participer tous les élèves, parce qu'ils sont nombreux ?
P : quelque fois je dis de la liste
MPK : oui il y a des numéros

P : oui […elle montre sa liste] point ça veut il n'a pas répondu, juste c'est-à-dire il a répondu la fois passée/ alors je cherche qui n'ont pas de points/
MPK : […] ils ont des points en plus quand ?
P : alors 5 réponses, ça fait 5 points et quand il y en a un point bonus, je vais le mettre ici, c'est-à-dire s'il a perdu quelques points dans n'importe quel livret, je vais le mettre.
MPK : d'accord et ça tous les profs ont cette fiche à l'oral ou c'est que les mathématiques ?
P : que les mathématiques /
MPK : […] et à quoi ça sert ?
P : on doit faire tout le temps oral, tout le temps, les élèves chez nous, ils sont intéressés par l'examen seulement /
MPK : [..] donc pour les motiver à parler,
P : oui à parler, à répondre à réfléchir sans écrire […] un grand problème en 6ème primaire c'est la calculatrice, le gouvernorat permet qu'on utilise la calculatrice dans cette année mais notre école, on dit non, pas de calculatrice, alors on doit réfléchir oralement on doit répondre.
MPK : quand est-ce qu'ils écrivent les élèves ?
P : pas à chaque fois/ on écrit dans le cahier mais quelques temps, on a quelques exercices, on doit le faire dans le cahier, on a beaucoup des étapes, mais pas à chaque cours
MPK : j'ai vu là que vous aviez utilisé le manuel / on peut ouvrir à la leçon d'aujourd'hui ?
P : [en ouvrant le manuel de math] oui
MPK : […] et la leçon là, est-ce que vous utilisez cette partie-là du manuel ?
P : oui je dois utiliser
MPK : obligatoirement ?
P : non pas obligatoirement/ chaque professeur/ eux n'ont pas utilisé le livre du tout toute l'année/ mais je dois ouvrir le livre, je dois utiliser quelques exemples d'ici/
MPK : pourquoi vous avez choisi d'utiliser le livre ?
P : le livre c'est avec l'élève tout le temps/ je dois que je l'utilise parce qu'ils ont plusieurs exercices. Premièrement, on termine cet exercice et après ça, je vais mettre en plus mais je ferme le livre tout le temps et j'écris des exercices sur le cahier/ je crois ce n'est pas utile/ on doit revoir et en plus notre 1er maitre toujours ouvre le livre en plus pour mettre des questions sur l'examen, toujours/
MPK : est-ce que vous l'utilisez pour présenter des nouvelles leçons ?
P : non
MPK : comment vous faites pour présenter les propriétés de l'addition ?
P : sans livre, sans cahier […] j'ai partagé la classe en quelques groupes, groupes de l'addition, groupes de la division et ainsi de suite […] on a fait un concours entre les propriétés, qui a gagné/ qui a plusieurs propriétés/ alors comme ça j'ai expliqué
MPK : mais comment ils ont deviné ? ils connaissent pas les mots ? commutativité ?
P : dès le début, j'ai expliqué qu'est-ce que ça veut dire commutativité avec la prononciation ? et après ça on a fait ce jeu.
MPK : donc vous faites une explication à l'oral ? vous utilisez le tableau ?
P : oui avec des dessins
MPK […] et les élèves ils recopient pas la leçon du tableau ?
P : après ça j'écris quelques notions dans le cahier pour la leçon, mais je dois expliquer la première fois oralement, je n'aime pas d'écrire la leçon pour la 1ere fois, ils n'ont pas compris/ alors qu'est-ce qu'ils ont écrit.
MPK : [visionnage vidéo] là vous corrigez le devoir ! là vous n'écrivez pas complètement le mot au tableau/
P : oui c'est pour la correction, c'est auto-correction, alors c'est plus vite […] je dois revoir le cahier et je dois souligner au-dessous des mots qu'ils n'ont pas complété
MPK : est-ce que vous faites attention à l'orthographe ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : oui un peu
MPK : comment vous faites ?
P : quelques paragraphes, je lis, révise les accents, e à la fin, s à la fin, majuscule au début de phrase.
MPK : […erreurs d'orthographe] est-ce qu'il a des points en moins ?
P : oui dans l'examen, [pas] sur le cahier. […] je vais entendre la même prononciation que le mot correct, alors je vais laisser passer mais je vais [..] autre chose alors enlève un demi-point.
MPK : et ça c'est vous qui l'avez décidé ?
P : non c'est le 1er maitre toujours.
MPK : depuis combien de temps vous faites ça ?
P : 3 ans
MPK : et avant c'était pas ça ?
P : avant c'était un autre 1er maitre/ […]
MPK : et à votre avis c'est bien de faire attention comme ça à l'orthographe ?
P : oui c'est très bien […] quelque fois les enfants m'ont demandée « on doit écrire correctement ? » si je dis non, comment vous voulez / j'ai pas appris comment s'écrit le mot, c'est fini je vais prendre ma note complet
MPK : [visionnage vidéo] très souvent vous demandez « qui a des questions ? » […] vous les faites parler […] là cet élève il parle tout seul, vous ne l'aidez pas, est-ce que c'est parce que cet élève il est fort en français ?
P : oui […]
MPK : [visionnage vidéo] alors y'a des responsables pour tout ?
P : oui chaque jour, il y a un responsable pour effacer le tableau, selon la liste/
MPK : pour tous les profs ?
P : oui
MPK : [visionnage vidéo] qu'est-ce qu'il se passe ici ? vous dites non non !
P : il a manqué des étapes, il a écrit tout de suite le résultat à la fin, alors c'est faux, il va manquer des notes, on doit savoir les étapes avec la propriété utilisée/ [visionnage vidéo] au début de l'année, ils n'ont pas/ prononce les nombres correctement/
MPK : parce qu'en plus en arabe on les dit dans l'autre sens
P : oui, oui c'est ça que j'ai dit au début quand on discute, le français ajoute de opérations/ des difficultés aussi […] il m'a dit 5- 7- 3, par exemple 5737, il m'a dit par des chiffres ça c'est grave/
MPK : […] et à votre avis pourquoi c'est difficile comme ça ?
P : ils n'utilisent pas de prononcer les nombres en français que dans les maths, et dans l'année scolaire, il y a 3 mois 4 mois de vacances.
MPK : […] à un moment [visionnage vidéo] il y a toute une partie sur « consécutif », comment ça se passe ? […] quelles ont été les différentes étapes que vous avez faites ?
P : c'est la 3ème fois que je dis le sens de « consécutif » et j'écris dans le cahier et même ils n'ont pas levé le doigt quand j'ai demandé « qu'est-ce que ça veut dire « consécutif » / je dois écrire tout le temps, tout le temps/
MPK : […] mais il y en a 1 qui répond !
P : […] mais 1 pour 40 pour la 3ème fois c'est catastrophique !
MPK : [visionnage vidéo] et vous vous répétez toujours comme ça quand un élève répond juste ?
P : oui […] à haute voix ! pour bien entendre et bien comprendre
MPK : […] et vous allez ensuite écrire au tableau […]
P : oui un autre mot c'est médian/ […]
MPK : […] y'a un élève qui vous pose la question/
P : oui, oui il m'a dit/

MPK : « pourquoi c'est pas dans l'autre sens ? »
P : oui […] oui il y en a beaucoup comme ça des fautes dans le livre […] de mathématiques.
MPK : […] c'est abstrait l'ensemble N, ils arrivent à comprendre ? comment vous faites pour expliquer des choses abstraites comme ça ?
P : toujours j'explique par la méthode du niveau de la mer/ toujours/ au-dessus du niveau de la mer, positif, on monte/ au-dessous du niveau de la mer, on descend.
MPK : [visionnage vidéo] […] à un moment vous dites, il faudrait un dictionnaire pour l'unité 2
P : oui, on va commencer par les équations, on a des mots de la différence, augmente, dépasse de, moins que, plus grand que, tout ça/ ils ont compris plus, toujours plus / ce sont la différence/ non c'est moins, alors je dois écrire au cahier, dictionnaire math/français, quelques mots on doit utiliser ce signe et l'autre mot est comme ça
MPK : mais vous faites vraiment un dictionnaire math/français ? j'ai pas vu dans la classe
P : non j'écris dans le cahier/ pas un petit livre […] dans le cahier des élèves […] comme titre/
MPK : qu'est-ce que vous écrivez dedans :
P : diminue, dépasse, augment, plus grand que, moins que les mots de la différence toujours et il y en a d'autres mots, partager, diviser […] multiplier, la quadruple, le triple, le double/
MPK : mais ça vous traduisez en arabe ?
P : en math
MPK : ça veut dire quoi traduire en maths ?
P : la quadruple, ça veut dire fois 4, le double, fois 2, le triple fois 3,
MPK : ah, vous mettez le symbole ?
P : oui, le symbole seulement […] augment, diminuer, dépasse, moins que, tout ça c'est la différence, alors tout ça c'est pour moins, le signe moins
MPK : […] et qui a eu cette idée ? le 1ere maitre ou c'est vous ?
P : premièrement, c'est moi, après ça, je lui dis, il m'a dit c'est bon, on doit unifier dans toutes les classes, on écrit dictionnaire math/français pour tous les mots
MPK : […] donc tous les professeurs font ça ? ce dictionnaire math/français ?
P : oui au début de l'unité 2
MPK : donc vous traduisez le français en symbole mathématiques/
P : en math/
MPK : et pourquoi vous faites ça ?
P : pour faciliter l'équation, l'équation comme sujet mathématique c'est très difficile et on a plusieurs méthodes, pour bien faire/ on a des méthodes du gouvernorat, c'est très très bizarre/ […] alors je dois faciliter un peu
MPK : alors des fois vous traduisez en arabe ?
P : non, l'équation c'est toujours en français, c'est comme la balance […] on a quelques phrases […] si je dois traduire en arabe/ je peux écrire l'expression faux en math/ par exemple un homme, son âge x, quel est son âge, il y a 10 ans/ comment je peux dire en arabe il y a/ c'est passé composé/ je recule chez le français/ il y a c'est le mot du passé composé, alors du passé composé, c'est-à-dire quel signe il y a, c'est moins/ alors x-10, c'est l'âge de l'homme et ainsi de suite, il y en a beaucoup et « dans », « dans » c'est le futur, alors comment j'explique en arabe ça
MPK : ça marche, ils vont pas comprendre les élèves, ça va pas les aider /
P : non
MPK : […] dans la classe qui parle le plus ? […]
P : toujours les élèves ! mais ce cours-là […]
MPK : comme j'étais présente [visionnage vidéo]
P : pour expliquer le mot priorité […] c'était une grande histoire/ […] tu as rendu chez vous après l'école, tu as beaucoup de choses à faire, tu as beaucoup de devoirs, l'entrainement de

n'importe quel sport/ comment tu vas commencer ? avec laquelle ? […] premièrement, ça c'est le plus important et ensuite ça, ça, ça […] qu'est-ce qu'on l'appelle ça ? c'est la priorité/ à quoi sert en maths ? c'est quoi la priorité en maths ? alors j'ai dit on a 4 opérations […] on doit ranger. Toujours je conte des histoires/ toujours.
MPK : [visionnage de la vidéo] et là dans tous ces élèves, vous pensez qu'il n'y a que 10 qui suit ou toute la classe ?
P : 10 qui suit parfaitement […] et il y en a des élèves qui n'ont rien appris durant l'année.
MPK : alors ceux qui suivent pas, ils suivent pas parce que c'est difficile ou parce que c'est en français ?
P : ni math, ni français […] ils ont quelques problèmes chaque fois chez eux
MPK et vous pensez que quand vous faites des mathématiques, les élèves ils apprennent le français ?
P : oui quelques temps […] comme on a parlé, sur l'ensemble des nombres entiers naturels, il y a quelques mots qu'ils ont entendus pour la 1ere fois. « Entier » toujours c'est pour mot, il n'y a pas quelques sujets de français avec « entier »/ naturel comment des nombres sont naturels, il y en a des nombres artificiels ? alors toujours j'ai mis le contraire de chaque mot pour bien comprendre. […] l'élément neutre ? […] c'est quoi « neutre » ? alors j'ai compté c'est quoi, l'air, l'eau ce sont des éléments neutres, ni odeur, ni, ni, ni… […] et ça fait quoi pour les maths ?
MPK : et vous, vous pensez que vous êtes prof de français aussi ?
P : non, jusqu'à présent j'espère que je parle bien le français, toujours je dois lire, toujours je dois/ je me trompe dans la classe avec le féminin, le masculin/
MPK : mais parfois quand vous les faites répétez les mots difficiles ? […] ça c'est un petit peu les profs de français qui font un travail comme ça sur la prononciation ?
P : mais je dois faire ça pour bien comprendre les maths/ je peux pas faire des étapes sans bien comprendre le sens
MPK : donc vous enseignez bien un petit peu la langue ?
P : mais j'aime pas ça !
MPK : est-ce que vous pourriez faire des maths en anglais ?
P : oui, j'ai pris les maths anglais et en arabe […] oui les 2 […] je comprends les phrases mathématiques en arabe/
MPK : où vous avez appris ?
P : à la faculté / j'ai pris les 2, en arabe et en anglais, j'ai suivi pédagogie mathématiques/
MPK : où est-ce que vous étiez à l'école ?
P : Saint Vincent
MPK : […] et ensuite ?
P : […] j'ai travaillé au Centre de création, ici au Collège, c'est un centre d'activité hors programme, comme jeu, […]
MPK : et après vous vouliez être professeur de maths ?
P : oui ici
MPK : ici seulement ? vous ne vouliez pas enseigner ailleurs ?
P : non
MPK : pourquoi ici ? […] c'était important pour vous d'être dans une école religieuse ?
P : […] non du tout
MPK : pourquoi pas dans une école publique ? Pourquoi ?
P : non […] l'environnement c'est très difficile
MPK : […] et vos parents ils parlent français ?
P : non mais mes sœurs et mes frères parlent le français [...]
MPK : […] pourquoi ils ont mis tous leurs enfants dans une école en français ?

P : […] je crois qu'ils voulaient me donner une petite chance dans la vie […] c'était dans une époque, les écoles françaises, c'était numéro 1, il n'y a pas d'écoles anglaises en Égypte
MPK : qui étaient bonnes/
P : non
MPK : […] à quoi ça sert d'apprendre le français en Égypte ?
P : c'est une autre vie, c'est une autre culture, on peut lire on peut écrire, c'est magnifique de savoir plusieurs langues/
MPK : et pour vous, qu'est-ce que c'est être un bon professeur ?
P : […] qu'il aime les enfants […]
MPK : comment on devient bon professeur ?
P : une partie pour les programmes académiques et une partie pour la pédagogie des enfants
MPK : […] quand vous avez été recrutée, vous avez été stagiaire pendant 2 ans, c'était bien ?
P : oui j'ai rencontré les collègues, et j'ai oublié le français pendant la faculté […]
MPK : comment vous faites pour aider les lèves à mémoriser ?
P : […] il y a des fiches préparées par le 1er maitre, préparée par nous
MPK : et d'habitude, est-ce que vous vous donnez la règle et ensuite les exemples ou d'abord les exemples et ensuite la règle ?
P : non la règle premièrement et ensuite les exercices, je dois bien expliquer la règle […] des exemples et après ça je peux faire des exercices et des tests à la fin du cours même si le sujet est nouveau. […]
MPK : est-ce que les symboles en mathématiques, c'est difficile à enseigner aux élèves ?
P : oui, un peu mais si ils ont compris le sens je crois que le symbole est très simple, je dis appartient c'est-à-dire qui se trouve dans un ensemble/ c'est une petite image
MPK : quand est-ce que vos élèves ils lisent ? […]
P : non en math, c'est rarement, […] même il y a un problème, mais je préfère que moi-même je lis le problème pour bien dire les mots, pour bien expliquer cette partie […]
MPK : quand est-ce qu'ils écrivent en maths ?
P : un peu, quand on a expliqué un sujet, on doit écrire une notion, un petit notion, le cahier de maths toujours avec des exercices, des problèmes, des opérations/
MPK : donc c'est surtout à l'oral
P : oui
MPK : est-ce que vous corrigez à l'oral ?
P : oui un peu […] pas toujours
MPK : vous n'avez pas le temps […] vous êtes concentrée sur autre chose ?
P : oui
MPK : à l'écrit vous corrigez ?
P : oui
MPK : et le tableau vous l'utilisez tout le temps ?
P : oui
MPK : et le vidéoprojecteur ?
P : oui un peu
MPK : à quelle occasion ?
P : y'en a quelques films pour la géométrie […] la symétrie […] avec geogebra […]
MPK : et quand vous parlez en arabe avec les élèves, c'est en arabe égyptien ?
P : oui
MPK : […] est-ce que vous vous définirez comme bilingue, trilingue plurilingue ?
P : c'est quoi ça ? […]
MPK : quand on parle plusieurs langues
P : en anglais, je ne peux pas écrire en anglais […] l'anglais pour les mathématiques c'est bien, pour la vie courante je peux parler mais je ne sais pas écrire.

MPK : depuis combien de temps vous enseignez ?
P : depuis 2011 […] je veux rester eu grand primaire, préparatoire c'est une autre histoire. Ils ont grandi, c'est très difficile/ […] j'ai commencé avec le petite primaire […] mais maintenant je ne peux pas […] ils sont trop petites.
MPK : […] et Petit primaire, vous parlez plus en arabe ? […]
P : oui un peu […]
MPK : est-ce qu'entre le petit et le grand primaire, on utilise beaucoup moins l'arabe ?
P : oui, […] mais ici il y en a qui utilisent l'arabe beaucoup, plus que le petit primaire […]

d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème

Entretien avec la professeure de sciences de la classe de 5ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 29 février 2016, 35'22mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : [visionnage de la vidéo] j'étais dans votre cours […] comment vous faites pour qu'ils mémorisent bien tous ces mots : « transporter », « déchets cellulaires » […]
P : je la répète tout le temps. On prend les termes les plus difficiles. On les fait écrire, on fait quelque chose pareil dans le cahier d'exercice, on les fait réécrire/ qui sont un peu plus difficiles comme ça pour qu'ils puissent les étudier, de cette façon pour qu'ils puissent étudier […]
MPK : je ne sais pas si vous voyez, y'a écrit « sang », « son », « sans ». Pourquoi vous faites ça ?
P : parce que les élèves, dans les examens, ils font beaucoup de fautes d'orthographe. Alors les fautes d'orthographe seront comptées, si le sens du mot est complètement changé, ils vont avoir zéro/ alors je dois revenir, quels sont les mots qui se ressemblent et à ce moment-là ils doivent faire attention à ne pas faire ces fautes-là à l'examen […] ils se trompent tout le temps entre le mot cœur et le mot corps, au lieu de dire cœur, ils disent corps et au lieu de dire corps ils disent cœur.
MPK : donc vous passez beaucoup de temps de votre cours/[…]
P : à faire des remarques sur le français
MPK : sur la prononciation ?
P : oui bien sûr, parce que si ils prononcent faux, ils vont mal écrire/
MPK : et vous avez fait notamment sur la prononciation de gauche
P : oui parce qu'ils prononcent tout le temps « gache »/ « gache », c'est pas « gache »/
MPK : […] et il y a aussi toute l'explication entre le foncé et le clair [… visionnage de la vidéo] et là vous faites quoi quand vous dites « ab », « ab » ?
P : parce qu'il dit abzorbe, il a mal prononcé ! […] à chaque fois que j'entends un mot mal prononcé je dois m'arrêter/
MPK : [visionnage de la vidéo] une seule couleur avec deux différents degrés ?
P : oui rouge clair et rouge foncé
MPK : oui, ils comprennent le mot degré ?
P : oui bien sûr
MPK : […] est-ce que tous les élèves ont bien compris cette différence entre clair et foncé ? c'est pas évident/
P : non parce que s'ils n'ont pas compris ils doivent lever la main !
MPK : d'accord
P : ils sont habitués à ça […] ils doivent m'interromper/ ils doivent me dire madame, j'ai pas compris/ et surtout à la fin de chaque partie, je pose la même question : « qui n'a pas compris ? », « vous êtes sûrs ? », « je doute » […] à ce moment je dois m'assurer que tout le monde a compris/
MPK : et alors vous n'utilisez jamais de mot en arabe, par exemple clair et foncé, c'est pas plus simple en arabe ?
P : non, ils préfèrent que moi je dise le mot en arabe, mais moi je n'accepte pas cette façon, parce que durant l'examen, si ils vont pas apprendre le mot tel qu'il est en français, ils vont plus se fatiguer, ils vont plus réfléchir, ils vont plus fatigués la tête un peu et c'est ça qu'on veut pas, on veut qu'ils se fatiguent, on veut qu'ils réfléchissent […]
MPK : donc vous n'utilisez jamais de l'arabe ?

P : c'est pas jamais, c'est en cas obligatoirement, ça veut dire je leur donne la chance une fois, si quelqu'un peut expliquer, je leur dis en avant, pas d'arabe, alors il essaye de s'exprimer en français, il essaye de dire le mot en français, il essaye de trouver d'autres synonymes du mot en français, si jamais il n'arrive pas, à la fin du cours, je le prends ce mot et je dois le dire à ce moment en arabe, mais un tout petit peu, pas tout le cours, pas n'importe quel moment, et pas, *yani* c'est pas une façon préférable durant l'explication, parce que eux ils préfèrent la façon la plus facile.
MPK : et c'est en quel arabe ? en arabe égyptien […]
P : oui […] parce que le programme est trop lourd pour eux, et parce qu'ils concernent de la biologie, détaillée […] avec des termes un peu plus lourds alors je dois les faciliter/
MPK : et vous connaissez les termes comme « capillaire », « ventricule » en arabe ?
P : oui, oui
MPK : vous connaissez la terminologie des termes en arabe ?
P : oui bien sûr […] je dois utilisez le terme qu'il faut en arabe comme les docteurs l'utilisent/
MPK : vous l'avez appris à l'université ?
P : oui bien sûr/
MPK : mais vous l'avez pas fait en anglais ?
P : en anglais oui mais quand je travaillais dans une / avant de venir ici à Saint Marc/ je travaillais dans un laboratoire d'analyse, c'était ça mon domaine […] biochimie […] alors je savais tout en français, en anglais et en arabe/
MPK : […] vous avez des cours en arabe à l'université ?
P : à l'université non, pas d'arabe du tout, tout en anglais/
MPK : alors comment vous avez fait pour apprendre la terminologie en arabe ?
P : je restais longtemps dans la bibliothèque de la faculté pour prendre des livres, pour pouvoir traduire et pour pouvoir comprendre/à la faculté c'était un peu plus difficile de comprendre au fur et à mesure, au 1er instant comme ça/
MPK : donc vous avez fait tout un travail personnel […] [visionnage de la vidéo]
P : ils ont compris le geste
MPK : alors comment vous faites pour leur faire trouver ce mot [expiration], il est pas simple ce mot/
P : ils se sont habitués avec moi, ça c'est ma façon, je dois commencer mon cours par des questions/ ils n'arrivent pas à répondre, ça c'est pour mon 1er cours/ ensuite on reprend des informations de l'année précédente, qu'est-ce qu'ils ont pris/ parfois ils disent correct et parfois ils disent faux/ c'est pas tout le temps qu'ils répond complètement correct […] alors ce terme, « se débarrasser », on l'utilise tout le temps surtout dans les sciences, « on se débarrasse du dioxyde de carbone, on se débarrasse de la sueur […] ce qui concerne le rôle des appareils excréteurs/ […] mais je rencontre cette difficulté en 4ème, plus qu'en 5ème et plus qu'en 6ème. En 4ème c'est plus difficile parce que c'est la 1ere fois qu'il entend ce mot/ mais en 5ème la difficulté c'est on ne se souvient pas de ce mot […] j'essaye de faire des petits gestes comme ça pour leur rappeler/
MPK : et ça marche ! […] [visionnage de la vidéo « mus-cu-laire] et là vous prononcez/
P : oui je dois séparer, je dois prononcer lentement pour bien entendre comment on doit l'écrire, si on entend bien, on écrit bien mais si on ne prononce pas bien, on va écrire faux, c'est ça que j'insiste […]entre le « en » et le « on », parce que tout le temps, tout le temps on trouve des bêtises, surtout dans les examens […] parce qu'ils ne savent pas s'exprimer, alors ils écrivent n'importe quoi, par exemple entre « point » et « poing » […] alors si quelqu'un va m'écrire la taille ou le volume du cœur ressemble à / le volume d'un point avec un T, c'est complètement faux / parce qu'il doit faire la relation entre le français et les sciences/ ce qu'on insiste ici en notre collège, c'est le DNL, l'interdisciplinaire entre le français, les sciences et les mathématiques, je dois insister ce mot et pas l'autre. Et dans une leçon précédente, c'était sur

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

la force de frottement, ils ont su la forme aérodynamique par exemple, la force aérodynamique augmente la vitesse et diminue la résistance de l'air alors, je leur ai dit d'utiliser ce terme dans une expression écrite pour améliorer le vocabulaire pour enrichir les phrases, pour quoi pas on n'utilise pas les termes scientifiques surtout si on a déjà pris/ si on a une expression écrite qui concerne par exemple les voitures modernes […] pourquoi pas on utilise ces termes qu'on a déjà vu en sciences !
MPK : […] depuis quand vous faites toutes ces remarques autour de la langue ? depuis que vous avez commencé à enseigner ?
P : non, vraiment c'est pas depuis le début, parce que je suis ici depuis 2004 […] alors 1 an ou 1 an et demi, alors j'ai commencé à faire la remarque, à prendre des stages, j'ai commencé à réaliser ce que j'entends dans les stages, dans les cours […] c'est comme ça que j'ai profité/
MPK : est-ce que ça marche sur les élèves ? est-ce qu'ils font moins de faite d'orthographes ?
P : oui, bien sûr, surtout quand on a fait un projet entre le français et les sciences, de donner les termes scientifiques dans la dictée de français
MPK : et depuis quand vous faites ça ?
P : depuis longtemps, à peu près 4 – 5 ans
MPK : […] j'ai vu une autre technique/ vous dites « ventricule » ça vient de « ventre »/ vous faites souvent ça ?
P : oui pourquoi, parce que en arabe, a le même sens, le mot ventricule a la même sens que le mot ventre, ventricule on dit « battla », ventre « bottil »/ […] ils peuvent faire la liaison, parce que si ils doivent écrire, ils se rappellent le mot ventre, le mot ventre c'est le plus facile pour eux/ à ce moment il ajoute le suffixe […] j'essaye de trouver le radical du mot, le mot le plus simple, qu'avec ce mot là ils puissent se rappeler du terme/ ça c'est ma façon de faire comprendre […] [visionnage] ici ils n'ont pas compris le mot battement, alors j'ai fait un geste, comme ça, ils ont compris, j'ai pas utilisé l'arabe, j'ai pas fait n'importe quoi, j'ai fait un petit geste pour faire comprendre, pour approcher un peu l'idée […]
MPK : habituellement, vous posez des questions au début /
P : ils aiment cette façon, ils aiment répondre comme ça ils se concentrent bien
MPK : quand est-ce que vous écrivez au tableau ?
P : au tout début du cours/
MPK : vous écrivez quoi ?
P : je dois écrire le titre et je dois toujours commencer l'explication par une question pareille/ c'est à eux de réfléchir/ au moment qu'ils réfléchissent, je continue à écrire et après je prends les réponses/ c'est comme ça qu'ils sont calmes, qu'ils commencent à travailler, qu'ils commencent […] à préparer la leçon que je veux expliquer/ […] [visionnage] j'essaye d'utiliser les verbes, spécial […]
MPK : mais ça c'est les élèves qui on dit ou c'est vous
P : ils ont dit le mot « pomper », ils ont dit le mot « circuler » qui vient du mot « circulatoire », ils ont dit un tout petit peu, une liaison, ce verbe ça vient de ce mot et c'est à eux de savoir, et c'est eux qui ont dit ça, c'est eux qui ont dit « pomper » parce que la leçon précédente a parlé de la force de frottement et la force de poussée alors je le fais un tout petit peu rapprochement comme ça/ […] [visionnage] ça c'est la façon de poser les questions à l'examen : « que ce passe-t-il si… » et on leur donne une information tout à fait au contraire […]
MPK : qui pose les questions à l'examen ?
P : notre 1er maitre M. Georges
MPK : et pourquoi à l'opposé comme ça/
P : il veut que les élèves s'expriment bien, il veut que les élèves améliorent leur langue, que les élèves réfléchissent bien avant de répondre/ on ne veut pas qu'ils récitent
MPK : j'ai aussi que pendant tout le cours, vous répétez […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : oui c'est comme ça quand les parents ils me rencontrent, ils me disent, on ne se fatigue pas à la maison, […] parce que mes élèves, quand ils sont sortis de la classe ils ont étudié la leçon, parce que j'essaye de répéter plusieurs fois, plusieurs fois/ parce que moi je sais que la matière que j'enseigne est très difficile pour les élèves, c'est une matière, ils ne l'aiment pas, c'est pour cela que j'essaye de faciliter […] moi j'essaye que les élèves aiment les sciences, c'est une matière qui a rapport autour de nous, les sciences c'est la vie, aucune vie sans sciences ! [visionnage] oui ici on fait le résumer, parce que c'est pas normal qu'un élève ouvre le livre et ne sait qu'est-ce qu'il doit étudier/ est-ce qu'il doit étudier toutes ces pages-là ? impossible alors je dois leur faire un petit résumer […] dès qu'on rentre à la maison, qu'est-ce qu'on doit étudier […] surtout que ça se sont des livres en arabe et ils sont mal traduits en français, alors beaucoup on trouve des fautes, on doit les corriger/ c'est pour cela que je dois reprendre la leçon en soulignant avec eux les parties les plus importantes[…]
MPK : donc vous faites un peu comme une analyse de texte avec eux ?
P : c'est ça
MPK : vous soulignez les mots, vous expliquez avec des synonymes etc. […] alors au début, il n'y a pas de cahier, les bureaux ils sont vides
P : […] pour qu'ils puissent être attentifs avec moi, rien à la main, rien devant vous, je commence mon cours avec trois mots normalement, rien devant vous, bureau fermés, bras croisés, suivez devant vous […]
MPK : […] comment vous avez trouvé l'idée de faire ça ? […]
P : […] d'après mon expérience avec mes petites […] j'ai deux filles, je vis la même expérience /
MPK : et cette manière de commenter le manuel, vous faites ça depuis le début ?
P : oui.
MPK : […] comment vous avez eu l'idée ? […]
P : c'est moi[…] j'ai trouvé que je dois trouver une solution, comment je vais l'aider, c'est interdit de faire un résumé sur une fiche et de le distribuer, c'est interdit […] en Égypte […] les parents font beaucoup de problème, on va étudier de cette feuille seulement, on va pas toucher le livre/ils parlent beaucoup […] nous sommes obligés d'utiliser le livre […]
MPK : […] où est-ce que vous avez étudié ? dans quelle école ?
P : Saint Joseph
MPK : […] vos filles ?
P : elles sont à Saint Jeanne Antide.
MPK : vos parents ils parlaient français aussi ? ils étaient allés à quelle école ?
P : mon père était au Lycée français et ma mère ne parle plus le français, c'est mon père seulement/
MPK : […] pourquoi vos parents vous ont mis à St Joseph ?
P : c'est ma mère qui a insisté.
MPK : ah bon alors qu'elle ne parle pas français !
P : oui elle a insisté / apprendre une nouvelle chose avec nous, elle voulait que nous sachions une nouvelle langue/
MPK : et vous pourquoi vous mettez vos filles à St Jeanne Antide ?
P : parce que moi j'aime bien le français […] et j'ai profité de mes études surtout dans les écoles françaises/ j'ai trouvé qu'on éduque avant de / avant d'enseigner, on éduque bien les élèves/
MPK : […] est-ce que vous vous définiriez comme bilingue, trilingue, plurilingue ? combien de langues vous parlez ?
P : bilingue / parfois trilingue, avec l'anglais […] mais je n'utilise pas beaucoup l'anglais, même au travail, je ne l'utilise jamais/
MPK : mais quand vous avez travaillé au laboratoire ?
P : c'était en anglais, et en arabe/ […] mais maintenant je ne l'utilise plus […]

MPK : comment vous avez fait pour trouver un autre travail ?
P : tout simplement, j'ai présenté mon CV, c'est tout/
MPK : et vous n'avez travaillé que dans cette école depuis 2004 ?
P : oui.
MPK : […] comment vous avez fait pour apprendre votre métier ?
P : j'ai assisté des cours des professeurs, j'étais comme stagiaire/ j'ai assisté dans des cours/ parfois j'étais pour et parfois j'étais contre quelques façons d'étudier, d'apprentissage/ alors j'ai enregistré seulement qu'est-ce qui m'a fait plaisir /j'aimerais être comme qui pour être arrivé, à ce moment-là.
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur ?
P : un bon professeur pour moi, c'est le professeur qui aime les élèves, ça c'est le premièrement et c'est le professeur que les élèves l'aiment, après ça tout sera facile/ tout marche / tout va marcher.
MPK : et comment est-ce qu'on devient un bon professeur ?
P : […] on doit pas s'énerver tout le temps, on doit être calme / on doit écouter les élèves, on doit écouter les opinions pour et contre et surtout les opinions contre / on doit les accepter/ c'est ça/
MPK : […] vous quand vous expliquez, vous expliquez d'abord la règle et ensuite les exemples ? ou d'abord les exemples et après la règle ? […]
P : […] ça dépend de la leçon/ chaque leçon a sa façon d'explication, c'est la leçon qui/ c'est d'après la leçon que je dois utiliser une façon d'explication pour simplifier la leçon/ pour rendre la leçon plus facile aux élèves/ alors ma façon comment s'exprimer au tableau c'est pas une façon systématique, c'est d'après chaque leçon/
MPK : […] sur tous vos élèves combien comprennent à 100% tout ce que vous dites ?
P : […] on peut dire pas 100% mais 90%/ pas moins que ça/ parce que quand on fait de l'oral quand on des activités, je trouve que les élèves travaillent bien, leurs notes sont bien, alors ça c'est une réflexion à ce que je fais, alors je sais d'après leur note comment j'ai travaillé, est-ce qu'ils ont compris.
MPK : les 10 % qui restent ?
P : ce sont les faibles
MPK : vous introduisez de l'arabe pour les aider ? comment vous faites ?
P : non, non, c'est le 1er maitre qui se charge d'eux, il les prend quelques temps […] et il leur réexplique de nouveau la leçon d'une autre façon […]
MPK : est-ce que vous vous pensez que vos élèves ils apprennent du français ?
P : j'espère, j'espère […]
MPK : et est-ce que vous vous croyez que vous êtes un petit peu professeur de français des fois ?
P : je dois être comme ça […] je dois être / puisque je suis dans un collège qui enseigne le français, je dois être professeur de français avant d'être professeur de sciences/ c'est pas au choix
MPK : et vous votre français vous l'avez appris à l'école ? […]
P : oui […] c'est vrai que j'ai oublié un peu quand j'étais à la faculté
MPK : et votre mari parle français un peu ?
P : non, anglais seulement
MPK : et alors quand est-ce que vos élèves, ils écrivent ? […]
P : ça dépend du temps, premièrement je dois expliquer la leçon, ensuite s'il y a des questions, ensuite on souligne le résumé dans le livre, s'il y a un peu de temps encore, on peut faire un petit résumé, je peux leur donner quelque chose comme devoir dans le cahier/ en tous cas on utilise le cahier pour faire les devoirs à la maison/
MPK : mais ils ne réécrivent pas la leçon dans le cahier ?

P : non, non je trouve que ça c'est fatigant et c'est une perte de temps […] je leur dis d'étudier en écrivant
MPK : et alors quand est-ce qu'ils lisent les élèves ?
P : pendant l'oral, je leur donne des questions, ils commencent à lire et ils commencent à répondre, mais ils ne lisent pas la leçon, c'est moi qui doit lire la leçon avec eux pour savoir comment prononcer les mots/ comment les mots on doit prononcer et bien étudier pour écrire bien
MPK : mais du coup quand est-ce qu'ils parlent les élèves ?
P : pendant les questions
MPK : ils répondent par des mots, par des petites phrases, comment vous encouragez ?
P : j'encourage bien sûr […] des phrases courtes et correctes […] ça dépend de la question, parfois « cite le terme scientifique » […] mais si une question de « que se passe-t-il ? » ou bien « qu'arrive-t-il » ou « bien « commente et cite la cause », c'est à eux de faire des petites phrases courtes et correctes […]
MPK : vous utilisez le tableau à tous les cours ?
P : oui bien sûr
MPK : et le vidéoprojecteur ?
P : à chaque cours, parce que moi mon programme, chaque leçon il y a un schéma annoté, il y a des vidéos qui fait/ selon moi c'est une façon d'apprentissage plus facile et plus moderne et les élèves préfèrent/
MPK : mais la petite vidéo que vous avez passé en classe est difficile, le débit est très rapide, les mots sont complexes ? […]
P : ça c'est la vidéo que j'ai trouvée le plus simple possible / moi je ne demande pas qu'ils connaissent tous les termes [...] toutes les phrases qu'on a utilisées dans cette vidéo […] ce qui m'intéresse c'est de savoir l'idée générale, où notre cœur se situe dans notre corps, où il va pomper le sang, comment le sang circule dans notre corps, ça c'est ce qui m'intéresse et c'est ça ce qu'ils ont appris de cette vidéo/
MPK : où est-ce que vous trouvez vos documents ?
P : […] sur des sites scientifiques, ici dans le recueil on leur a mis des sites […]
MPK : est-ce que les consignes vous les expliquez plusieurs fois ? […]
P : c'est pas toutes les consignes, les consignes qui ont rapport aux sciences, par exemple commentez, je dois expliquer ce que ça veut dire commenter […] ils n'ont pas vu cette consigne et ça je leur commence depuis la 4ème […] et en 6ème c'est beaucoup plus facile
MPK : […] qu'est-ce que vous faites pour les aider à mémoriser ?
P : je reprends à chaque fois, je répète tout le temps
MPK : et j'ai vu aussi que vous les faisiez répéter tous ensemble ?
P : oui c'est ça
MPK : et pour la correction, qu'est-ce que vous corrigez toujours ?
P : je corrige les devoirs, les devoirs notés, les activités, […]
MPK : et l'oral ?
P : je mets la note dès qu'il répond
MPK : et est-ce que parfois vous corrigez la prononciation ? c'est systématique ?
P : oui bien sûr et les fautes d'orthographe, c'est systématique
MPK : et vous vérifiez les cahiers ?

P : oui, surtout sur les points […] qu'on retranche des points, je dois les habituer comment on écrit ces termes là et avec le recueil […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème

Entretien avec la professeure de mathématiques de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 1 mars 2016, 34'19mn.
Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : Vous avez étudié dans quelle école ?
P : La Mère de Dieu […]
MPK : et ensuite vous êtes allée dans quelle université ?
P : j'ai fait de l'ingénierie […]
MPK : vous avez travaillé comme ingénieur ?
P : non, j'ai travaillé comme professeur / ici en Égypte, on m'a obligé de faire la pédagogie/
MPK : combien de temps ça dure la pédagogie ?
P : comme vous voulez […] 1 année, 2 années/
MPK : et c'est en quelle langue la pédagogie ?
P : en arabe/
MPK : quand vous avez cherché un travail, vous avez cherché à Saint Marc ?
P : non c'était par hasard […] M. AXXX était mon professeur de français […] au début je ne voulais pas être enseignante […] mais j'aime les enfants/ il m'a dit tu peux essayer […] j'ai essayé comme une année ici comme assistante, ce n'était pas facile mais pour moi c'était plus confortable […] j'ai su que […] les mathématiques ça va bien, le français ça va bien/
MPK : et vous enseignez depuis combien de temps ?
P : 6 ou 7 ans
MPK : et comment vous avez fait pour apprendre à enseigner ?
P : M. AXXX m'a donné la chance de voir les autres professeurs, comment il enseigne, comment il ordre la classe, comment il se contacte avec eux, comment il répond les questions, il garde le silence [… dans une année, il m'a donné la chance d'entrer la classe avec chaque professeur à peu près 2 semaines […] 2 semaines avec chaque professeur pour voir toutes les méthodes
MPK : […] et vous avez enseigné en quelle classe ?
P : 4ème au début, ensuite 4ème et 5ème, ensuite 5ème - 6ème […]
MPK : les observations, c'était en quelle classe ?
P : les 3, 4ème, 5ème, 6ème. […]
MPK : est-ce que vous enseignez toujours en français seulement ou de temps en temps vous traduisez en arabe ? qu'est-ce que vous traduisez en arabe ? comment ça se passe ?
P : D'habitude on enseigne en français, mais si par exemple, en mathématiques, il y a des mots un eu difficile pour eux, mais difficile […] en mathématiques mais pas difficile en français/ par exemple le mot « consécutif », le mot « consécutif » mathématiquement, en français ils savent ce que ça veut dire, l'un après l'autre/ comment on dit « l'un après l'autre » en mathématique. Parfois je suis obligée de dire, faites attention « consécutif » ça veut dire l'un après l'autre. Mathématiquement, c'est / en arabe
MPK : mais est-ce que vous, vous pouvez enseigner les mathématiques en arabe ?
P : oui bien sûr, parce que j'ai pris les mathématiques, vous savez, j'étais à la Mère de Dieu, j'ai pris les mathématiques en français […] mais à l'université, j'ai pris les mathématiques en anglais mais généralement, le professeur me dit des expressions en arabe /
MPK : et donc vous connaissez toutes les expressions/
P : en arabe
MPK : par exemple commutativité, permutabilité […] tous ces termes mathématiques, vous les connaissez en arabe ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : oui, je les connais en arabe, mais je ne peux pas leur dire en arabe, mais je sais bien sûr qu'est-ce que ça veut dire en arabe et parfois j'ouvre les livres du gouvernement, ils sont en arabe […] est-ce qu'il y a quelque chose en plus, une idée pour l'expliquer par exemple, ce problème comme ça/ les livres dehors, en anglais/ il y a des livres qui peut aider les élèves / à suivre/ à résoudre beaucoup de problème/ parce que parfois le livre n'est pas suffisant/ les élèves sont obligés d'acheter des livres dehors pour résoudre des problèmes […] ils achètent seulement *Le Génie* parce qu'ils sont en français/ mais pour moi c'est facile de transmettre l'anglais, l'arabe/
MPK : et quand vous avez fini Mère de Dieu, vous composez […] en français ou en arabe ?
P : en français
MPK : souvent j'entends qu'il y a des élèves qui composent en arabe ?
P : oui, mais c'est très difficile pour moi de prendre des mathématiques en arabe, vous savez je suis à peu près 13 ans à l'école, je prends les mathématiques en français […]
MPK : donc c'est à l'université que vous avez appris les mathématiques en arabe ?
P : oui/ quand les élèves sont obligés par exemple d'écrire un nombre en arabe dans les / par exemples les dates de l'arabe/ il écrit en arabe/ […] par exemple […] parfois on écrit 4 en arabe comme ça [elle écrit] parfois les élèves écrivent comme ça, parce qu'ils ne savent pas/ alors je dis faites attention, on écrit le 4 comme ça parce que/ ils doivent savoir que dehors de l'école, parfois ils sont obligés à l'université, par exemple quand ils travaillent ils sont obligés d'écrire quelque chose en arabe […] ils doivent savoir les 2/ mais on n'enseigne pas les maths en arabe/ mais si par hasard il y a besoin […]
MPK : les élèves quand ils finissent les Frères ou Mère de Deux comme vous, vous parlez combien de langue ?
P : l'arabe, l'anglais et le français
MPK : et vous parlez l'arabe littéraire aussi ?
P : […] parfois, mais quand on parle avec mes amis, avec la famille
MPK : ça c'est le dialectal
P : oui
MPK : mais vous prenez des cours d'arabe littéraire ?
P : oui bien sûr
MPK : pas parler bien sûr mais vous avez des compétences en arabe littéraire ?
P : quand j'étais une élève, oui et je suis brave en arabe mais l'arabe ici n'a pas d'importance pour moi maintenant [...] je sais écrire en arabe […] je le sais mais il n'est pas utile pour moi […]
MPK : les élèves ils ont aussi des compétences en arabe littéraire ?
P : oui, ça c'est un avantage de les écoles religieuse ou bien des écoles françaises, parce qu'ils savent maintenant parler, écrire et résoudre des problèmes en français, en anglais en arabe […] alors que pour les écoles anglaises, ils savent seulement l'anglais et l'arabe, le français est difficile de l'apprendre quand on est grand […]
MPK : à quoi sert le français en Égypte ?
P : […] l'élève est capable de chercher un travail/
MPK : il y a du travail en langue française en Égypte ?
P : non, mais il y a du travail en utilisant la langue française […] par exemple, il répond au téléphone en français mais franchement il y a pas de travail en français en Égypte. […]
MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon enseignant de mathématiques ?
P : il est brave en math, il est brave comme enseignant mais pas seulement mathématiquement, il doit savoir comment répondre tous les questions, comment garder le silence, comment résoudre le problème et être en même temps un père et une mère, en même temps la tendresse de la mère et l'autorité du père, c'est un enseignant en général […]
MPK : qui vous a appris ça ?

P : ici […] comment être un enseignant en général, comment garder le silence, comment parler avec les élèves, avec les parents […] et l'expérience de 6 ans.
MPK : et le 1er maitre est venu vous voir dans la classe ?
P : bien sûr, chaque semaine, il entre dans la classe, 10- 20 minutes pour savoir le niveau des élèves, qu'est-ce que j'enseigne/
MPK : maintenant encore ? […]
P : oui bien sûr […] même après 6 ans, et chaque samedi on a une réunion, il prend mon cahier de préparation et c'est un cahier de chaque classe/ […] qu'est-ce qu'il écrit […]
MPK : pourquoi vos parents vous ont mis à Mère de Dieu ? ils parlent français ? ils ont fait quelle école ?
P : oui, ma mère était à Mère de Dieu, mais mon père ne sait pas le français il était dans une école anglaise/ Mais ma mère m'a dit si on est dans une école religieuse, ils ont un système […] des cours de vie, comment les cours de vie m'aide […] il n'y a pas comme ça dans une école anglaise […] avant j'ai travaillé dans une école anglaise, Palmyre, j'ai enseigné les mathématiques en anglais, mais j'ai laissé l'école […] il n'y a pas de discipline […] ils veulent seulement l'argent des élèves seulement […]
MPK : […] comment vous faites pour faire mémoriser vos élèves ?
P : comme vous savez, j'explique, je réponds tous leurs questions ensuite, j'ouvre le livre, il y a des problèmes on les résout, et chaque semaine, je fais / un devoir noté le samedi et ils savent chaque samedi il y a un devoir noté […]
MPK : […] est-ce que quelquefois vous corrigez quand il y a des erreurs de français ?
P : je corrige /
MPK : mais vous n'enlevez pas les points.
P : j'essaye d'avoir un devoir noté très clair pour les élèves parce que parfois ils me disent qu'est-ce que ça veut dire ça, je n'arrive pas à lire ça / je l'écris sur l'ordinateur, pas à la main […]
MPK : j'ai vu à la fin de la séance [visionnage] […] vous êtes en train de lire la règle du manuel ? et c'est toujours comme ça ? vous commencez par l'explication ?
P : oui.
MPK : il n'y a pas le manuel/ fermé.
P : oui fermé/ ensuite j'ouvre, faites attention, la règle est ici/
MPK : donc là c'est vous qui lisez la règle.
P : oui pour s'assurer seulement, ils savent la règle par l'explication, maintenant, mais ils doivent savoir la règle par des mots/ parce que parfois s'ils complètent dans l'examen « si la base est un nombre […] pais, alors le résultat est… »/ parfois il y a des élèves qui sont braves en français, ils savent écrire « nombre positif » mais les élèves qui sont faibles, qu'est-ce qu'ils vont faire/ voir la réponse devant eux/
MPK : les mots vous voulez dire ?
P : oui avant de l'écrire.
MPK : donc du coup, vous vous lisez [visionnage] donc là vous réexpliquez « positif » ?
P : oui parfois il y a des élèves qui sont très faibles […] après l'explication et après les questions, ils ne peuvent pas mettre les choses devant l'un sur l'autre/ si on a ça, ça, ça/ on doit faire ça, ça, ça […] ils ont des problèmes dans la communication, […] de contacter, de relier les informations.
MPK : ils sont faibles en français ou en mathématiques ?
P : parfois ils sont faibles en français, mais pas en mathématiques/ faible en général/ de relier les choses/ qu'est-ce que tu vas faire maintenant ? je vais faire blabla / pourquoi ?...
MPK : ils savent pas/
P : ils ne savent pas relier les choses en général/ […] je sais ces élèves, M. AXXX me donne un rapport sur ces élèves, et les professeurs aussi […]

MPK : est-ce que vous parlez en arabe dans le cours ?
P : si c'est nécessaire […] parfois par exemple […] le mot consécutif/ […] si quelque problème est très très difficile, j'explique en français et si quelques élèves ne savent pas relier les choses, je dis faites attention, en arabe, mais pour quelque élèves, 2, 3 pas en général/
MPK : et là vous n'avez pas parlé en arabe, est-ce que c'est parce que je suis là ou c'est toujours comme ça ?
P : non j'ai sur que vous étiez là il y a 1h30 !
MPK : donc ça c'est un cours normal ! […]
P : oui, la plupart du cours en français, mais si il y a […] dans un problème, mais pas une leçon/ ici par exemple […en feuilletant un livre] madame est-ce qu'on peut faire, Madame moins 1, moins 1/ non je ne peux pas/
MPK : donc vous expliquez pourquoi en arabe ?
P : oui, mais dans un problème/ mais rarement j'explique la leçon en arabe/
MPK […] quelle proportion a très bien suivi le cours ?
P : 92, 93 %, parfois il y a des élèves ils ont compris mais ils ont besoin de savoir est-ce que j'ai bien compris ou non/
MPK : […] est-ce que vous pensez que la langue est une difficulté en plus ?
P : bien sûr, ils comprennent l'arabe plus que le français, même s'ils sont en 6ème primaire, ils sont des élèves, des enfants […] et parce que ils n'utilisent pas le français dehors de l'école, […] à la maison, avec leurs amis, ils parlent arabe/
MPK : et alors comment vous faites pour les aider en français ?
P : parfois j'explique le mot difficile avec une autre méthode […] chercher sur le site […] parfois je suis obligée d'expliquer en arabe […] en fonction des besoins des élèves.
MPK : est-ce que parfois vous corrigez la prononciation des élèves ?
P : aujourd'hui par exemple, « on veut met », non on veut mettre.
MPK : des masculins, des féminins ?
P : parfois
MPK : à l'écrit non ?
P : non […] oui, j'essaye par exemple mais le cahier est/grand/
MPK : est-ce que le libre est difficile pour les élèves ?
P : non […] ils prennent l'explication de moi, faire les exercices, ils ne sont pas obligés de lire/ seulement ils sont obligés de lire la règle […] parce que j'écris des questions comme ça dans le cahier […] j'écris quelques exemples
MPK : sur le cahier, vous écrivez au tableau et après eux ils recopient/ […] là c'était la révision/ […] le déroulement ?
P : […] j'écris au tableau et après j'explique/ je dis la règle parce que si je leur dis la règle tout de suite, c'est très facile pour eux mais après c'est très difficile pour eux, pour conclure la règle/ […]
MPK : est-ce que vous pensez que les élèves, pendant le cours de math, ils apprennent le français ?
P : non franchement non
MPK : et vous, vous pensez que vous êtes professeur de français ? vous corrigez leur prononciation, etc. ?
P : un peu, mais pas toujours/ pas toujours je suis capable de corriger, ça, ça parce que j'ai beaucoup de faire
MPK : [visionnage] la question c'était comment on peut lire ?
P : oui ça sert pour eux, pas pour les mathématiques […] comment ils vont lire ça / ils vont me dire moins 7 deux ? ça c'est mathématiquement faux, il faut dire moins sept au carré […] ils doivent savoir
MPK : alors comment vous faites pour leur apprendre ça ? […]

P : pour cette leçon c'est écrit ici dans le livre […] dans tous les cas ils doivent savoir comment lire […] mais pour moi quand je dois enseigner […]
MPK : donc vous faites attention à l'expression orale, pas seulement de lire, mais aussi de dire à l'oral ?
P : oui parce que les élèves ont aussi des examens à l'oral […]
MPK : et ça puissance, ils savent le dire en arabe ?
P : […] non, ils ne sont pas obligés de savoir […]
MPK : [visionnage] donc là vous faites beaucoup d'explication ?
P : oui il y a des élèves faibles […] je dois répondre à toutes les questions
MPK : […] les élèves ont commencé à rire d'un élève, pourquoi ?
P : il avait peur de répondre, ils savent qu'il est faible en français et en mathématiques, il m'a dit avant le cours, s'il vous plait ne m'interrogez pas ! […]

f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème

Entretien avec le professeur de sciences de la classe de 6ème, Collège Saint Marc, Alexandrie, 1 mars 2016, 49'18mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] vous enseignez ici depuis combien de temps ?
P : c'est ma 4ème année, la 5ème, la 1ère année j'étais professeur stagiaire/ c'est la 4ème année où j'enseigne en classe/
MPK : […] pendant 1 ans, vous avez fait quoi en tant que stagiaire ?
P : […] je suis entré avec plusieurs de professeurs de sciences, et bien sûr, j'ai pris beaucoup d'information, j'ai amélioré ma langue parce que durant les 5 années de la faculté, je n'ai pas beaucoup utilisé la langue française, c'était presque perdu/ disparu/ je n'étais pas même capable de faire une conversion en langue française/ je me rappelai un peu les mots, un peu les phrases/ construire des phrases, mais pour tenir une conversation c'était difficile/ j'ai beaucoup amélioré ma langue pendant cette année et même pendant les autres années, les années suivantes/ J'ai assisté au cours de DELF, j'ai pris le DELF, le B2 et je comptais assisté au cours de C1 pour cette année, mais j'avais beaucoup de responsabilité, de travail, alors je n'ai pas pu continuer les cours de C1 /
MPK : vous les avez faits à l'Institut français les cours ?
P : […] non ici à l'école, […] c'est quelque chose entre nous, les professeurs de français nous aident un peu […] pas travailler mais comment on peut améliorer la langue et […] faire des exercices du DELF […] j'ai assisté à ces cours-là, […] j'ai beaucoup amélioré mon français […] je ne peux pas dire que mon français est parfait non plus
MPK : […] et vous avez fait pédagogie à la fac ?
P : oui, c'est ma faculté
MPK : d'accord et pour apprendre à enseigner […] comment vous avez fait pour savoir faire dans la classe avec les élèves ? […]
P : cette question est difficile / je ne peux pas citer des points/ *yani*/ pardon pour le *yani*/ mais je pense que l'expérience, on peut comprendre mieux, même nous le professeur, le concept scientifique/ et bien sûr je prépare la leçon, je prépare quelques médias, quelques jeux […]
MPK : […] et quand vous étiez stagiaire, est-ce que vous avez observé des choses comme ça, comment expliquer ?
P : oui bien sûr/ […], j'ai appris beaucoup/ comment on peut même communiquer avec les élèves, pas seulement, une matière, un concept scientifique, mais comment on communique avec les élèves /
MPK : et ça vous avez appris pendant l'observation ?
P : oui durant l'observation et pendant mes années d'expérience/
MPK : et est-ce que le 1er maitre de sciences vous a aidé ?
P : […] bien sûr, M. G m'a beaucoup aidé […] durant la 1ere année, lorsque j'étais stagiaire, on parlait tout le temps en français, même lorsque je n'étais pas capable de former des phrases, de former des dialogues […] j'ai insisté à parler en français […] pour la pédagogie, pour la matière scientifique, on discutait beaucoup, de quelque chose dans le livre dans le curriculum, je discutais avec des professeurs pour arriver au point principal, ce n'est pas suffisant d'apprendre une matière scientifique […] mais aussi de comprendre […] comment on peut simplifier ces principes pour arriver au niveau des élèves […] le problème c'est de pouvoir simplifier pour qu'ils comprennent/
MPK : comment vous faites pour simplifier ? […] pour réexpliquer ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : premièrement j'utilise beaucoup les médias, les vidéos, j'utilise des vidéos simples et intéressantes, des comédies, des dessins animés […] des choses amusantes pour eux et en même temps ça explique pour eux le principe/ […] pour attirer l'attention et après ça j'explique avec des exemples réels, j'ai apporté des objets, des gommes, des règles, et on a fait quelque chose comme ça, […] par exemple les leviers, j'ai construit une maquette […] quand tu approches le pivot comme ça de la force, tu fais une grande force, tu fais un grand effort, plus que j'éloigne le pivot, que je rapproche le pivot de la résistance, plus je peux faire une petite force pour déplacer ce corps, alors je/ j'essaie de simplifier les concepts/ […] des exemples de la vie quotidienne de la maison/
MPK : […] vous avez enseigné en quelle classe ?
P : en 6ème et le préparatoire […]
MPK : est-ce que pour le préparatoire vous amenez des choses concrètes aussi ? […]
P : bien sûr j'applique le même principe [...]
MPK : [visionnage de la vidéo] […]
P : le problème c'est de pouvoir s'exprimer, […] par exemple quand on a parlé d'Archimède, un élève m'a dit Archimède c'est celui qui a découvert les leviers, mais non il n'a pas découvert les leviers, les leviers étaient utilisés depuis longtemps mais Archimède a seulement expliqué les leviers, il a étudié les leviers, il a énoncé la loi des leviers […] [visionnage]
MPK : oui à un moment vous leur dites « il a énoncé la loi des leviers », ils comprennent les mots « énoncé », « loi » ?
P : oui, on a étudié […]
MPK : vous utilisez les schémas tout le temps ?
P : oui […] les schémas simplifient le concept, au lieu d'expliquer, de parler, j'essaie de montrer comment ça fonctionne […] j'ai beaucoup de petites vidéos, de jeux flash comme ça
MPK : [visionnage] là vous faites tout un parallèle entre le levier et le corps humain/ c'est dans le manuel ?
P : non
MPK : c'est vous qui rajoutez ça ?
P : oui
MPK : j'ai entendu les élèves qui disaient « biceps », « tendon », […] vous avez travaillé ça avec eux avant ?
P : oui, […] il y avait une leçon qui concerne l'appareil moteur, les muscles, les os, les tendons, alors ils savent un peu, c'est pour cela que je voulais faire un exemple et rappeler un peu / pour faire fonctionner leur cerveau/
MPK : pourquoi il fonctionne pas leur cerveau ?
P : ça fonctionne, mais on a le cours de sciences, notre attention est sur notre programme, la leçon […] je voulais lier un peu avec des exemples de notre vie quotidienne, des exemples de notre corps/ on a étudié par exemple deux années/
MPK : [visionnage] comment vous choisissez les élèves pour répondre ?
P : […] je choisis n'importe quel élève, celui qui lève la main, je choisis ceux qui ne lèvent pas les mains […]
MPK : [visionnage] vous utilisez l'arabe de temps en temps dans la classe ?
P : des mots m'échappent parfois comme *tayeb*, *yani*, des choses comme ça/
MPK : ce sont des expressions mais est-ce vous utilisez l'arabe pour expliquer des concepts un peu difficiles ? […]
P : un concept un peu difficile, je peux utiliser l'arabe effectivement, ils connaissent un peu ce concept en arabe, ils le connaissent bien mais en français c'est un peu difficile de le comprendre, alors de temps en temps oui, j'utilise le concept, le mot en arabe pour […] lier
MPK : mais vous vous connaissez toute la terminologie scientifique en arabe ?
P : oui bien sûr oui/

MPK : et vous pouvez aussi bien enseigner les sciences en français et en arabe ?
P : et en anglais
MPK : oui puisque vous avez étudié en anglais, qu'est-ce que vous avez fait comme études ?
P : chimie
MPK : en anglais et en arabe ?
P : en arabe et en anglais, le français on ne l'utilisait pas à la faculté
MPK : vous avez étudié ici à Saint Marc ?
P : oui
MPK : […] et vos élèves ils [la terminologie scientifique] la comprennent dans les 3 langues ?
P : non en arabe et en français seulement, ils n'ont pas appris les sciences en anglais […]
MPK : et dans votre classe quel est le pourcentage d'élèves qui comprend tout en français ?
P : si j'explique tout en français tout le temps […] il y a un grand nombre d'élève qui peut suivre en français facilement, il y a d'autre qui […] ont des difficultés dans des mots, des expressions comme ça, si le mot est difficile, je dis le mot, je traduis le mot en arabe pour qu'ils puissent comprendre, lier les mots ensemble et comprendre tout le concept […] si je peux estimer 75-80%. […] ça veut pas dire 20% sont nuls […]
MPK : quand ils vous posent une question d'habitude vos élèves c'est en arabe ?
P : oui […] je lui demande de poser la question en français […]
MPK : quand vous devez expliquer quelque chose de complexe, est-ce que vous gardez les mots comme « force », « résistance », etc. en français et vous expliquez en arabe en utilisant cette terminologie en français ou vous traduisez tout en arabe ?
P : non, non, non, pas tout, les concepts, les termes scientifiques essentiels de la leçon non, je les dis toujours en français, même si je dis 2, 3 mots en arabe, j'utilise la terminologie en français […]
MPK : la phrase en arabe et la terminologie spécifique en français
P : oui
MPK : et les élèves ils parlent comme ça aussi ?
P : oui, dès qu'ils comprennent les concepts, ils les utilisent toujours, même si ils disent la question en arabe
MPK : […] est-ce qu'ils connaissent en arabe le mot « levier » ?
P : non je n'ai pas dit en arabe, parce qu'ils l'ont compris, ils comprennent si je l'explique en français […] non ils connaissent pas le mot « levier » en arabe/
MPK : [visionnage] vous organisez comme un petit débat […] pourquoi ?
P : pour rendre l'atmosphère plus intéressant, plus amusant, j'ai attiré leur attention
MPK : [visionnage] et le mot « économise les forces » ils connaissent tous ?
P : oui
MPK : […] [visionnage] il s'est trompé de mot ?
P : il a dit « autrefois », j'ai corrigé « parfois »
MPK : […] vous écrivez des phrases complètes […] pourquoi vous écrivez autant ?
P : seulement parce que c'est un cours de révision, je voulais mettre tout devant eux, même en abréviation, ils ont toutes les phrases complètes dans le lire, mais je voulais projeter tout, mettre tout en ordre devant eux […]
MPK : j'ai vu qu'à un moment, vous étiez au bureau et 5, 6 élèves sont venus vous poser des questions […]
P : un élève est venu me poser une question, l'autre il était là pour discuter avec moi, pour dire quelque chose […]
MPK : est-ce que c'est parce qu'ils n'avaient pas compris quelque chose de la leçon ?
P : peut-être que oui, monsieur je ne comprends pas […] y'a un élève qui est venu discuté sur les leviers […] monsieur j'ai trouvé que quand on économise l'effort on fait une petite force mis sur une distance plus grande […] alors j'ai pris le temps de discuter avec lui […]

MPK : alors tout ça il vous l'a expliqué en arabe ?
P : en arabe un peu parce que c'était une discussion hors de classe, pendant la récréation mais il a utilisé les terminologies, les concepts en français […] il utilise les mots clés en français mais il s'exprimait un peu en arabe/
MPK : j'ai vu pendant le cours qu'il n'avait pas de manuel, pas de livre dans la classe, vous l'utilisez quand ?
P : le livre, je l'utilise quand on répond aux questions, quand il y a un tableau pour le compléter, si je vais montrer quelque chose dans le livre, je préfère utiliser les photos par exemple, le projecteur c'est plus facile plus clair que le livre/
MPK : vous lisez la leçon du livre ?
P : à la fin si il y a quelque chose qui n'est pas clair, parce que qu'ils vont étudier pour l'examen du livre […] j'explique tout, j'écris au tableau, je fais des exemples, je pose des questions aux élèves pour s'assurer qu'ils ont bien compris, alors à la fin/ mais parce que je pense que les informations sont déjà là, […] ce n'est pas le problème d'ouvrir le livre et d'expliquer comme ça/ seulement le livre en parole, mais je suis un professeur, je ne suis pas le livre lui-même, alors j'essaye d'expliquer, de simplifier les concepts de la leçon/
MPK : […] il est difficile le livre de sciences, les expressions, les mots, les paragraphes/
P : c'est pour ça que j'essaye d'utiliser les mots clés […]
MPK : est-ce qu'ils ont un cahier où ils recopient la leçon que vous avez écrite au tableau ?
P : non, la leçon c'est déjà dans le livre et dans le recueil aussi il y a la leçon en bref, presque ce que j'ai montré/
MPK : et alors quand est-ce qu'ils écrivent les élèves ?
P : quand par exemple, je fais un petit rappel des mots seulement : « levier, « force », « résistance », « point d'appui » […] alors le livre et le recueil, ils ont les informations suffisantes/
MPK : alors ils n'ont pas besoin d'écrire
P : je ne vois pas pourquoi perdre le temps à écrire, ils ont déjà ces informations chez eux, c'est pas inutile mais je veux utiliser le temps plus efficacement, […]
MPK : vous croyez que pendant le cours de sciences, les élèves apprennent le français ?
P : bien sûr, bien sûr, mais les élèves eux-mêmes ils ne font pas lien
MPK : et vous est-ce que vous essayez de le faire ?
P : oui, par exemple, je parle en français, j'encourage les élèves à parler français, ils apprennent des mots mais le problème c'est que par exemple, ils ont pris tel principe de mathématique, ils doivent appliquer ce problème sur un problème de sciences, ils pensent, leur mentalité c'est que, non ça c'est le travail de maths […] il ne faut pas l'utiliser pour les sciences […]
MPK : est-ce que vous parfois vous êtes professeur de français ?
P : parfois, pas tout le temps […] par exemple quand ils utilisent des expressions pas correctes, j'essaye de corriger […] à l'oral. Par exemple, il y a un élève qui a dit : « monsieur, est-ce qu'on peut prendre tout la cour pour jouer », j'ai dit non pas comme ça c'est LE cours, pas la cours, comme ça/ j'essaye un peu de corriger quelque chose qu'ils disent pour corriger quelque chose qui est faux, également en français, à la langue française, aussi scientifiquement/
MPK : est-ce que vous corrigez à l'oral des erreurs de syntaxe, des erreurs de grammaire/
P : oui
MPK : à l'écrit ? […]
P : quand ils font des devoirs […] je regarde s'ils font des erreurs graves mais pour eux, le français ce n'est pas la 1ere langue alors, c'est normal de faire des fautes, même moi parfois je fais des fautes […] j'essaie de corriger, de dire aux élèves, tu as fait ça comme ça […]
MPK : est-ce que vous enlevez des points quand ils font des fautes ?
P : si c'est des fautes graves oui, mais si ça ne change pas la prononciation du mot, je peux laisser passer il a par exemple entendu le mot, il oublie comment ça s'écrit […] par exemple

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

« force » […] au lieu d'écrire O, il a écrit AU/ je peux laisser passer et bien sûr je dis aux élèves attention ça s'écrit comme ça et il a / je comprends par exemple qu'il a oublié comment ça s'écrit […]
MPK : […] tous les professeurs font comme ça ? vous vous êtes mis d'accord ?
P : nous tous, oui
MPK : […] comment vous faites pour aider les élèves à mémoriser ?
P : j'essaye de faire des petits rappels […] poser des questions […]
MPK : […] quelles sont les grandes étapes de la leçon ?
P : je fais un petit rappel, si c'est une partie de la leçon, on va continuer la leçon, […] je commence parfois […] par exemple, jouer un petit jeu au début […] parfois ils connaissent le principe, mais ils ne sont pas capables de l'expliquer / après qu'on termine, alors « pourquoi tu as choisi cette position ? » […] et arriver à la fin au principe […] si je donne le principe et ensuite j'applique, non à mon avis, c'est plus […] important de les faire réfléchir un peu, d'arriver au principe lui-même. […]
MPK : pour vous qu'est-ce que c'est un bon professeur de sciences ?
P : […] c'est une question très difficile, c'est un professeur qui a bien sûr une bonne relation avec les élèves, qui les aide, pas seulement à étudier mais à réfléchir, mais c'est parce que le programme […] ils vont étudier par cœur […] et après l'examen, c'est oublié […]
MPK : comment on devient un bon professeur ?
P : […] avoir la connaissance des principes scientifiques, plus approfondie […] et deuxièmement d'encourager les élèves à travailler. […] d'arriver eux-mêmes à conclure et puis on applique le principe sur des problèmes […]
MPK : à quoi ça sert le français en Égypte ? […]
P : […] bien sûr de pouvoir communiquer avec d'autres personnes […]
MPK : […] à trouver un travail ?
P : une personne francophone est très difficile à trouver […]
MPK : et vous vous vouliez être enseignant ? […]
P : […] d'être enseignant […] ce n'était pas ma priorité […] pas par hasard, mais j'étais prêt. […]
MPK : vous étiez à St Marc, il n'y a pas très longtemps ?
P : oui mes professeurs qui m'ont enseigné, ce sont mes collègues
MPK : et le bac, vous avez fait les examens en français ou en arabe ?
P : en français […] même chimie […] il y avait des camarades qui écrivaient en arabe, d'autres en français, mais pour moi c'était plus simple pour moi en français
MPK : …] quelle proportion écrivait en français ?
P : moitié, moitié
MPK : et vous donnez des cours particuliers ?
P : oui
MPK : sinon vous pouvez pas vivre ? je connais la situation
P : ah, vous connaissez la situation mais bien sûr le travail de classe, j'utilise plus d'outils en classe, ils sont plus nombreux que dans les cours particuliers, je donne totalement mon attention aux élèves qui sont en classe
MPK : et dans les leçons particulières, vous donnez les cours en français ou en arabe ?
P : j'utilise l'arabe un peu plus, mais j'essaye aussi de maintenir les principes généraux/
MPK : en français
P : oui, les mots-clefs, les phrases importantes, l'orthographe, tout ça c'est en français parce que bien sûr ils vont avoir l'examen en français/
MPK : ils ont le choix ?

P : non, ils ont le choix seulement à la fin/ […] les 6ème ils prennent une feuille en arabe pour lire seulement, mais d'habitude ils répondent en français, les préparatoires c'est obligatoire de répondre en français/
MPK : mais ça c'est les examens de l'école pas de la zone ?
P : oui de l'école, les examens de la zone, ils prennent la feuille en arabe et ils répondent en français […] ils prennent 2 questionnaires, une en français et une en arabe et l'autre feuille où on répond, ils écrivent tout en français, il y a des cas oui, où ils écrivent un, deux, trois mots en arabe comme ça, mais ça peut marcher, les principes de la zone/ ça marche
MPK : qui corrige les examens de la zone ?
P : nous […]

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

g. Enregistrement audio avec les élèves

Entretien avec 5 élèves (4ème, 5ème, 6ème) de Saint Marc, Alexandrie, 01 mars 2016, 12'22mn.

Des modifications de syntaxe ont été effectuées.

MPK : alors est-ce que c'est facile ou difficile de faire les maths et les sciences en français ?
E1 : c'est trop facile
E2 : il y a des mots qui sont un peu long de maths et de sciences
MPK : […] ça c'est difficile à écrire ?
E2 : si tu as une seule lettre, tout le mot
MPK : il est faux
E2 : oui[…]
MPK : est-ce que vous traduisez en arabe dans votre tête ?
C : oui
MPK : vous connaissez ces mots là en arabe ? commutativité ?
C : oui /
MPK : l'idée
C : oui […]
MPK : sur le livre de sciences ou de mathématiques, est-ce que vous traduisez les mots difficiles ?
C : non
E1 : moi j'ai écrit dans mon cahier de maison […]
E2 : moi aussi les mots très difficiles
MPK : vous traduisez avec quoi ?
E1 : le dictionnaire
E2 : les autres livres d'arabe
E3 : mais s'il n'y a pas je cherche sur internet
MPK : vous parlez combien de langues,
C : 3, français, anglais, arabe […] nous parlons l'arabe de la rue […]
MPK : et c'est difficile l'arabe fossa ?
E : un peu facile, un peu difficile / la grammaire
MPK : vous faites quoi en arabe ?
E : histoire, géographie, religion
MPK : est-ce que c'est utile d'apprendre le français ? […]
E : si je veux aller dans d'autres pays, si je suis dans une faculté française
MPK : l'anglais ou le français est plus utile ?
E : je crois que l'anglais est plus utile […]
MPK : qu'est-ce que vous voulez faire comme étude ?
E : médecine […]
MPK : est-ce que vous pensez que pendant les cours de maths ou de sciences, vous apprenez aussi la langue française ?
C : oui
MPK : est-ce que vous pensez que le prof de maths ou de sciences est aussi professeur de langue française ?
C : une partie, un peu
MPK : est-ce qu'il vous corrige à l'oral, à l'écrit ?
E : comme j'ai dit avant, à l'écrit, un mot
MPK : à l'oral aussi, quand vous ne prononcez pas correctement ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : oui / […]
MPK : est-ce que vos parents étaient dans des écoles en français ?
C : oui, mon père est saint marcien, ma mère est antidienne/ [idem autres écoles de congrégations]
MPK : à la maison vous parlez quelle langue ?
C : arabe
E : moi avec ma mère je parle en français, pour que j'apprends le français […]
MPK : et tous les manuels de maths et de sciences sont en français ?
C : oui
E : quand il y a un mot qu'on comprend, il traduit en arabe, pas tout, mais un peu
E2 : sauf en français, quand tu ne comprends pas c'est fini […]
E : en math, tout en français […]
MPK : vous pensez que c'est normal ou pas normal de parler arabe en maths ?
C : pas normal
E : si on prend un cours en français, il faut qu'on parle français
E2 : nous la maitresse explique quelques mots en arabe, mais la moitié de classe en échec/

h. Enregistrement audio avec les trois responsables de matières

Entretien avec 3 responsables, responsables de cycle primaire, responsables de sciences (RS) au primaire et responsable de français pour le primaire du collège Saint Marc, Alexandrie, 01 mars 2016, 54'08mn.

Ne sont retranscrits que les passages saillants.

MPK : […] ce qui m'a beaucoup intéressée, ce sont les livrées de sciences […] justement vous avez essayé de traiter cette problématique de la langue/
RS : les anciens, les anciens que je faisais, c'était tout juste science, puis à un moment donné, j'ai pensé, je suis rentré sur le net, et j'ai vu que dans certaines écoles, parce que je suis sur le net les sites/les sites qui sont au Canada, en France et je rentre et je vois parfois/ j'avais justement remarqué cette histoire de mettre la langue avec les choses importantes, c'était pour un autre sujet qui n'avait rien de voir avec les sciences, et puis alors de prendre cela et puis de le mettre avec les sciences, qu'ils sachent au moins le verbe, le nom et le sens/ et à partir de là, je le mets à Mme Julianna depuis l'année dernière déjà, je lui fais une photocopie des différents cela qu'elle puisse travailler les faire travailler alors avec les professeurs de langue française de classe.
MPK : des différents X/ des différents quoi exactement. Qu'est-ce que vous repérez comme éléments que vous donnez ?
RF : les verbes et les noms.
RS : les verbes et les noms, qu'on utilise/
RF : en sciences, on utilise en français.
RS : le tableau que vous avez vu, vous avez jeté un coup d'œil, où il a les noms et prénoms, cela qui concerne les sciences, je photocopie ça, je le lui passe.
MPK : ok. Et ça c'est depuis combien de temps vous m'avez dit/ depuis 2-3 ans ?
RS : depuis 2-3 ans, cette année, je l'ai un peu plus forma/formé/ parce que les élèves écrivent, vous avez vu les mots ?
MPK : oui.
RS : avant c'était virgule, virgule, virgule, cette année j'ai mis des cases.
MPK : d'accord/pour organiser/ la présentation ?
RS : oui ils doivent écrire ces mots/ ils doivent écrire, écrire, écrire parce que ce sont les termes scientifiques/ ce que je leur dis/ la correction des termes scientifiques/ ou vous savez, ou vous savez pas/ c'est zéro/ mais je le fais pas/ ce sont des enfants/ ce sont des enfants/ mais durant les devoirs de classe/ zéro/ zéro/ s'il y a un contrôle mid-term, je dis c'est zéro/ de manière à ce que le jour de l'examen, ils fassent attention/ à l'examen, si c'est un point qu'ils perdent, c'est/ça dépend/
MPK : ils perdent des points quand c'est mal orthographié ?
RS : oui, oui/ils perdent.
MPK : de manière systématique ?
RS : oui s'ils sautent deux lettres, c'est fichu, XXX
MPK : ah si c'est correct phonétiquement non ?
RS : œsophage, s'ils m'ont mis le e et ils ont pas mis le o, bon ça va, je laisse passer /…/ parce que la plupart des élèves ici ils étudient, mais comme ils pensent en arabe /…/ donc ils vont répondre dans le contexte en utilisant des verbes dans le sens de l'arabe/…/ en 5ème primaire, à l'examen de demi-année, j'ai dit la différence, l'huile et l'eau ne se mélangent pas, bon/c'est terrible, ils ont étudié mais ils n'arrivent pas à dire cela, donc en arabe ça signifie faux / dessus, donc ils traduisent le mot faux, faux/ zeit o mayya/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : ah oui en haut.
RP : c'est le vrai mélange/
RS : c'est sur deux points ou un point, je me rappelle pas.
RP : l'huile en haut.
RS : alors là, j'ai dit / s'ils ont expliqué le contexte correctement, donnez-leur la moitié, ils s'expriment/ à sa façon /…/ ça c'est le problème qui existe.
MPK : alors justement, vous avez fait ces livrets pour les aider, à gérer avec les problèmes de langue, vous travaillez avec les professeurs de français, est-ce que vous avez vu une amélioration ?
RS : /…/ maintenant que je lui ai donné avec la forme pronominale.
RF : il y a beaucoup /…/
RS : il y a (des progrès), il y a pas mal, surtout dans l'appareil respiratoire /…/ s'étire, se rétracte/donc là il faut que les professeurs essaient de donner des phrases/ c'est très important /…/
MPK : pensez-vous que les élèves apprennent du français pendant les cours de maths ou de sciences ?
RS : apprennent du français ?
MPK : oui de la langue française.
Réponses non-compréhensible
RF : moi je pense qu'ils étudient, ils étudient, je pense qu'ils étudient.
RS : nous avons eu une amélioration, peut-être c'est la promotion. La promotion des 4ème, c'était formidable, ils ont bien acquis, ils ont bien répondu. N'oubliez pas que les sciences, le système que j' utilise c'est plus ou moins gouvernemental, et en même temps ce qui se passe dehors, c'est choisissez la bonne réponse/ donc vous leur donnez des mots, trois mots et ils choisissent l'un deux/ mais en utilisant/ parfois ils copient faux/ c'est le problème, ils copient faux/ prenez colonne A à la colonne B, complétez, j'ai dit et écrivez la réponse, juste ou faux, corrigez/ donc ce sont pas des structures de phrases qu'ils écrivent/ quand ça vient aux mots commentez ou bien que ce passet-t-il ? /…/ c'est-à-dire il nous vient un documentaire de la zone, que ça ne doit pas dépasser le point/ il y a deux trois ans je leur donnais à commenter, ils n'arrivent pas à écrire, ça va pas du tout/ ils savent pas former des phrases/
RP : alors que dans le temps, c'était pas pareil/
RS : dans le temps c'était autre chose/
MPK : quand /…/ ?
RS : disons il y a une vingtaine d'année, dans les années 90 XX / je ne sais pas moi, il y avait les rédactions. Peut-être vous ne savez pas mais moi j'ai enseigné le français, les maths et les sciences/…/ quand j'étais ici/ quand j'étais ici/ j'ai enseigné les trois matières au préparatoire/ quand je suis passé au secondaire, j'ai laissé les maths parce que ça ne va pas les maths, je ne suis pas bon/ j'ai donné la chimie et le français/ c'est un avantage /…/ quand je parlais dans la langue française et puis les livres aussi, les contenus/ il y avait des textes, des sujets scientifiques. Aujourd'hui la plupart des livres/ non pas, pas ce qu'elle apporte les livres de France, c'est la même chose/ c'est français, c'est français, ça c'est ça/ imaginez un élève quand nous étions en train de/ le mot de couper/ quand le professeur a parlé pour les dents/ de couper/ j'ai dit au professeur avant de parler à la leçon, j'ai attention, pose-leur la question, pose-leur la question, et le pain quand vous êtes à la cuisine, avec quoi vous le coupez ?
MPK : ah c'est pour ça qu'elle a repris dans la classe ?
RS : mais les élèves ne savent pas le mot couteau, ils l'ont pas vu/ dans tout le petit primaire, ni couteau, ni cuillère, ni fourchette.
RF : ils vont l'apprendre maintenant, surtout dans les nouveaux bouquins.
RS : vous savez quand j'ai commencé le programme.
RF : le couvert.

RS : ça date, depuis à peu près 4 ou 5 ans / et à ce moment-là je tiens toujours le petit primaire, je suis responsable des sciences/ je leur ai fait voir le petit-déjeuner, déjeuner, tout ça les assiettes, j'ai mis le couteau/ j'ai mis *** et les professeurs faisaient ça en classe/
RP : parce que pour une longue durée, on prenait le français langue maternelle, du coup ces mots élémentaires ne se trouvaient pas dans le/ dans les manuels /parce que les élèves ils sont sensés savoir ça à la maison /…/ donc quand on /quand on prenait ces programmes ici, les choses tombaient/
RS : ils arrivaient en 4ème
MPK : alors ça a changé ça ?
RF : oui j'ai changé, ça fait notre 3ème année cette année/ j'ai commencé par la 1ere primaire, 2eme primaire et maintenant, 3ème, 4ème 5ème, je vais te montrer les bouquins parce que toi tu n'as pas vu nos manuels.
MPK : du coup ça se traduit comment concrètement ce passage ? de français langue maternelle à /autre chose /vous avez changé les manuels, c'est ça ?
RF : oui, les manuels.
MPK : donc vous avez pris les manuels de français langue étrangère, de FLE
RF : oui, j'appelle ça peut être français second, parce que il y a le, comme tu dis le FLE et aussi maternelle.
RP : le français de l'enseignement.
MPK : c'est quoi les manuels ?
RF : Arc en Ciel.
MPK : c'est du français langue maternelle ?
RF : c'est fait par / c'est du Liban.
RP : je pense que ça a été adapté.
RF : oui.
RS : du Liban, nous avions nous/ quand j'étais élève ici, nous avions tout du Liban.
RP : oui tout était libanais.
MPK : ah tous les manuels venaient du Liban ?
RP : oui, c'est fait au Liban.
RF : alors le vocabulaire est usuel, c'est ce qu'on utilise tous les jours, comme dit M. Gxxx on parle de la salle de bain, qu'est-ce que/ qu'est-ce que tu fais tous les jours ? les trois repas / ce qu'ils utilisent c'est usuel / […] mais autrefois, comme il dit Axxx/ c'était par cours et comme il dit/ on ne mettait pas ces choses-là, ce sont des bêtises pour les français, parler des couteaux, de couvert, la table, la salle de bain, la salle de séjour, les trois repas, tout ça ils connaissent, alors on parlait de musée de je sais pas quoi […] c'est pour ça on a commencé à changer […] ils n'utilisaient pas le français pour le pratiquer, ils étudiaient le français mais pour parler pour s'exprimer dans ces bouquins-là, il y a d'abord des contes, il y a le CD, il y a des puzzles, […] avant de travailler le livre/ alors le professeur est obligé de/ de raconter le conte et puis il posait des questions, ensuite X les puzzles, les posters et puis ils commencent la lecture du conte, les questions, ou bien les sons pour les petits, la leçon/ si tu tiens le vocabulaire, la grammaire, tous les mots de la même unité, ce qu'il a vu dans le livre de lecture se trouve dans la grammaire puis dans l'expression écrite et le vocabulaire/ alors à force […] oui il y a un lien /donc quand il va produire une expression écrite, il a son vocabulaire, il pourra s'exprimer soit oralement, soit par écrit/
MPK : alors vous disiez, il y a 20 ans, les élèves rédigeaient plus en sciences […] surtout dans les sciences, pourquoi ça a changé ? […]
RS : non c'est-à-dire c'est la langue, les parents ne possèdent plus la langue. La plupart des parents parlaient le français et puis ce qui faisait rentrer les élèves à St Marc, c'était le français XX pour une grande majorité […] dans les années 60-65 XXX, c'était l'ouverture du Canada, l'ouverture de l'Australie, tout le monde est parti/ si je vois mes camarades de classe/ je n'ai

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

qu'un seul et qui se trouve maintenant en Angleterre XXX la plupart sont partis/ plusieurs mamans que j'ai rencontrées qui étaient dans les écoles de langues, maintenant elles préfèrent envoyer leurs enfants dans les écoles anglaises.
MPK : pourquoi à votre avis elles préfèrent ?
RS : XXX peut être XXX elles se sont fatiguées à apprendre la langue française, la langue anglaise est plus facile XXXX aujourd'hui c'est rare de trouver une famille qui parle français […] au jardin d'enfant il y a une dizaine de personnes, parce que ce sont des anciens de St Marc, xxxx […] le gros du problème c'est qu'ils terminent St Marc, français, ce qu'ils ont pu acquérir comme langue française, ils vont à l'université, tout est en anglais, 4 ans 5 ans le français est perdu, ils reviennent, ils comprennent mais ils n'arrivent pas à s'exprimer /
RP : c'est pas que les familles francophones, parce que nous/ on avait XXX/ moi je parlais arabe à la maison / on parlait pas français. Le rythme de vie de/ des enfants a changé/ nous on se couchait à 8h du soir, à 9h du soir/ donc on venait à l'école on était plutôt calmes/ là ils se couchent vers 1H, vers minuit/ ils ont beaucoup d'entrainement, ils font beaucoup de leçons particulières. Le rythme de vie est beaucoup plus rapide, ils sont habitués à xxx/ tout ce qui est rédigé, prendre son temps / […] on le remarque même dans les arts plastiques/ colorier, tout ça c'est un peu loin de leur rythme de vie […] ils peuvent pas se calmer, réfléchir, […] avoir des idées et les organiser […] en arabe c'est pareil, c'est pas un problème de français, ils ont les mêmes problèmes, quand ils écrivent dans les matières nationales, quand on leur demande de commenter, même les raisons, les causes en arabe, ils trouvent, ils comprennent pas les questions, enfin pas tous/ mais ils ont des difficultés/ même en arabe/ c'est pas un problème de français […]
RF : ils ne se concentrent pas/ en lisant la consigne, oui oui je sais par exemple, ils répondent tout de suite sans bien lire la consigne [...]
RP : si on prenait des feuilles de petits français, ce serait pareil […]
MPK : alors j'imagine qu'il y a pas mal de familles anglophones ? […]
RS : les livres de maths, les recueils de math, c'est moi qui l'ai commencé, ensuite il y a un autre qui a pris ma place quand j'ai/ quand je suis monté /envoyé au secondaire / une autre personne.
[arrivée du responsable de maths primaire et enseignant de maths secondaire qui se présente]
MPK : j'ai vu des enseignants qui avaient finalement des pratiques assez proches de celle de profs de langue [illustration : ventre ventricule+ levée difficultés sur les homophones = pratiques de profs pour traiter la langue] […]
RM : on essaie par exemple pour distinguer entre le chameau et le dromadaire/ on explique ça c'est à deux bosses/ je fais des lexiques pendant les maths pour expliquer les mots très utiles en français/ une fois un prof il m'a dit c'est un examen de maths ou un examen de français ? / ca arrive des fois qu'on a besoin de la langue pour s'exprimer/ maintenant par exemple pour le petit primaire, j'ai commencé à mettre des phrases pour l'élève, par exemple, qu'est-ce que ça veut dire trois fois quatre, c'est additionné ou la répétition de l'addition de quatre trois fois/ alors c'est pas mon objectif c'est de chercher 12/ c'est pas 4x3 12, ça veut dire additionner 4 trois fois. Alors ils commencent à s'exprimer en utilisant le français, de leur avis, comment ils pensent, donner leur opinion sur le problème/ tout ça/ on essaye de faire ça.
MPK : dans les classes […] les élèves ont joué le jeu […] mais de manière plus réaliste, j'imagine que c'est pas comme ça entre le petit primaire, le grand primaire, le préparatoire/ je vois mal comment au petit primaire on peut faire un cours intégralement en français pour les mathématiques / alors comment ça se passe l'intégration de la terminologie dans les petites classes/les plus petites classes ?
RM : [...] dans les petites classes, les profs de français sont les profs de math.
RF : jusqu'à la 3ème
RP : c'est très important !

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : et pour le grand primaire/ est-ce que c'est en termes de consignes, c'est-à-dire c'est interdit de parler arabe durant les cours ? […] ou il y a une tolérance ? […]
RM : normalement ça c'est la règle.
RP : il y a deux écoles, il y a deux écoles […] il y a des 1er maitres qui disent officiellement pas un mot en arabe dans les classes et d'autres fois, il ne voit pas l'inconvénient, même, déjà entre les 1ers maitres/ dans la politique de l'école/on n'a pas tranché.
MPK : tout le monde n'est pas d'accord là-dessus ?
RP : oui […]
RS : la 1ere/ pour des élèves qui arrivent en 4ème par exemple, la plupart des termes scientifiques sont difficiles/ pour eux c'est du/
RP : charabia/
RS : le professeur explique, s'il voit que dans l'ensemble ils ont compris ça va, il y a un dessin, il y a une explication, c'est terminé/ si c'est pas là, je leur dis, bon vous leur dites le mot en arabe ou c'est l'élève qui XXXX ce que je fais d'habitude, je leur mime/ ah ah c'est un mot/ voilà votre camarde vient de dire le mot/ donc je leur fais sentir que je le dirai pas. Certains professeurs font la même chose, d'autres peut être facilitent/ ça c'est au début mais après c'est fini/ une fois que le programme est lancé c'est fini/ peut être la consigne, nous avons besoin justement […] la 2ème partie de l'année nous avons recueilli les consignes, nous avons vu, nous avons vu quelles sont les consignes qui passent en français, en math, en sciences/
RM : en commun/
RS : en commun, et comme ça j'ai dit au professeur, vous commencez dès le début des cours, 2ème partie de l'année en expliquant les consignes […] ce qui est demandé […]
MPK : […] les termes spécialisés […] il faut connaitre les termes en arabe ! […]
RS : mais nos élèves connaissent cela, parce qu'ils sont tout le temps sur l'internet, ils rentrent […] la plupart étudient en arabe, ils font descendre des vidéos en arabe, mais en français c'est moi qui leur procure ou les professeurs.
MPK : et eux ils savent toute cette terminologie en arabe ?
RS : ils connaissent et les professeurs et ceux qui ne savent pas, ils leur disent/
MPK : oui les professeurs ils l'ont étudié en anglais à l'université.
RS : ça veut dire la dame que vous avez rencontrée hier, Lxxx, elle est diplômée d'agriculture, dont je suis moi sorti de là-bas aussi, Vxxx c'est chimie […] en anglais, mais ce sont des filles des écoles de langue. Saint XXX.
RP : voyez ils n'ont pas appris la didactique des sciences / à l'université/ c'est pas la faculté de technologie.
RS : c'est ici que je fais des préparations.
MPK : par exemple pour les mathématiques, est-ce que tous les élèves et les enseignants connaissent distributivité, commutativité […] en arabe ?
RM : non, ils ne connaissent pas en arabe […] mais ils connaissent en arabe l'explication du mot/ commutativité, ça veut dire il change la place, alors ils vont comprendre ça.
MPK : l'explication peut se faire en arabe tout en gardant le nom de la propriété en français.
RM : toujours le nom en français, la terminologie. L'essentiel pour un prof de maths c'est aller faire comprendre la notion mathématique, c'est ça le plus important pour lui/ s'il va commencer par exemple à expliquer le mot « produit », quel est le produite de deux nombres, il va essayer d'expliquer, c'est faire 4 fois 3 pour/pour chercher le produit, c'est le résultat / à la fin s'il n'y arrive pas, il va dire en arabe, c'est ça le problème / cette année il y avait un prof qui parle toujours, mettez entre parenthèse, mettez entre parenthèse […] et alors à la fin pourquoi vous ne comprenez pas ? c'est quoi les parenthèse ? s'il a dit ça en arabe, ils ont compris tout de suite, c'est ça le problème […]

MPK : pour l'année du bac, la 3ème secondaire, je sais que vous ne les voyez pas mais normalement ils peuvent composer ou les sciences ou les mathématiques ou en français ou en arabe. Ils ont le choix/ le jour de l'examen on m'a expliqué qu'ils avaient les deux copies
RM : les deux feuilles / c'est pour comparer encore/
RP : parfois il y a des erreurs dans les traductions/
RM : des erreurs en français, c'est révisé par l'IFE, mais…ça arrive des fois.
MPK : ça j'ai vu dans les manuels.
RS : le but que nous avons fait les recueils c'est sortir les livres traduits par le gouvernement ou par des personnes du gouvernement, qui étaient plein d'erreur, erreur de structure, erreur de phrase, erreur de problème/ les parents nous ont demandé, alors j'ai été obligé de faire et le recueil de maths et le recueil de sciences, fascicule on a appelé fascicule […]
MPK : est-ce qu'ils vont composer en français ou bien en arabe ?
RP : ça c'est obligatoire en français, ils font en français […] dans le temps c'était toléré mais plus maintenant.
RS : c'était toléré pour les examens final pas pendant l'école.
MPK : pour le bac, c'est obligatoirement en français ?
RM : pas obligatoirement, sur 100 élèves, peut être mais c'est rarement vous trouvez ça, 1 élève qui écrit en arabe, ça rend avec les feuilles en français et c'est corrigé par le français quand même, pas de problème, mais c'est pas interdit hein/
RS : mais il y a 5 ou 6 ans , je ne me rappelle plus très bien, pour l'examen de 6ème, il y a des élèves qui avaient composé en arabe, ils avaient envoyé à l'école une circulaire, feuille, en leur disant ces élèves ne devraient pas rester chez vous, parce qu'ils avaient tous répondu en arabe.
RM : ça se passe pas à St Marc/
RS : non non St Marc je te parle/
RM : on a reçu des feuilles en arabe complètement, il a écrit question 1 et après il a écrit en arabe.
MPK : je vous pose cette question pour savoir si vos élèves quand ils sortent de l'école, ils sont aussi compétents en arabe qu'en français ?
RM : mieux en anglais/
RP : en anglais […] c'est ce que je vous ai dit, ils sont mieux en anglais / parce qu'il y a internet
MPK : comment ils ont pas fait les sciences et les maths en anglais/
RM : parfois, quand je suis en classe en secondaire, quand ils connaissent pas un mot en français, je leur dis pas en arabe, je leur dis en anglais, ils captent très vite, puis ils comprennent le français, parce qu'il y a beaucoup de mot proche de l'anglais, ils comprennent le français par l'anglais […] tout ça c'est en anglais/
RF : l'entourage, il n'y a plus de francophone, ils écoutent ils entendent tout le temps l'anglais ici […] internet tout est en anglais […]
RM : je pense que le fait qu'on soit trilingue, le fait qu'ils apprennent tôt l'anglais c'est un avantage pour le français/ 3ème primaire, 3-4 périodes par semaine, 5 au préparatoire.
MPK : […] ils ont 3-4 périodes par jours en français et en arabe ?
RM : 2 par jour/
RP : […] oui 2 ou 3/
RM : […] tout ce qui est en francophone 75 %, 70 %
MPK : tous les jours ils sont exposés aux trois langues ?
RP : oui tous les jours […] le problème c'est que l'arabe parlé c'est différent de l'arabe littéraire […] c'est la matière qui soit la plus dure pour eux […] les programmes sont trop chargés/
MPK : pour résumer ils sont compétents sur les trois langues et vous diriez de manière à peu près équilibrée ?
RP : anglais, anglais, français, arabe / arabe, français, ça se discute, mais d'abord l'anglais/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

MPK : ils sont plus compétents en anglais quand ils sortent de St Marc qu'en français ou qu'en arabe.
RP : oui pour une bonne partie/
MPK : alors qu'ils ont moins d'heure d'anglais que de français.
RP : oui beaucoup moins, la moitié, même moins […]
RM : et s'ils veulent, quand ils sont dans une place publique, que personne ne comprend pas, alors ils parlent en français /
RP : c'est pour l'élite aussi, pour faire les malins […]mais depuis qu'on a ravivé les programmes de français avec les chansons et les films, ils commencent/
MPK : à se ré-intéresser/
RP : oui ça c'était très bien, autrement ça serait complétement mort […]
MPK : dans le programme de français renforcé.
RF : oui.
RP : et du coup, je les vois parfois poster sur facebook des chansons en français, des paroles de chansons qu'ils ont aimées, heureusement qu'on a fait ça/
MPK : […] pourquoi ne pas diminuer le français alors ? et enseigner les matières scientifiques et les maths en anglais […]
RM : vous avez l'habitude, on est dans une école francophone […] moi j'ai appris les maths en français, c'est pour ça je continue/
MPK : mais vous pourriez les enseigner en anglais ?
RM : non c'est difficile, pour la terminologie, même pour enseigner, j'ai enseigné, j'ai essayé, mais j'arrive pas par exemple […] je préfère le français/
RP : moi j'ai pas d'inconvénient sur le principe parce que / mais il y a même des écoles à Alexandrie, de religieuses où des Frères au Caire qui ont fait ça […] qui font moitié moitié […] cursus anglais, cursus français, ils font les 2 […] une classe français, une classe anglais […] et ceux qui se présentent pour l'anglais sont beaucoup plus nombreux que pour le français.
MPK : et vous c'est pas la stratégie de cette école ?
RP : pas encore, le moment où on va pas trouver de professeur on sera obligé de le faire.
RS : […] du temps que moi j'étais élève, XXX nous étions à peu près trois classes, pas comme maintenant 5, c'était une française et deux arabes, section arabe XXXX puis entre temps ça a été l'inverse 4 françaises puis 1 arabe.
MPK : mais il y a des sections en arabe ici ?
RS : plus maintenant/
MPK : mais ça a cohabité pendant un certain temps les 2 / ?
RM : il y a un certain temps, quand on était en terminale, AXX était section française et moi j'étais section arabe.
RP : il y avait 1 classe, donc 20 %.
MPK : et ça s'est arrêté pourquoi ? comment ? il y a une explication à ça ?
RP : je pense/ je pense que c'était un peu pour protéger nos professeurs francophones
MPK : d'accord, leur assurer du travail donc ?
RP : oui/ et sans doute aussi donner du sens à l'apprentissage du français, parce que, si on arrêtait en 3ème préparatoire.
RS : après ça aussi, les professeurs qui venaient, d'arabe, enseigner la physique, c'était pas nos professeurs, ils venaient d'autres écoles.
RP : mais ce qui est sûr, ils le comprennent, mais un peu plus tard, c'est que le français est un vrai atout pour le travail/
MPK : alors expliquez-moi ça, parce qu'il n'y a quand même pas 10 000 entreprises françaises quand même ?
RP : Alcatel, par exemple, si il y en a, toutes les sociétés françaises, même maintenant il y a les trucs canadiens, là comment on appelle à Alexandrie. Alcatel est très présente en Égypte.

MPK : et il recrute beaucoup ?
RP : ils recrutent, ils recrutent/ et beaucoup d'entreprises qui travaillent avec l'Afrique aussi, donc même si c'est anglais/ les entreprises sont allemandes XXXX par exemple, elle est présente en France/ il y a beaucoup.
RS : des anciens élèves qui travaillent/
RP : non c'est demandé avec les entreprises qui travaillent avec l'Afrique, dans l'affrètement maritime aussi.
RS : même mes élèves, à Dubaï, à Koweit, dans les sociétés françaises.
RP : touristes aussi, ça aide aussi dans le tourisme aussi […] avec maintenant nos élèves qui partent étudier en France aussi, il y a une bonne vingtaine qui parte étudier chaque année […] au Canada, mais surtout en France […] même avec le truc de mistral et tout ça […]
MPK : est-ce que vous vous diriez qu'il y a un esprit un peu communautaire quand on parle français ? est-ce qu'on se reconnait entre francophones, entre personnes qui ont fait les écoles religieuses ? […]
RP : d'élitisme un peu, oui […] oui on est fier […] même dans les clubs et tout ça, les filles et les garçons des écoles francophones.
RS : allez au Rétro le soir, vous allez les retrouver là-bas […] au restaurant […] le jeudi, ils se regroupent […] quand c'était de notre temps, c'était au cinéma, alors nous étions nombreux. On allait au cinéma les vendredis et les dimanches, toutes les écoles se trouvaient là.
MPK : ça permet aussi d'avoir un réseau professionnel ? pour trouver du travail ?
RP : tout à fait
MPK : vous, pour recrutez des professeurs ici, vous allez plus facilement appeler des anciens élèves pour les recruter […] est-ce que tous les professeurs de maths et de sciences ici ont fait St Marc […]
RP : les garçons, les hommes, tous, la plupart/
RF : et les filles, ont fait St XXX, Mère de XXX
RP : […] mais on a quand même de nouvelles recrues, même dans le secondaire, qui ont fait d'autre cursus.
MPK : est-ce que vous voyez des différences avec les autres qui ont des écoles confessionnelles ?
RP : non non, je veux dire, on parlait d'une crise de recrutement/ c'est pas tellement/ c'est pour les jeunes/ c'est pour les petites classes seulement/ pour les maths et les sciences dans le secondaire/ ça va/
MPK : vous arrivez à trouver des enseignants ?
RP : oui, mais pour les petites classes, non […]
MPK : quand vous recrutez un enseignant, la plupart n'ont pas d'expérience professionnelle, et vous avez mis en place un système de stage, de 6 mois à 2 ans, est-ce que je peux en savoir un peu plus ? […]
RP : ils doivent avoir un diplôme de pédagogie, ils font ça à l'université/
RS : puis ils ont le cours de pédagogie ici, lassalien/
RP : sur 2 ans aussi.
MPK : tous les jeudis, ils ont cours de pédagogie ?
RS : […] pour nous, ils commencent dès le petit primaire, ils prennent leur temps. Par exemple, Mme LXXX il y a deux trois ans, nous étions en train de lui demander pour monter en haut. Donc il a fallu que je la prenne d'en bas, que je la libère un tout petit peu et qu'elle suit au grand primaire/
MPK : même si ça plusieurs années qu'elle est dans l'établissement, avant de changer de cycle ?
RS : elle fait un stage avec un de ses collègues en classe, pour voir comment elle travaille.
RP : c'est surtout par les visites de classe, ils assistent tous aux réunions pédagogiques hebdomadaires, les enseignants et les 1ers maitres/

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : ça c'est le plus constructif ?
RP : et peut être après deux trois mois on leur demande de présenter un cours.
RS : et nous observons […] et puis nous avons la période d'été, avant la rentrée scolaire, moi généralement, on prépare les leçons, on va au laboratoire, il prépare la leçon au tableau ou au laboratoire, tout ce qu'il a à préparer et nous nous sommes les élèves/ alors c'est sympathique de voir les collègues qui posent des questions […] dès qu'il y a un changement de classe, passer de la 4ème à la 5ème il faut suivre.
RP : mais du primaire au préparatoire.
MPK : […] qu'est-ce que c'est un bon professeur pour vous ?
RF : il doit avoir bcp de qualité.
RM : pour nous ou pour le système.
RP : […] c'est quelqu'un qui sache intéresser TOUS les élèves de la classe.
RS : les élèves de la classe disent, Mme XXX, je suis content, on a aimé.
RF : qu'ils aiment la langue, qu'il fasse aimer.
RS : être trop (ndrl : sévère), si un élève est en train de faire la rigolade et tout ça, je leur dit aux enseignants, les élèves disaient un mot ça les fait rire, bon on va accepter, on peut accepter, on rit un peu, après c'est fini, on retourne au travail, au travail, là alors les élèves apprécient le professeur.
RP : oui c'est vrai, c'est important, avoir le sens de l'humour.
MPK : et comment on devient un bon professeur, il n'y a que les années qui comptent ?
RF : l'expérience […] et la volonté et il faut aimer/ moi j'appelle à une mission, j'appelle pas ça métier, il faut aimer/ […] ça fait 36 ans que je suis au collège/
RM : c'était mon prof.
RF : parce que j'aimais, je voulais voir comment m'approcher de ces enfants là, au départ j'ai commencé par la maternelle, ensuite, 1ere, 2eme, 3eme, alors et voir le fruit de mon travail, est-ce que les élèves, ils pourront, ils vont aimer la langue, commencer à s'exprimer en français
MPK : et en Égypte, être professeur c'est toujours valorisé ?
RF/RP : non.
RF : maintenant non, autrefois peut être.
RP : c'est-à-dire on reste apprécier par les élèves et les anciens élèves et si on va dans un service on trouve un ancien élève, bien sur, il nous respecte beaucoup, il est très content, mais pas par la société ni les médias, non […]
RF : il faut avoir la vocation, ça c'est l'essentiel/
RS : […] je me rappelle j'avais terminé l'école, j'étais à l'université d'agriculture et XXX je voyais les élèves St Marc XXX j'ai dit non non non il faut que je retourne à St MXXX, parce qu'il faut que ça change, c'est pas comme ça […] je suis venu travailler là, je suis venu voir le professeur Bxxx et il m'a donné une feuille avec toute une liste de dissertation, allez prenez et je suis allée au salon et j'ai écrit. Il est venu, il a pris, il a relu XXX, des belles idées, c'était […] je lui ai dit j'enseigne le français et les sciences, pour moi les maths, c'était pas les maths, il a dit non non les maths, il a dit Frères Bxxx, le français et les sciences XXX il m'a mis les maths aussi, ensuite j'ai enseigné l'anglais […] j'ai enseigné aussi du chant, du chant, du théâtre tout ce qu'il fallait, dessin […]
MPK : ces écoles elles ont une place particulière, elles ne sont pas ouverts, elles ne sont pas ouvertes seulement de 7h30 à 14h, elles sont ouvertes tout le temps/
RP : jusqu'à 22h du soir.
MPK : il y a des élèves tout le temps, même le weekend , les vacances ?
RP : même en été, c'est fou.
MPK : même en été, il y a les camps et du coup elles ont une autre fonction ces écoles-là par rapport à la société, c'est des missions un peu plus larges que celles uniquement d'enseigner et etc.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

RS : c'est notre maison.
RP : ce qu'on disait […] quand on faisait le projet d'établissement, on pas ne pas mettre en numéro 1 la mission, la vision lassalienne.
MPK : elle a une place dans la société particulière /comment est-ce que vous vous pourriez décrire cette place/ elles servent à quoi ces écoles pour la société égyptienne principalement*** c'est trop large comme question ?
RS : il y avait pas mal de personnes de chez nous qui étaient dans la société, les parents d'élèves, les femmes ou les hommes, aujourd'hui jusqu'à présent, ce qui avait certain poste, aujourd'hui ne sont plus/ la nouvelle génération, je ne sais pas.
RP : oui c'est pour ça que c'est plus important qu'avant.
RS : maintenant, je viens d'apprendre qu'il y a plusieurs anciens élèves de chez nous qui sont directeurs de XXX, de XXX/
RP : ils sont bien postés.
RS : à l'armée/
RP : pour la cohabitation, pour montrer la cohabitation chrétienne, musulman c'est possible.
MPK : c'est quoi les proportions ici , 50-50 ?
RP : 70% de musulmans et 30 % de chrétiens/ donc ça montre que c'est possible.
MPK : et c'est chrétien : copte, catholique.
RP : en grande majorité copte, il y a des protestants, il y a tout.
RF : il y a tous les rites.
RP : déjà c'est très important/ et puis la formation, la formation de l'esprit aussi, l'ouverture d'esprit.
MPK : les institutions éducatives elles sont plutôt bienveillantes avec les écoles confessionnelles ou ça les intéresse pas trop […] ?
RP : on est intouchable jusqu'à maintenant, donc il veut pas trop s'approcher, mais ils ont envie de mettre la main, je pense.
MPK : pourquoi vous êtes intouchables ?
RP : parce que tous nos anciens élèves, c'est la France, c'est le Vatican.
RS : le bâtiment est sous la tutelle du Vatican […] en tant que Frères des écoles chrétiennes, dans le temps il y avait le drapeau du Vatican / avec le drapeau égyptien […] il suffit de mettre le drapeau de l'école et le drapeau égyptien.
MPK : ça protège un peu des aléas de l'histoire.
RP : oui ça protège.
MPK : j'ai entendu quand même que le ministère vous imposait bcp de règles sur tout ce qui est gestion fine le salaire des enseignants
RP : ça c'est le grand problème, c'est eux le problème.
RS : et même les programmes, les programmes de maths et de sciences, nous ne pouvons pas nous enlever une partie, prolonger un petit peu […]
PR : on est privé mais sous la tutelle

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

4. Exemples de grilles d'analyse remplies

Les grilles sont annotés par des commentaires, pour des raisons de pagination et de mise en page, ils ont été supprimés. En revanche, ils sont disponibles en annexe, sous format numérique.

4.1 Exemple de grille remplie à partir de la transcription d'une observation de classe

Date	28/02/2016
Lieu	Alexandrie
Durée	02'16, 19'21, 02'40, 13'45 = 38'20
Ecole	Collège Saint Marc
Discipline	sciences
Classe	5

Transcriptions et analyse - Ne seront retranscrits que les passages saillants des interactions

Vidéo 1 (02'16)

P : […] que va-t-il faire encore ? il va continuer sa / ?

C : circulation

P : très bien / il va continuer sa circulation. A ce moment, que va-t-il transporter ? Qu'est-ce qu'il va transporter ? Hein / il va /

E : transporter l'énergie

P : non l'énergie va rester dans les cellules. Les cellules ont besoin de l'énergie. Il va transporter ?

E : le dioxyde de carbone et les déchets cellulaires.

P : d'accord. Il va transporter le dioxyde de carbone, que les cellules n'ont pas besoin, il va transporter aussi les déchets cellulaires que les cellules n'ont pas/

C : besoin

P : besoin. Il va transporter le dioxyde de carbone où ? il va le transporter où ?

E : l'appareil respiratoire

P : très bien. C'est l'appareil respiratoire qui va nous débarrasser du dioxyde de carbone. Et il va transporter/hein/ les déchets cellulaires/ où ?

E : à l'appareil urinaire

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : à l'appareil urinaire. C'est l'appareil urinaire qui va nous débarrasser des déchets ?

C : cellulaire

P : c'est comme ça que l'appareil circulatoire fonctionne. Elle fait une liaison entre tous les appareils qui se trouvent dans notre corps. C'est pourquoi on l'a appelé appareil circulatoire. Parce que le sang / il circule/ il fait une très grande circulation (avec des gestes de cercle). Et qui va l'aider à faire cette grande circulation. MXXX

E : le cœur

P : le cœur. Alors on dit que le cœur/ que va-t-il faire ? Il / pompe/ ou bien il/ ?

C : propulse

P : regarde [elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »]. Il ?

C : propulse

P : il propulse le sang. Il pompe ou bien il propulse le sang dans les / […] j'ai mal entendu/ dans les ?

C : réseaux sanguins

P : réseaux sanguins. Bon/ voyons un petit film comme ça qui va nous simplifier tout ça. Ecoutez bien s'il vous plait ? Ecoutez bien/ On garde le silence/

E : madame, est-ce qu'on peut fermer/ [les rideaux]

P : on éteint la lumière

P : écoutez bien s'il vous plait

Vidéo 2 (19'21)

P : […] dans cette figure, qu'est-ce que vous remarquez ? Si nous allons parler spécialement du cœur, qu'est-ce que vous remarquez ? D'après cette figure

E : il y a deux parties dans le cœur

P : il y a combien ?

E : deux parties

P : d'où tu as su ?

E : la 1ère partie c'est la partie qui absorbe l'oxygène et les [inaudible]

P : ab/ ab ?

E : absorbe.

P : absorbe

E : Et la 2ème partie

P : attention le cœur n'absorbe rien, c'est pas le rôle du cœur d'absorber

E : il [va] pomper le sang

P : il va pomper le sang. Bon d'où tu as su/ qu'il y a / deux parties/ dans le cœur ? d'après cette figure. NXXX

E : cette partie est bleue c'est l'oxygène et cette partie est rouge et c'est le sang

P : d'abord cette partie est bleue et cette partie est rouge c'est correct. Mais c'est pas cette partie est bleue à cause de l'oxygène et cette partie est rouge à cause du sang. Non. Mais est-ce ces couleurs existe en réalité dans notre corps ?

C : non

P : non, attention, dans notre corps le sang peut avoir une seule couleur avec deux différents degrés. Ou bien le sang soit de couleur rouge clair et à ce moment on dit que le sang transporte l'oxygène, ou bien le sang soit d'une couleur rouge foncée, très foncé, rouge foncé et à ce moment on dit que le sang transporte l'oxyde de carbone. Je répète. Le sang qui circule dans notre corps peut avoir une seule couleur, avec deux différents degrés. Ou bien qu'il soit rouge clair quand il transporte quoi ?

C : l'oxygène

P : l'oxygène. Et à ce moment le sang qui va transporter l'oxygène on va l'appeler sang oxygéné. On va l'appeler quoi ?

C : sang oxygéné

P : qu'est-ce que ça veut dire « sang oxygéné » ? MXXX

E : le sang qui transporte l'oxygène

P : très bien, le sang qui transporte l'oxy/ ?

C : gène

P : l'autre couleur/ un autre degré de la même couleur, ce sera rouge foncé. Et à ce moment on dit que le sang il transporte ?

E : le dioxyde de carbone

P : très bien le dioxyde de carbone, on dit que le sang transporte le dioxyde de carbone et sera de couleur rouge foncé, et à ce moment on va l'appeler sang non-oxygéné. Comment on va l'appeler ?

C : sang non-oxygéné

P : donc le sang peut être sang oxygéné qui est riche en oxygène ou bien sang non oxygéné. (elle écrit) « sang oxygéné » ça veut dire qu'il transporte l'oxygène ou bien sang non oxygéné. Sang non quoi ?

C : oxygéné

P : qu'est-ce que ça veut dire « non oxygéné », ça veut dire il va pas transporter l'oxygène, il va transporter quoi ?

C : le dioxyde de carbone

P : une question : est-ce que le sang va transporter l'oxygène avant de pénétrer dans les cellules ou bien après. Je répète. D'après le schéma conceptuel que vous avez devant vous au tableau, regardez bien le schéma conceptuel. Le sang va transporter l'oxygène, avant ou après de/ de pénétrer dans la cellule. Hein / KXXX

E : avant de pénétrer

P : avant de pénétrer dans les cellules, il doit transporter quoi ?

C : l'oxygène

P : pourquoi ? pour ?

E : les donner

P : les donner aux /

C : cellules

P : cellules. Et quand est-ce qu'il va transporter le dioxyde de carbone. Après avoir sorti ou avant ?

C : avant/après

P : [inaudible] il doit transporter le dioxyde de carbone/ dès qu'il va / sortir des cellules / pour l'emmener à ? (elle montre au tableau une phrase)

C : l'appareil respiratoire.

P : alors l'appareil respiratoire a pour rôle, à part de la respiration, elle a un autre rôle / que je viens de le dire maintenant/ je veux le verbe

E : expirer

P : très bien / explique / ça veut dire quoi ? / très bien / ça veut dire ?

E : transporter l'oxygène

P (elle fait non de la main) : l'appareil respiratoire ne transporte rien, c'est le sang qui transporte, attention

E2 : apporter le dioxyde de carbone

P (elle fait non de la main) : qu'est-ce ça veut dire le mot « expirer » ? qu'est-ce ça veut dire ?

E : expiration

P : qu'est-ce ça veut dire ?

E3 : faire sortir le dioxyde de carbone

P : ça veut dire / il y a un autre verbe ?

E4 : [inaudible]er

P : (non, non, non) l'appareil respiratoire a pour rôle de nous (geste) ?

E5 : débarrasser

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

P : très bien / de nous débarrasser de quoi faire ?

E : [inaudible]

P : du dioxyde de ?

C : carbone

P : durant l'expira/

C : tion

P : très bien. Retournons au cœur. […]de combien de parties on trouve dans notre cœur

C : 2 /4

P : vous voyez il y a 2/ attention à la question, j'ai demandé combien il y a de parties et non pas combien de cavité ? il y a une grande différence entre les 2. Ou bien partie ou bien cavité. Dans notre cœur, il y a 2 parties. Cette partie on l'appelle la partie gauche du cœur. La partie quoi ?

C : gauche

P : et cette partie, c'est la partie droite du cœur (écho « droite » de la classe)/ oui/ de combien de partie / c'est tout à fait le contraire/ de combien de partie / se compose le cœur ?

C : 2/2

P : 2. Partie gauche et partie droite (gestuelle sur le schéma)/ qui sont séparés (geste de monstration de la séparation + énonciation ralentie). Qu'est-ce qui sépare la partie gauche de la partie droite ? qui sont séparé par une par/roi (R roulé ? insistance + geste de monstration) musculaire. Cette partie-là, on l'appelle une paroi / musculaire/ on répète. Notre cœur se compose de deux parties, partie/ gauche / et partie/ droite qui se sont séparées par ? une paroi / musculaire (classe en écho sur « musculaire »). Depuis la figure que vous avez, le sang oxygéné va entrer dans quelle partie du cœur ? NXXX

E : dans la partie gauche

P : dans la partie ? gauche (classe en écho). Très bien. Par suite, le sang non oxygéné va rentrer dans quelle partie ? AXXX

E2 : partie droite

P : dans la partie droite du cœur. Très bien alors on a 2 parties / La partie gauche et la partie droite/ qui se sont séparées par une / paroi

C : paroi musculaire

P : très bien (changement de diapo au tableau). La coupe du cœur. Voilà le cœur/ il est formé de deux parties/ la partie gauche (elle montre) et la partie droite (en écho « à droite »). On dit pas « à droite ». On dit la partie gauche et la partie droite. Attention on dit pas gauche (avec un o ouvert) et c'est gauche (o fermé). G-A-U c'est GO (o fermé) et non pas GO (o ouvert) ou dite gauche (avec un o ouvert). C'est la partie gauche et c'est la partie droite. Chaque partie est formée de 2 cavités. Chaque partie est formée / ? / de 2 cavités (reprise en échos de la classe « cavités »). Donc de combien de cavité a-t-on dans le cœur ? Combien de cavité a-t-on dans notre cœur ? HXXX

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : 4

P : cavités. Très bien. On a 2 parties et 4 cavités. Voyons le nom de chaque partie et de chaque cavité. (elle montre sur le schéma au tableau) Cette cavité on l'appelle l'oreillette droite. On l'appelle quoi ?

C : oreillette droite.

P : parce que tout simplement cette cavité existe où ? dans la partie ?

C : droite

P : droite, alors on l'appelle oreillette droite (classe en échos). Ensuite…

E : oreillette gauche

P : tout à fait. La cavité de l'autre côté s'appelle /

C : oreillette gauche

P : gauche. Ensuite la cavité qui se trouve inférieurement (elle montre), on l'appelle le ventricule droit et l'autre s'appelle le ventricule

C : gauche

P : ventricule/ et non pas veintricule/ ventricule/ parce que ça vient du mot ventre. Ventricule gauche. Donc voilà les 4 cavités. Oreillette droite/ (elle montre) oreillette gauche/ (elle montre) ventricule droit/ (elle montre) ventricule gauche/ (elle montre). Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit UN ventricule et UNE oreillette. Ça c'est un nom féminin c'est pour ça qu'on a donné le mot/ l'adjectif « droite »/ avec E (un élève dit « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est un ventricule droit et non pas droitE. On continue. Ce qui sépare l'oreillette de la ventricule, une petite ouverte qui existe est ici entre les deux cavités, on l'appelle la valvule (un élève prononce en même temps, il l'a lu sans doute sur le schéma). Que l'on appelle ?

C : valvule

P : comment on l'appelle ?

C : valvule

P : répétez derrière moi s'il vous plait ! comment on l'appelle ?

C : valvule.

P : essayez de bien prononcer ! VAL-VULE

C : VAL-VULE

P : VAL-VULE

C : VAL-VULE

P : où se trouve la valvule ? hein / d'après le schéma ? où se trouve la valvule ? MXXX

E : entre l'oreillette et les/le / entre la oreillette

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : l'oreillette

E : l'oreillette et le ventricule

P : très bien. Entre chaque oreillette et chaque ventricule se trouve une ?

C : [inaudible…valvule]

P : se trouve une quoi ?

C : valvule

P : mais entre la partie gauche et la partie droite, qu'est-ce qu'il y a ? entre la partie / toujours les mêmes (aux élèves qui lèvent le doigt) / entre la partie gauche et la partie droite, qu'est-ce qu'il y a ?

E : parois musculaire

P : ah très bien ! la partie gauche est séparée de la partie droite par une / paroi musculaire. Voilà la paroi musculaire qui est tout autour du cœur (elle montre sur le schéma) / tout autour du cœur (+ mimogestualité du tour), ça c'est la paroi musculaire ! cette partie, cette partie et cette partie (elle montre les trois parties). On appelle quoi ?

C : paroi musculaire

P : paroi musculaire. Donc on a combien de légende qu'on doit apprendre ? Comptez-les ! combien de légendes ?

C : 7

P : Sur un schéma pareil. Si vous aurez un schéma pareil à l'examen / on vous demande ou bien 2 ou bien 3 ou bien 4 légendes/ de ces 7 légendes / c'est à vous de très bien étudier le schéma. On répète tout simplement/ Disons / je vais enlever les détails/ allez/ qui peut me dire le nom de la partie numéro 2 (elle a enlevé les mots au tableau). La flèche numéro 2 représente quoi ? essayez de reprendre ce qu'on a déjà pris / HXXX

E : l'oreillette gauche

P : l'oreillette gauche. Très bien/ la partie 3, qu'est-ce qu'elle représente ? regardez bien la flèche, qu'est-ce qu'elle représente cette partie ? AXXX

E2 : ventricule droite

P : le ventricule droit/ le ventricule ?

C : droit

P : le ventricule droit ! droit et non pas droite / le ventricule droit. La partie 1, qu'est-ce qu'elle représente ? AXXX

E : le ventricule droite

P : MXXX

E2 : oreillette

P : oreillette

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

C : gauche… droit

P : oreillette droite. C'est tout à faite le contraire. Voilà le schéma devant vous. Comment on va préciser la partie gauche de la partie droite ? Ça c'est notre main /(mimogestualité)

C : droite

P : ça c'est notre main ? (mimogestualité)

C : gauche

P : on va faire à l'envers, comme ça (elle mime). Alors ça se sera la partie / gauche et ça se sera la partie ?

C : droite

P : mais pourquoi madame ? mais tout simplement le schéma quand il est devant vous il est renversé, inversé, alors/ voilà on met comme ça/ la partie / droite et voilà la partie

C : gauche

P : c'est compris ? Vous êtes sûrs ? Alors / ça c'est une image IN-VER-SEE. Qu'est-ce que ça veut dire inversée ?

C : *Makloub* [traduction en arabe….]

P : on dit pas en arabe. Inversée ça veut dire de gauche à la place de la droite et la droite à la place de gauche. Chut ! chut ! ne parlez pas sans permission/ attention et si tu veux poser une question tu dois lever le doigt. Alors la partie 4 qu'est-ce qu'elle représente ? KXXX

E : ventricule gauche

P : le ventricule gauche. Bon il y a 2 flèches ou bien 3 flèches sans numéro. Cette flèche représente quoi ? RXXX

E : paroi musculaire

P : une paroi musculaire. Quel est son rôle ? tu sais ? Qu'est-ce qu'il fait ?

E : séparer les 2/ séparer les 2…

P : parties du cœur/ donc la paroi musculaire c'est pour séparer les deux parties, les deux parties/ la partie gauche et la partie droite. Ensuite cette flèche représente quoi ? Sans dire madame ! cette flèche représente quoi ? YXXX

E : valvule

P : où se trouve la valvule

E : les parties

P : non/ attention ici ça sera entre les 2 parties. Est-ce que la valvule existe là ? (elle montre le schéma)

C : non

E : le ventricule et

P : et comment on appelle les ventricule et l'oreillette/ on les appelle les 2

C : cavités

P : cavités. On a combien de cavités dans notre cœur ?

C : 4

P : 4 et combien de parties dans notre cœur

C : 2

P : très bien la 5ème ! y a-t-il des questions ? MXXX

E : dans l'appareil respiratoire on dit que on respire l'oxygène, mais on respire l'air [inaudible]

P : tu as raison, on respire le mélange de gaz, on respire l'air en entier (gestuelle). Mais en 4ème primaire tu as déjà appris que dans les poumons, il y a une petite partie que l'on appelle les alvéoles pulmonaires, qui a pour rôle de quoi faire ? De prendre seulement l'oxygène (+ gestes) de tous le mélange qui vient rentrer dedans (+ gestes) et de le donner au / sang (+ geste) ? Donc c'est le rôle de l'appareil respiratoire/ une des parties de l'appareil respiratoire a pour rôle de choisir l'oxygène parmi tout ce mélange de gaz et de le donner (+ mimo) au sang pour que le sang puisse le distribuer (+mimo) à toutes les parties du corps. Tu as compris ? AXXX

E : pomper /pomper ?

P : pomper ça veut dire « pousser fortement » /pomper ça veut dire « pousser fortement », on dit que notre cœur va pousser fortement le sang pour que le sang puisse circuler dans toutes les cellules de notre corps. Tu as compris ? MXXX

E [inaudible] on peut dire la valvule sépare entre deux cavernes

P : les 2 cavités

E : les 2 cavités

P : non la valvule ne sépare pas. Attention tu vas avoir/ tu vas avoir/ après le cours prochain/ tu vas voir quel est le rôle exactement de la valvule/ c'est pas de séparer/ il a un autre rôle plus important. Hein ? MXXX

E : à quoi sert l'eau ? à quoi sert l'eau ?

P : l'eau a une très grande importance pour le corps. Quelle est son importance ? C'est grâce à l'eau que l'appareil digestif puisse digérer les aliments. C'est grâce à l'eau que l'appareil urinaire puisse se débarrasser des déchets cellulaires. Alors l'eau a une grand ampleur/importance dans notre corps. On peut jamais vivre sans eau. Hein ? MXXX

E : pourquoi appeler la ventricule

P : le ventricule

E : le ventricule quand on a appelé ventre

P : non ce sont des termes / ce sont des termes scientifiques. C'est pas la question du pourquoi / pourquoi on t'a appelé MXXX. Jamais on pose une question pourquoi sur / le nom/ d'accord / 1000 fois je t'ai donné la remarque (à un autre élève). D'accord ? c'est compris ? Vite prenez

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

votre livre (les élèves ouvrent leur bureau pour prendre leur manuel). La page 32. Le livre à la page 32. Les règles à la main.

Vidéo 3 - 02'40

P : Page 32 / l'appareil circulatoire et la circulation. Le titre de la leçon. Calmez-vous. Calmez-vous l'appareil circulatoire et la circulation. On commence. (elle lit la leçon sur le livre et les élèves lisent et soulignent en même temps) L'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose, renferme, ça veut dire se compose, l'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose. De combien de parties ?

E1 : 2 parties

P : combien de parties là-bas ? de l'appareil circulatoire

E2 : 2, 3

P : 3 parties, alors l'appareil renferme, ça veut dire se compose, se compose ou bien renferme, le cœur, partie numéro 1, les vaisseaux sanguins, numéro 2, et le sang, numéro 3. Voila les 3 parties ou bien les 3 composantes de l'appareil circulatoire. Le cœur, les vaisseaux sanguins et le sang. Ensuit, au commencement du nouveau paragraphe, on va mettre un petit titre : rôle de l'appareil circulatoire. Le rôle de l'appareil circulatoire/ ajoutez ce titre (les élèves écrivent sur leur manuel)/ au début de ce paragraphe/ oui le rôle de l'appareil circulatoire. Ecrivez bien les termes/ ici/ ici/ici/ le rôle de l'appareil circulatoire. On reprend tout au bout/ cet appareil transporte les aliments digérés, l'oxygène et l'eau aux différentes cellules du corps et transporte aussi les déchets des cellules jusqu'aux appareils excréteurs. Encore/ ça c'est le 2ème rôle. Cet appareil aide à maintenir le corps en bonne ?

E: santé

P : en bonne santé. Si notre cœur fonctionne bien, si notre cœur pompe le sang normalement, on a aucun problème. C'est compris ?

Vidéo 4 (13'45) - commentaire de la leçon

P : on entend parfois les battements du cœur. Boom/ boom/ boom/ normalement en cas de repos, le nombre de battements du coeur/le nombre/ on peut compter/ combien de fois notre cœur va bâtir/en 1 minute. Le nombre normal c'est 80 battements par minute. De 80 au maximum 120/ ça c'est le nombre de battement normal. En cas de repos, si on ne fait aucune activité, si on ne fait aucun effort, notre cœur va pomper un certain nombre de battements. Il va faire un certain nombre de battement. Combien cela se nombre ?

C : 80

P : de 80 jusqu'à 120 au maximum. C'est compris ? […] le cœur /encadrez-moi ce titre. Ça c'est le 1er […] de notre appareil respiratoire/le coeur/ c'est un organe MUS-CU-LAIRE. Qu'est-ce que ça veut dire un organe musculaire ? ça veut dire qu'est-ce qu'il fait ? Je veux les deux verbes que n'importe quel muscle doit les faire / que fait un muscle, il doit quoi et il doit quoi ? AXXX

E1 : pomper

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

P : AYYY

E2 : absorber

E3 : ouvre et/

P : non/ essayez/ essayez ! Pas de problème

E4 : séparer

P : non […] attention, n'importe quel muscle, n'importe quel muscule doit faire deux opérations/ l'un après l'autre/ n'importe quel muscle doit se contracter puis se relâcher. […] puisque le cœur est un muscle, il doit se hein/

C : contracter/

P: puis se hein/

C: relâcher

P: notre cœur doit se contracter puis se relâcher (avec geste de la main) pour pouvoir (geste)

C : pomper

P : pomper le sang. Donc si notre cœur n'est pas un organe musculaire, qu'arrive-t-il ? Réfléchissez ! Qu'arrive-t-il ? Ou que se passe-t-il ? Si notre cœur n'était pas (geste de négation) un organe musculaire. Je viens de vous donner l'information et je demande le contraire./ Le sens du mot "organe musculaire" ça veut dire comme n'importe quel muscle, il doit se /hein/ répétez / contracter puis se relâcher/ alors/ il se contracte, il se relâche pour pouvoir pomper le sang/ (la classe répète). Qu'arrive-t-il si notre cœur n'était pas un organe musculaire/ qu'est-ce qu'il va se passer, réfléchissez ! MXXX

E1 : notre cœur ne va pas être en bonne santé

P : non/ pas ça

E2: notre cœur ne pompe pas

P : très bien. Il va pas pomper le sang/ s'il ne peut pas contracter ni relâcher, alors il ne va pas pomper le sang je viens de dire un organe musculaire, il doit se contracter puis se relâcher pour pouvoir /

C : pomper

P : pomper/ s'il ne vas pas se contracter, qu'est-ce qu'il va se passer ? Est-ce qu'il peut pomper le sang ?

C : non

P : jamais. Est-ce que le sang peut arriver à toutes les cellules de notre corps ?

C : non

P : jamais/ impossible ! Vous avez compris le sens du mot organe musculaire ? Vous êtes surs ? Reprenons. "C'est un organe musculaire creux"/ "logé" (elle lit le manuel) ça veut dire situé/ où il se trouve exactement / logé/ situé/ "à l'intérieur de la cavité THO-RA-CI-QUE / entre les

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2 poumons"/ (elle continue la lecture)/ "situé vers la gauche"/ ça veut dire le cœur est vers la gauche, il n'est pas au milieu exactement/ il est à peu près vers la gauche/ il n'est pas entre les 2 poumons, il est à peu près vers la gauche/ d'accord 1minute/ et voila le rôle du cœur/ "pompe le sang"/ toute la vie/sans arrêt. D'accord/ […] Alors au 2ème paragraphe/ de suite/ "le volume de ton poing est égal au volume de ton cœur" Qui sais qu'est-ce que ça veut dire le sens du mot "poing" ? P-O-I-N-G, attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) "poing" et "point" ? Hein/quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX

E : le poing

P : quel point/g?

E : G/ la lettre G

P : la lettre G

E : la boxe (il montre un poing)… yani / une force

P : une force/ voilà/ ça c'est notre poing (elle montre son poing)cette partie là c'est notre poing/ cette partie-là c'est notre poing. Donc la taille de notre cœur est exactement / hein (elle montre) avec /de la même taille avec notre poing. Et non pas, notre point (elle montre "point"). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du coeur/ ou le volume du cœur est du même volume du point (elle montre "point") ce sera correct ?

C : non

P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème aux fautes d'orthographe !les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot. Je répète/ on reprend de nouveau / "le volume de ton poing est égal à peu près au volume de ton cœur"/ après nous [sommes] au dernier paragraphe, en bas de la page. Le "structure du cœur humain" (elle lit). "Le cœur est divisé en 2 parties./ qui sont séparées par une ?/

C : paroi"

P : "paroi musculaire"/y'a rien de nouveau ?

C : non

P : Très bien. "la partie droite du cœur se compose de 2 cavités". La cavité supérieure la voilà (elle montre au tableau) On l'appelle cavité supérieure, ça et ça. La cavité supérieure s'appelle ?

E : oreillette

P : droite. Si on parle de la partie droite alors il s'appelle l'oreillette droite. Et la cavité inférieure s'appelle ? (avec C) le ventricule droit. Essayez de voir la partie gauche. Comment sera nommé la cavité inférieure et la cavité supérieure ? AXXX comment sera nommée la cavité inférieure de la partie gauche du cœur ? Le ventricule gauche ! comment sera nommée la cavité supérieure de la partie gauche du cœur, Ya AXXXX ? L'oreillette gauche / très bien. Tournez la page et la partie gauche du cœur se compose de 2 cavités. La supérieure s'appelle l'oreillette gauche et inférieure s'appelle le ventricule gauche. Il y a 2 questions. On va répondre à la dernière question. Quel est le nombre de cavités du cœur ? Quel est le nombre de cavités du cœur ? AXXX

E : 4

P : 4 cavités. C'est bien. Alors écrivez 4 cavités. Le nombre des cavités est 4. Deuxièmement, les vaisseaux sanguins/ on a combien de type de vaisseaux/ combien de genre de vaisseaux ?

C : 3

P : lesquels ? Levez la main / levez le doigt/ assieds-toi bien / on a combien de vaisseau sanguin/ les autres ? C'est (E : moi je sais)

E : artère

P : artère

E : vaisseaux sanguins

P : non/ AXXX ?

AXXX E : capillaire

P : capillaire sanguin et ?

E : veine

P : VEI-NE/ alors on a 3 types ou bien 3 genres de vaisseaux sanguins. Artère, veine et vaisseaux sanguins / (elle lit un exercice) le 1 est-il des vaisseaux sanguins ? 1/ les artères sont des vaisseaux sanguins qui transportent le sang du cœur à toutes les parties du corps et ils se divisent en vaisseaux minuscules/ appelés quoi ?

C : capillaires sanguins

P : 2/ capillaire/ tout à fait le contraire des artères/ si les artères vont transporter le sang/ regardez moi s'il vous plait/ avec moi/si les artères vont transporter le sang du cœur à toutes les parties du corps/ alors les veines c'est tout à fait le contraire/ vont transporter le sang d'où vers où ? […] si les artères vont transporter le sang du cœur à toutes les parties du corps, alors les veines vont transporter le sang d'où vers où ? C'est tout à fait le contraire aux artères. KXXX?

E : ils transportent le sang de toutes les parties du corps (P: au?) au cœur

P : au coeur/ très bien/ bravo/ je répète/ je répète la 5eme / on a des artères tout à fait au contraire des veines/ les artères transportent le sang du cœur à toutes les parties corps/ au contraire, les veines transportent le sang de toutes les parties du corps au coeur/ c'est compris ? (C: oui) Vous êtes surs ? Je doute. Qui n'a pas compris cette partie ? Vous êtes surs ? Très bien. Allez/ (elle reprend la lecture) "Les veines sont des vaisseaux sanguins qui transportent le sang du corps vers le cœur et les capillaires […] se rejoindre pour former les veines qui ramènent le sang vers le cœur." Et on s'arrête juste ici aujourd'hui. Y a-t-il des questions ?(C : non) Vous êtes sûrs ? (C : oui) […]

E : le paroi musculaire […]

P : la paroi/ attention MXXX/ c'est la paroi musculaire

E : est-ce que la paroi musculaire contacte /

P : c'est pas contacte/ se contracte et se relâche/ oui on l'a appelée quoi ? Paroi /musculaire qui entoure le coeur/ 1 minute (à la classe)/ reste assis, reste assis, fermez tous vos bureaux/croisez les bras/ fermez tous vos bureaux/ croisez les bras/ tu as compris MXXX/ qui est absent aujourd'hui/assis toi/ qui est responsable ? Efface/ qui est responsable de l'ordinateur ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Type de gestes	1. Médiation entre l'écrit oralisé/ oral scripturalisé	2. Médiation schéma / oralisation	3. Médiation langage verbal/langage symbolique	4. Alterner L1/L2	5. Citer un énoncé écrit ou oral + rappeler	6. Médiation objet matériel ou situation quotidienne /notion disciplinaire	7. Médiation langage courant/ langage disciplinaire	8. Reformuler	10. Nommer les objets disciplinaires	9. Répéter	11. Insister sur la prononciation	12. Expliquer le fonctionnement code
Lignes	79-80 + (elle **écrit**) 101 + (elle **montre** au tableau une phrase) 296-298 + Vite **prenez votre livre** (les élèves ouvrent leur bureau pour prendre leur manuel). La page 32. Le livre à la page 32. 300-304 + P : **Page 32** / l'appareil circulatoire et la circulation. Le titre de la leçon. Calmez-vous. Calmez-vous l'appareil circulatoire et la circulation. On commence.	38-39 + dans cette **figure**, qu'est-ce que vous remarquez ? Si nous allons parler spécialement du cœur, qu'est-ce que vous remarquez ? d'après cette figure 51-56 + d'après cette **figure**. NXXX E : cette partie est bleue c'est l'oxygène et cette partie est rouge et c'est le sang P : d'abord cette partie est bleue et cette partie est rouge c'est correct. Mais c'est pas cette partie est bleue à cause de l'oxygène et cette partie est rouge à cause du sang. Non. Mais est-ce ces couleurs existe en réalité dans notre corps ? 87-88 + D'après le **schéma** conceptuel		240-241 + C : **Maklou b** – [traduction en arabe *renversé*] P : on dit pas en arabe.	68-69 + P : **qu'est-ce que ça veut dire « sang oxygéné » ?** MXXX E : le sang qui transporte l'oxygène 83 + P : **qu'est-ce que ça veut dire « non oxygéné »,** ça veut dire il va pas transporter l'oxygène, 105-111 E : expirer P : très bien / explique / ça veut dire quoi ? / très bien /	21 + (avec des **gestes** de cercle). 117 + (**geste**) 137 + **geste** de monstration 202-203 + tout autour du cœur (+ **mimogestualité** du tour), 228-233 + Ça c'est notre main /(**mimogestualité**) C : droite P : ça c'est notre main ? (mimogestualité) C : gauche P : on va faire à l'envers, comme ça (elle **mime**). Alors ça se sera la partie	24-28 + Il / pompe/ ou bien il/ ? C : propulse P : regarde [elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »]. Il ? C : propulse P : **il propulse le sang**. 248 + Quel est son rôle ? tu sais ? **Qu'est-ce qu'il fait** ? 268 + P : tu as raison, on respire le mélange de gaz, **on respire l'air en entier** 224-225 + le nombre de battements du cœur/le nombre/ **on peut compter/**	72 + **l'autre couleur/ un autre degré** de la même couleur, ce sera rouge foncé 235-236 + mais tout simplement le schéma quand il est devant vous il est renversé, **inversé**, alors/ voilà on met comme ça/ la partie / droite et voilà la partie C : gauche 241-242 + Inversée **ça veut dire de gauche à la place de la droite et la droite à la place de gauche.**	65-66 + on va **l'appeler** sang oxygéné. 76 + on va **l'appeler** sang non-oxygéné 159 + Cette cavité on **l'appelle** l'oreillette droite. 164 + alors on **l'appelle** oreillette droite 166-167 + La cavité de l'autre côté **s'appelle** / C : oreillette gauche 168-170 + on **l'appelle** le ventricule droit et l'autre **s'appelle** le ventricule C : gauche	28-31 + Il pompe ou bien il propulse le sang dans les / […] j'ai mal entendu/ dans les ? C : réseaux sanguins P : **réseaux sanguins.** 61 + Je répète. 70-71 + **l'oxy/ ?** **C : gène** 87 + Je **répète** 130-131 + **La partie quoi ?** **C : gauche** 138 + on **répète** 140 + 143 + (classe en **écho**) 154-155 + Chaque partie est formée / ? / de 2 cavités (reprise en **écho** de la	45-47 + P : ab/ ab ? E : absorbe. P : **absorbe** 123-124 + P : durant **l'expira/ C : tion** 135-136 + Partie gauche et partie droite (gestuelle sur le schéma)/ qui sont séparés (geste de monstration de la séparation + **énonciation ralentie** 137 + par/roi **(R roulé ? insistance)** 151-153 + **Attention on dit pas gauche (avec un o ouvert) et**	20-21 + C'est pourquoi on l'a appelé appareil circulatoire. Parce que le sang / **il circule/ il fait une très grande circulation** 65-69 + Et à ce moment le sang qui va transporter **l'oxygène** on va l'appeler **sang oxygéné**. On va l'appeler quoi ? C : sang oxygéné P : qu'est-ce que ça veut dire « sang oxygéné » ? MXXX E : le sang qui transporte l'oxygène

	(elle **lit** la leçon sur le livre et les élèves lisent et soulignent en même temps) L'appareil circulatoire renferme, ça veut se compose, renferme, ça veut dire se compose, l'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose. De combien de parties ? 311-316 + En suite, au commencement du nouveau paragraphe, on va mettre un **petit titre** : rôle de l'appareil respiratoire. Le rôle de l'appareil circulatoire/ ajoutez ce titre **(les élèves écrivent sur leur manuel)**/ au début de ce	que vous avez devant vous au tableau, regardez bien le schéma conceptuel. 135-136 + **(gestuelle sur le schéma)**/ qui sont séparés (geste de monstration de la séparation 138 + **Cette partie-là**, on l'appelle une paroi / musculaire/ 140-141 + Depuis la **figure** que vous avez, le sang oxygéné va entrer dans quelle partie du cœur ? 149-150 + **changement de diapo au tableau). La coupe** du cœur. Voilà le cœur/ il est formé de deux parties/ la partie gauche (elle montre) et la partie droite 158-159 + **Voyons** le nom de chaque partie et de chaque cavité. **(elle montre sur le schéma au tableau)** 158 + Ensuite la cavité qui se trouve			ça veut dire ? […] P (elle fait non de la main) : **qu'est-ce ça veut dire le mot « expirer » ? qu'est-ce ça veut dire ?** 238-239 + **Qu'est-ce que ça veut dire inversée** ? 359 + / je viens de **dire** un organe musculaire 367 + Vous avez **compris le sens du mot organe musculaire**	/ gauche et ça se sera la partie ? 268-269 + **(gestuelle)**. Mais en 4ème primaire tu as déjà appris que/ 271-274 + De prendre seulement l'oxygène (+ **gestes**) de tous le mélange qui vient rentrer dedans (+ **gestes**) et de le donner au / sang (+ **geste**) ? Donc c'est le rôle de l'appareil respiratoire/ une des parties de l'appareil respiratoire a pour rôle de choisir l'oxygène parmi tout ce mélange de gaz et de le donner (+ **mimo**) au	**combien de fois notre cœur va bâtir/en 1 minute**.	276-278 + P : pomper **ça veut dire « pousser fortement »** /pomper ça veut dire « pousser fortement », on dit que notre cœur va pousser fortement le sang pour que le sang puisse circuler dans toutes les cellules de notre corps. 302-303 + L'appareil circulatoire renferme, **ça veut dire se compose,** renferme, ça veut dire se compose, l'appareil circulatoire renferme, ça veut dire se compose 308 + alors l'appareil renferme, **ça veut dire se compose,** se	177-178 + on **l'appelle** la valvule 206-207 + Donc on a combien de **légende** qu'on doit apprendre ? Comptez-les ! combien de **légendes** ? 209-212+ P : Sur un schéma pareil. Si vous aurez un schéma pareil à l'examen / on vous demande ou bien 2 ou bien 3 ou bien 4 **légendes**/ de ces 7 **légendes** / c'est à vous de très bien étudier le schéma. On répète tout simplement/ Disons / je vais enlever les détails/ allez/ qui peut me dire	classe « cavités »). 164 + (classe en échos). 178-188 + Que l'on appelle ? C : valvule P : comment on l'appelle ? C : valvule P : **répétez** derrière moi s'il vous plait ! comment on l'appelle ? C : valvule. P : essayez de bien prononcer ! **VAL-VULE C : VAL-VULE P : VAL-VULE C : VAL-VULE** 359-360 + / **je viens de dire** un organe musculaire, il doit se contracter puis se relâcher pour pouvoir / 389 + Je **répète/ on reprend de nouveau** /	**c'est gauche (o fermé). G-A-U c'est GO (o fermé) et non pas GO (o ouvert) ou dite gauche (avec un o ouvert).** 171 + **ventricule/ et non pas veintricule/ ventricule** 185-188 + P : **essayez de bien prononcer ! VAL-VULE C : VAL-VULE P : VAL-VULE C : VAL-VULE 190-192 + entre la oreillette P : l'oreillette E : l'oreillette** 238 + **in-ver-sée.** 331 + **c'est un organe**	104-105 + / **je veux le verbe** E : expirer 115 + il y a un autre **verbe** ? 171 + parce que **ça vient du mot ventre** 173-177 + **Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit UN ventricule et UNE oreillette. Ça c'est un nom féminin c'est pour ça qu'on a donné le mot/ l'adjectif « droite »/ avec E (un élève dit « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est un ventricule droit et non pas droitE.** 218-220 + P : le ventricule droit/ le ventricule ? C : droit P : **le ventricule droit ! droit**

	paragraphe/ oui le rôle de l'appareil circulatoire. Ecrivez bien les termes/ ici/ ici/ici/ le rôle de l'appareil circulatoire. On reprend tout au bout/ cet appareil transporte les aliments digérés, l'oxygène et l'eau aux différentes cellules du corps et transporte aussi les déchets des cellules jusqu'aux appareils excréteurs 330 + le cœur /**encadrez-moi ce titre** 368 + "C'est un organe musculaire creux". "logé" (elle lit le manuel) 369-370 + "à l'intérieur de la cavité tho-	inférieurement (**elle montre**), **172-173 + Oreillette droite/ (elle montre) oreillette gauche/ (elle montre) ventricule droit/ (elle montre) ventricule gauche/ (elle montre).** 189 + d'après le **schéma** ? 201-202 + Voilà la paroi musculaire qui est tout autour du cœur (elle **montre** sur le schéma) 203-204 + cette partie, cette partie et cette partie (elle **montre** les trois parties). 206-208 + Donc on a combien de **légende** qu'on doit apprendre ? Comptez-les ! combien de légendes ? C : 7 P : Sur un schéma pareil. 211-217 + qui peut me dire le nom de la **partie numéro** 2 (elle a enlevé les mots au tableau).				sang pour que le sang puisse le distribuer (+**mimo**) à toutes les parties du corps. 289 + **On peut jamais vivre sans eau** 323 + P : on entend parfois les **battements du cœur. Boom/ boom/ boom** 326-327 + . En cas de repos, si on ne fait aucune activité, si on ne fait aucun effort, **notre cœur** va pomper un certain nombre de battements. 346 + P: **notre cœur** doit se contracter puis se relâcher		compose ou bien renferme, 309-310 + Voilà les 3 parties **ou bien les 3 composantes** de l'appareil circulatoire. 350-352 + Le sens du mot "organe musculaire" **ça veut dire comme n'importe quel muscle, il doit se /hein/ répétez / contracter puis se relâcher** 368-369 + ça veut dire situé/ **où il se trouve** exactement / logé/ situé/ 370-372 + **ça veut dire le cœur est vers la gauche**, il n'est pas au milieu exactement/ il est à peu près vers la gauche/ **il n'est pas entre les 2 poumons, il**	le nom de la partie numéro 2 (elle a enlevé les mots au tableau). La flèche numéro 2 représente quoi ? 260-262 + P : et comment on **appelle** les ventricules et l'oreillette/ on les **appelle** les 2 C : cavités P : cavités. 269-270 + il y a une petite partie que l'on **appelle** les alvéoles pulmonaires 397-404 + On **l'appelle** cavité supérieure, ça et ça. La cavité supérieure s'appelle ? E : oreillette	430-431 + **si les artères vont transporter le sang du cœur à toutes les parties du corps, alors les veines vont transporter le sang** d'où vers où ? C'est tout à fait le contraire aux artères. 433 + je **répète**/ je **répète**	**Mus-Cu-Laire 369 + tho-ra-ci-que 422 + VEI-NE**	**et non pas droite / le ventricule droit.** 279-280 + deux cavernes P : **les 2 cavités** 290-293 + E : pourquoi appeler la ventricule P : **le ventricule** E : le ventricule quand on a appelé ventre P : **non ce sont des termes / ce sont des termes scientifiques.** 332-333 + Je veux les deux **verbes** que n'importe quel muscle doit les faire 375-382 + ? **P-O-I-N-G, attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) "poing" et**

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

	ra-ci-que / entre les 2 poumons"/ (**elle continue la lecture**)/ "situé vers la gauche"/ 372-374 + et voilà le rôle du cœur/ "pompe le sang"/ toute la vie/sans arrêt. D'accord/ […] **Alors au 2ème paragraphe**/ de suite/ "le volume de ton poing est égal au volume de ton cœur" 390-394 + "le volume de ton poing est égal à peu près au volume de ton cœur"/ après nous [sommes] **au dernier paragraphe, en bas de la page**. Le "structure du cœur humain" (elle **lit**). "Le cœur est divisé en 2 parties./	La flèche numéro 2 représente quoi ? essayez de reprendre ce qu'on a déjà pris / HXXX E : l'oreillette gauche P : l'oreillette gauche. Très bien/ la partie 3, qu'est-ce qu'elle représente ? regardez bien la flèche, qu'est-ce qu'elle représente cette partie ? AXXX E2 : ventricule droite 220-221+ La partie 1, qu'est-ce qu'elle **représente** ? AXXX E : le ventricule droite 227 + Voilà le **schéma** devant vous. 243-248 + Alors la partie 4 qu'est-ce qu'elle **représente** ? KXXX E : ventricule gauche **P : le ventricule gauche. Bon il y a 2 flèches ou bien 3 flèches sans numéro. Cette**				(avec geste de la main) pour pouvoir (**geste**) 349-350 + **Si notre cœur** n'était pas (**geste de négation**) un organe musculaire. 382-384 + ça c'est **notre poing (elle montre son poing**) cette partie là c'est notre poing/ cette partie-là c'est notre poing. Donc la taille de notre cœur est exactement / hein (elle **montre**) avec /de la même taille avec notre poing		**est à peu près vers la gauche/** 422 + on a 3 types **ou bien 3 genres** de vaisseaux sanguins.	P : droite. Si on parle de la partie droite alors il s'appelle l'oreillette droite. Et la cavité inférieure s'appelle ? (avec C) le ventricule droit. Essayez de voir la partie gauche. Comment sera nommé la cavité inférieure et la cavité supérieure ? AXXX comment sera nommée la cavité inférieure de la partie gauche du cœur ? Le ventricule gauche ! comment sera **nommée** la cavité supérieure de la partie			**"point" ? Hein/quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX E : le poing P: quel point/g? E : G/ la lettre G P: la lettre G E :la boxe (il montre un poing)…** yani / une force P: une force/ voilà/ 384-389 + **Et non pas, notre point (elle montre "point"). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du coeur/ ou le volume du cœur est du même volume du point (elle montre "point") ce sera correct ? C : non**

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

	qui sont séparées par une ?/ C : paroi" P : "paroi musculaire"/ 396 + **la partie droite du cœur se compose de 2 cavités". La cavité supérieure** 404-407 + **Tournez la page** et la partie gauche du cœur se compose de 2 cavités. La supérieure s'appelle l'oreillette gauche et inférieure s'appelle le ventricule gauche. Il y a 2 questions. On va répondre à la dernière question. Quel est le nombre de cavités du cœur ? 410 + Alors **écrivez** 4	**flèche représente quoi ? RXXX** E : paroi musculaire P : une paroi musculaire. 251-252 + Ensuite cette **flèche** représente quoi ? Sans dire madame ! cette flèche représente quoi ? 256-257 + attention ici ça sera entre les 2 parties. Est-ce que la valvule existe là ? (elle **montre** le schéma) 397 + la voilà (elle **montre** au tableau)							gauche du cœur, Ya AXXXX ? L'oreillette gauche / très bien.' 425 + **appelés** quoi ? 444 + oui on l'a **appelée** quoi			**P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème aux fautes d'orthographe !les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot.** 443-444 + E : est-ce que la paroi musculaire contacte / P : **c'est pas contacte/ se contracte**

	cavités. Le nombre des cavités est 4. 423 + (elle **lit** un exercice) le 1 est-il des vaisseaux sanguins ? 437-439 + (elle **reprend** la **lecture**) "Les veines sont des vaisseaux sanguins qui transportent le sang du corps vers le cœur et les capillaires […] se rejoindre pour former les veines qui ramènent le sang vers le cœur."											
Total	15	20	0	1	6	13	4	11	14	13	11	13

Résultats et analyse

Cette leçon présente l'acte d'inscription du savoir disciplinaire, car il a un passage à l'écrit des élèves. Les élèves sont invités à écrire le titre de la leçon et à souligner dans le texte les passages clés. Cette étape est précédée d'une longue introduction visant à rappeler, à l'aide de schéma le rôle des différents appareils et les noms des organes impliqués.

Les gestes de médiation sont des gestes attendus dans n'importe quel cours de discipline, mais ils nous exacerbée en cours de DdNL. Et pour les élèves en situation exolingue, ils s'avèrent être d'un grand recours. Le recours aux gestes, schémas, changements de registres, etc. sont autant de techniques utilisée en didactique des langues. Seuls le geste de médiation entre L1 et L2 est sans doute le seul geste véritablement distinctif d'un cours de DdNL.

L'autre extension professionnelle est du côté des gestes discursifs qui doivent entrer de manière légitime dans le répertoire des gestes langagiers des enseignants de DdNL. Il s'agit ici de donner une légitimité au traitement métalinguistique de la langue au service de la discipline. En effet, la plupart des enseignants ont recours à des gestes que l'on peut retrouver en cours de FLE, tels que le traitement de l'orthographe, l'articulation, l'accord de l'adjectif, etc. Cette présence de gestes métalinguistique est due au fait que l'enseignement est en L2 et non en L1. Les enseignants de discipline prennent alors en compte cette caractéristique et adaptent leurs pratiques aux besoins langagiers des élèves.

La 3ème vidéo montre surtout un commentaire de texte du manuel.

a. Présence avérée et massive de gestes langagiers

Avec 121 gestes en 38'2 minutes, soit presque l'intégralité de la période qui dure 50 mn. Les gestes sont présents aux différentes étapes du cours.

b. Equilibre entre les gestes de médiation et les gestes discursifs

Avec 51 gestes discursifs, soit 43 % des gestes utilisés, et 70 gestes de médiation, soit 57% des gestes totaux. Ces derniers restent dominants mais on relève néanmoins une attention toute aussi active pour la dimension discursive de la discipline.

c. Gestes discursifs sur le code très présents

Avec 25 gestes traitant spécifiquement du code (code et articulation) et pour des séquences relativement longues, l'enseignante manifeste sa préoccupation du traitement de la langue. Dans ce cours, l'enseignante apporte des éléments métalinguistiques soutenus, elle utilise :

- **la dérivation de circulation** : le nom, circulatoire, l'adjectif, circuler, le verbe, ou alors oxygène, le nom et oxygéné, l'adjectif

*20-21 + C'est pourquoi on l'a appelé appareil **circulatoire**. Parce que le sang / il **circule**/ il fait une très grande **circulation***

*65-69 + Et à ce moment le sang qui va transporter l'oxygène on va l'appeler sang **oxygéné**. On va l'appeler quoi ?*

C : sang oxygéné

*P : qu'est-ce que ça veut dire « sang **oxygéné** » ? MXXX*

E : le sang qui transporte l'oxygène

- les catégories grammaticales :

*104-105 +P : / je veux le **verbe***

E : expirer

*115 + P : il y a un autre **verbe** ?*

332-333 + P : Je veux les deux verbes que n'importe quel muscle doit les faire

- l'étymologie

171 +P : parce que ça vient du mot ventre

290-293 + E : pourquoi appeler la ventricule

P : le ventricule

E : le ventricule quand on a appelé ventre

P : non ce sont des termes / ce sont des termes scientifiques.

- le genre et l'accord en genre et en nombre de l'adjectif

173-177 + Ventricule droit et non pas ventricule droite. On dit UN ventricule et UNE oreillette. Ça c'est un nom féminin c'est pour a qu'on a donné le mot/ l'adjectif « droite »/ avec E (un élève dit « avec E »). On dit LE ventricule, alors c'est un ventricule droit et non pas droitE.

218-220 + P : le ventricule droit/ le ventricule ?

C : droit

P : le ventricule droit ! droit et non pas droite / le ventricule droit

- la mention de l'élision de la voyelle devant une autre voyelle

190-191+ entre la oreillette

P : l'oreillette

- correction du lexique disciplinaire

279-280 + E : deux cavernes

P : les 2 cavités

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

443-444 + E : est-ce que la paroi musculaire contacte /

P : c'est pas contacte/ se contracte

- orthographe lexicale

375-382 + ? P-O-I-N-G, attention, quelle est la différence entre (elle écrit au tableau) "poing" et "point" ? Hein/quelle est la différence entre ces deux mots ? MXXX

E : le poing

P: quel point/g?

E : G/ la lettre G

P: la lettre G

E :la boxe (il montre un poing)… yani / une force

P: une force/ voilà/

384-389 + Et non pas, notre point (elle montre "point"). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du coeur/ ou le volume du cœur est du même volume du point (elle montre "point") ce sera correct ?

C : non

P : ce sera correct ? (C : non) Attention la 5ème aux fautes d'orthographe !les fautes d'orthographe font changer complètement le sens du mot.

- prononciation appuyée, vigilance sur la dimension phonétique :

45-47 + P : ab/ ab ?

E : absorbe.

P : absorbe

123-124 + P : durant l'expira/

C : tion

135-136 + Partie gauche et partie droite (gestuelle sur le schéma)/ qui sont séparés (geste de monstration de la séparation + énonciation ralentie

137 + par/roi (R roulé ? insistance

185-188 + P : essayez de bien prononcer ! VAL-VULE

C : VAL-VULE

P : VAL-VULE

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

C : VAL-VULE

238 + in-ver-sée.

331 + c'est un organe Mus-Cu-Laire

369 + tho-ra-ci-que

422 + VEI-NE

- lien graphie/phonie

151-153 + Attention on dit pas gauche (avec un o ouvert) et c'est gauche (o fermé). G-A-U c'est GO (o fermé) et non pas GO (o ouvert) ou dite gauche (avec un o ouvert).

171 + ventricule/ et non pas veintricule/ ventricule

Que cela concerne l'articulation, la discrimination entre le o ouvert et le o fermé, ou encore l'orthographe du mot *poing* à ne pas confondre avec son homophone *point*, l'enseignante apporte des explications poussées et consacrent beaucoup de temps au traitement du code. De même, pour la prononciation de la nasale en L. 171, l'enseignante attire l'attention des élèves la différence entre deux nasales proches. La partie ici métalinguistique du discours de l'enseignante atteste l'importance accordée à la langue en tant qu'objet d'étude, ici, pendant un cours de science.

d. Surreprésentation des gestes d'oralisation d'un schéma

Le schéma occupe ici l'espace de référence du discours. Son oralisation entraine donc de nombreux gestes de médiation (20) de l'enseignante qui correspondent aux besoins de la leçon. Le passage au schéma est indiqué par un geste de monstration de l'enseignante (elle montre). On relève le lexique d'analyse du schéma : « figure », « partie », « schéma conceptuel », « schéma », « représente », « légende », « les flèches ».

En L. 54, l'enseignante prévient les élèves d'une représentation erronée qu'ils pourraient se forger à cause de la vision schématique : *Mais c'est pas cette partie est bleue à cause de l'oxygène et cette partie est rouge à cause du sang. Non. Mais est-ce ces couleurs existe en réalité dans notre corps ?*

E : cette partie est bleue c'est l'oxygène et cette partie est rouge et c'est le sang

P : d'abord cette partie est bleue et cette partie est rouge c'est correct. Mais c'est pas cette partie est bleue à cause de l'oxygène et cette partie est rouge à cause du sang. Non. Mais est-ce ces couleurs existe en réalité dans notre corps ?

e. Des gestes initiés pas les élèves

290-293 + E : pourquoi appeler la ventricule

P : le ventricule

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

E : le ventricule quand on a appelé ventre

P : non ce sont des termes / ce sont des termes scientifiques.

Dans l'interaction ci-dessus, on remarque que c'est un élève qui initie une explication sur l'origine étymologique d'un terme scientifique. L'enseignante a d'ailleurs des difficultés à répondre.

Plus fréquentes, les interrogations des élèves sur le sens d'un mot :

275-278 + E : pomper /pomper ?

P : pomper ça veut dire « pousser fortement » /pomper ça veut dire « pousser fortement », on dit que notre cœur va pousser fortement le sang pour que le sang puisse circuler dans toutes les cellules de notre corps.

d. Nombreux des gestes de reformulation et de citation

L'enseignante consacre 34 gestes et donc du temps de sa leçon à la clarification du discours. En effet on relève : les gestes de reformulation entre discours courant et disciplinaires (4) et reformulation au sein du même registre (11), gestes de contextualisation (objet matériel/situation) (13), gestes de citation à visée explicative (6).

Ainsi le fait de souligner ce geste n'est pas spécifique aux DdNL, son intérêt est ailleurs, dans sa capacité à être conscientisé et donc exploité pédagogiquement, faire des activités de médiation des objets d'étude pour les DdNL. Par exemple les changements de registre peuvent être exploités pédagogiquement, les passages du langage verbal au langage symbolique peuvent également faire l'objet d'activités en soi et non comme des activités implicites, des éléments « appris sur le tas ».

4.2 Exemple de grille d'analyse remplie à partir de la transcription d'un entretien avec un enseignant

Collège Saint Marc, Alexandrie, Professeure de sciences, 5ème, 35'22mn, 29/02/2016.

Enregistrement audio. Ne sont retranscrits que les passages saillants. Certains échanges sont coupés ou résumés.

MPK : [visionnage de la vidéo] j'étais dans votre cours […] comment vous faites pour qu'ils mémorisent bien tous ces mots : « transporter », « déchets cellulaires » […]

P : je la répète tout le temps. On prend les termes les plus difficiles. On les fait écrire, on fait quelque chose pareil dans le cahier d'exercice, on les fait réécrire/ qui sont un peu plus difficiles comme ça pour qu'ils puissent les étudier, de cette façon pour qu'ils puissent étudier […]

MPK : je ne sais pas si vous voyez, y'a écrit « sang », « son », « sans ». Pourquoi vous faites ça ?

P : parce que les élèves, dans les examens, ils font beaucoup de fautes d'orthographe. Alors les fautes d'orthographe seront comptées, si le sens du mot est complètement changé, ils vont avoir zéro/ alors je dois revenir, quels sont les mots qui se ressemblent et à ce moment-là ils doivent faire attention à ne pas faire ces fautes-là à l'examen […] ils se trompent tout le temps entre le mot cœur et le mot corps, au lieu de dire cœur, ils disent corps et au lieu de dire corps ils disent cœur.

MPK : donc vous passez beaucoup de temps de votre cours/[…]

P : à faire des remarques sur le français

MPK : sur la prononciation ?

P : oui bien sûr, parce que si ils prononcent faux, ils vont mal écrire/

MPK : et vous avez fait notamment sur la prononciation de gauche

P : oui parce qu'ils prononcent tout le temps « gache »/ « gache », c'est pas « gache »/

MPK : […] et il y a aussi toute l'explication entre le foncé et le clair [… visionnage de la vidéo] et là vous faites quoi quand vous dites « ab », « ab » ?

P : parce qu'il dit abzorbe, il a mal prononcé ! […] à chaque fois que j'entends un mot mal prononcé je dois m'arrêter/

MPK : [visionnage de la vidéo] une seule couleur avec deux différents degrés ?

P : oui rouge clair et rouge foncé

MPK : oui, ils comprennent le mot degré ?

P : oui bien sûr

MPK : […] est-ce que tous les élèves ont bien compris cette différence entre clair et foncé ? c'est pas évident/

P : non parce que s'ils n'ont pas compris ils doivent lever la main !

MPK : d'accord

P : ils sont habitués à ça […] ils doivent m'interromper/ ils doivent me dire madame, j'ai pas compris/ et surtout à la fin de chaque partie, je pose la même question : « qui n'a pas compris ? », « vous êtes sûrs ? », « je doute » […] à ce moment je dois m'assurer que tout le monde a compris/

MPK : et alors vous n'utilisez jamais de mot en arabe, par exemple clair et foncé, c'est pas plus simple en arabe ?

P : non, ils préfèrent que moi je dise le mot en arabe, mais moi je n'accepte pas cette façon, parce que durant l'examen, si ils vont pas apprendre le mot tel qu'il est en français, ils vont plus se fatiguer, ils vont plus réfléchir, ils vont plus fatigués la tête un peu et c'est ça qu'on veut pas, on veut qu'ils se fatiguent, on veut qu'ils réfléchissent […]

MPK : donc vous n'utilisez jamais de l'arabe ?

P : c'est pas jamais, c'est en cas obligatoirement, ça veut dire je leur donne la chance une fois, si quelqu'un peut expliquer, je leur dis en avant, pas d'arabe, alors il essaye de s'exprimer en français, il essaye de dire le mot en français, il essaye de trouver d'autres synonymes du mot en français, si jamais il n'arrive pas, à la fin du cours, je le prends ce mot et je dois le dire à ce moment en arabe, mais un tout petit peu, pas tout le cours, pas n'importe quel moment, et pas, yani c'est pas une façon préférable durant l'explication, parce que eux ils préfèrent la façon la plus facile.

MPK : et c'est en quel arabe ? en arabe égyptien […]

P : oui […] parce que le programme est trop lourds pour eux, et parce qu'ils concernent de la biologie, détaillée […] avec des termes un peu plus lourds alors je dois les faciliter/

MPK : et vous connaissez les termes comme « capillaire », « ventricule » en arabe ?

P : oui, oui

MPK : vous connaissez la terminologie des termes en arabe ?

P : oui bien sûr […] je dois utilisez le terme qu'il faut en arabe comme les docteurs l'utilisent/

MPK : vous l'avez appris à l'université ?

P : oui bien sûr/

MPK : mais vous l'avez pas fait en anglais ?

P : en anglais oui mais quand je travaillais dans une / avant de venir ici à Saint Marc/ je travaillais dans un laboratoire d'analyse, c'était ça mon domaine […] biochimie […] alors je savais tout en français, en anglais et en arabe/

MPK : […] vous avez des cours en arabe à l'université ?

P : à l'université non, pas d'arabe du tout, tout en anglais/

MPK : alors comment vous avez fait pour apprendre la terminologie en arabe ?

P : je restais longtemps dans la bibliothèque de la faculté pour prendre des livres, pour pouvoir traduire et pour pouvoir comprendre/à la faculté c'était un peu plus difficile de comprendre au fur et à mesure, au 1er instant comme ça/

MPK : donc vous avez fait tout un travail personnel […] [visionnage de la vidéo]

P : ils ont compris le geste

MPK : alors comment vous faites pour leur faire trouver ce mot [expiration], il est pas simple ce mot/

P : ils se sont habitués avec moi, ça c'est ma façon, je dois commencer mon cours par des questions/ ils n'arrivent pas à répondre, ça c'est pour mon 1er cours/ ensuite on reprend des informations de l'année précédente, qu'est-ce qu'ils ont pris/ parfois ils disent correct et parfois ils disent faux/ c'est pas tout le temps qu'ils répond complètement correct […] alors ce terme, « se débarrasser », on l'utilise tout le temps surtout dans les sciences, « on se débarrasse du dioxyde de carbone, on se débarrasse de la sueur […] ce qui concerne le rôle des appareils excréteurs/ […] mais je rencontre cette difficulté en 4ème, plus qu'en 5ème et plus qu'en 6ème. En 4ème c'est plus difficile parce que c'est la 1ere fois qu'il entend ce mot/ mais en 5ème la difficulté c'est on ne se souvient pas de ce mot […] j'essaye de faire des petits gestes comme ça pour leur rappeler/

MPK : et ça marche ! […] [visionnage de la vidéo « mus-cu-laire] et là vous prononcez/

P : oui je dois séparer, je dois prononcer lentement pour bien entendre comment on doit l'écrire, si on entend bien, on écrit bien mais si on ne prononce pas bien, on va écrire faux, c'est ça que j'insiste […]entre le « en » et le « on », parce que tout le temps, tout le temps on trouve des bêtises, surtout dans les examens […] parce qu'ils ne savent pas s'exprimer, alors ils écrivent n'importe quoi, par exemple entre « point » et « poing » […] alors si quelqu'un va m'écrire la taille ou le volume du cœur ressemble à / le volume d'un point avec un T, c'est complètement faux / parce qu'il doit faire la relation entre le français et les sciences/ ce qu'on insiste ici en notre collège, c'est le DNL, l'interdisciplinaire entre le français, les sciences et les mathématiques, je dois insister ce mot et pas l'autre. Et dans une leçon précédente, c'était sur la force de frottement, ils ont su la forme aérodynamique par exemple, la force aérodynamique augmente la vitesse et diminue la résistance de l'air alors, je leur ai dit d'utiliser ce terme dans une expression écrite pour améliorer le vocabulaire pour enrichir les phrases, pour quoi pas on n'utilise pas les termes scientifiques surtout si on a déjà pris/ si on a une expression écrite qui concerne par exemple les voitures modernes […] pourquoi pas on utilise ces termes qu'on a déjà vu en sciences !

MPK : […] depuis quand vous faites toutes ces remarques autour de la langue ? depuis que vous avez commencé à enseigner ?

P : non, vraiment c'est pas depuis le début, parce que je suis ici depuis 2004 […] alors 1 an ou 1 an et demi, alors j'ai commencé à faire la remarque, à prendre des stages, j'ai commencé à réaliser ce que j'entends dans les stages, dans les cours […] c'est comme ça que j'ai profité/

MPK : est-ce que ça marche sur les élèves ? est-ce qu'ils font moins de faite d'orthographes ?

P : oui, bien sûr, surtout quand on a fait un projet entre le français et les sciences, de donner les termes scientifiques dans la dictée de français

MPK : et depuis quand vous faites ça ?

P : depuis longtemps, à peu près 4 – 5 ans

MPK : […] j'ai vu une autre technique/ vous dites « ventricule » ça vient de « ventre »/ vous faites souvent ça ?

P : oui pourquoi, parce que en arabe, a le même sens, le mot ventricule a la même sens que le mot ventre, ventricule on dit « battla », ventre « bottil »/ […] ils peuvent faire la liaison, parce que si ils doivent écrire, ils se rappellent le mot ventre, le mot ventre c'est le plus facile pour eux/ à ce moment il ajoute le suffixe […] j'essaye de trouver le radical du mot, le mot le plus simple, qu'avec ce mot là ils puissent se rappeler du terme/ ça c'est ma façon de faire comprendre […] [visionnage] ici ils n'ont pas compris le mot battement, alors j'ai fait un geste, comme ça, ils ont compris, j'ai pas utilisé l'arabe, j'ai pas fait n'importe quoi, j'ai fait un petit geste pour faire comprendre, pour approcher un peu l'idée […]

MPK : habituellement, vous posez des questions au début /

P : ils aiment cette façon, ils aiment répondre comme ça ils se concentrent bien

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

MPK : quand est-ce que vous écrivez au tableau ?

P : au tout début du cours/

MPK : vous écrivez quoi ?

P : je dois écrire le titre et je dois toujours commencer l'explication par une question pareille/ c'est à eux de réfléchir/ au moment qu'ils réfléchissent, je continue à écrire et après je prends les réponses/ c'est comme ça qu'ils sont calmes, qu'ils commencent à travailler, qu'ils commencent […] à préparer la leçon que je veux expliquer/ […] [visionnage] j'essaye d'utiliser les verbes, spécial […]

MPK : mais ça c'est les élèves qui on dit ou c'est vous

P : ils ont dit le mot « pomper », ils ont dit le mot « circuler » qui vient du mot « circulatoire », ils ont dit un tout petit peu, une liaison, ce verbe ça vient de ce mot et c'est à eux de savoir, et c'est eux qui ont dit ça, c'est eux qui ont dit « pomper » parce que la leçon précédente a parlé de la force de frottement et la force de poussée alors je le fais un tout petit peu rapprochement comme ça/ […] [visionnage] ça c'est la façon de poser les questions à l'examen : « que ce passe-t-il si… » et on leur donne une information tout à fait au contraire […]

MPK : qui pose les questions à l'examen ?

P : notre 1er maitre M. Georges

MPK : et pourquoi à l'opposé comme ça/

P : il veut que les élèves s'expriment bien, il veut que les élèves améliorent leur langue, que les élèves réfléchissent bien avant de répondre/ on ne veut pas qu'ils récitent

MPK : j'ai aussi que pendant tout le cours, vous répétez […]

P : oui c'est comme ça quand les parents ils me rencontrent, ils me disent, on ne se fatigue pas à la maison, […] parce que mes élèves, quand ils sont sortis de la classe ils ont étudié la leçon, parce que j'essaye de répéter plusieurs fois, plusieurs fois/ parce que moi je sais que la matière que j'enseigne est très difficile pour les élèves, c'est une matière, ils ne l'aiment pas, c'est pour cela que j'essaye de faciliter […] moi j'essaye que les élèves aiment les sciences, c'est une matière qui a rapport autour de nous, les sciences c'est la vie, aucune vie sans sciences ! [visionnage] oui ici on fait le résumer, parce que c'est pas normal qu'un élève ouvre le livre et ne sait qu'est-ce qu'il doit étudier/ est-ce qu'il doit étudier toutes ces pages-là ? impossible alors je dois leur faire un petit résumer […] dès qu'on rentre à la maison, qu'est-ce qu'on doit étudier […] surtout que ça se sont des livres en arabe et ils sont mal traduits en français, alors beaucoup on trouve des fautes, on doit les corriger/ c'est pour cela que je dois reprendre la leçon en soulignant avec eux les parties les plus importantes[…]

MPK : donc vous faites un peu comme une analyse de texte avec eux ?

P : c'est ça

MPK : vous soulignez les mots, vous expliquez avec des synonymes etc. […] alors au début, il n'y a pas de cahier, les bureaux ils sont vides

P : […] pour qu'ils puissent être attentifs avec moi, rien à la main, rien devant vous, je commence mon cours avec trois mots normalement, rien devant vous, bureau fermés, bras croisés, suivez devant vous […]

MPK : […] comment vous avez trouvé l'idée de faire ça ? […]

P : […] d'après mon expérience avec mes petites […] j'ai deux filles, je vis la même expérience /

MPK : et cette manière de commenter le manuel, vous faites ça depuis le début ?

P : oui

MPK : […] comment vous avez eu l'idée ? […]

P : c'est moi[…] j'ai trouvé que je dois trouver une solution, comment je vais l'aider, c'est interdit de faire un résumé sur une fiche et de le distribuer, c'est interdit […] en Égypte […] les parents font beaucoup de problème, on va étudier de cette feuille seulement, on va pas toucher le livre/ils parlent beaucoup […] nous sommes obligés d'utiliser le livre […]

MPK : […] où est-ce que vous avez étudié ? dans quelle école ?

P : Saint Joseph

MPK : […] vos filles ?

P : elles sont à Saint Jeanne Antide

MPK : vos parents ils parlaient français aussi ? ils étaient allés à quelle école ?

P : mon père était au Lycée français et ma mère ne parle plus le français, c'est mon père seulement/

MPK : […] pourquoi vos parents vous ont mis à St Joseph ?

P : c'est ma mère qui a insisté

MPK : ah bon alors qu'elle ne parle pas français !

P : oui elle a insisté / apprendre une nouvelle chose avec nous, elle voulait que nous sachions une nouvelle langue/

MPK : et vous pourquoi vous mettez vos filles à St Jeanne Antide ?

P : parce que moi j'aime bien le français […] et j'ai profité de mes études surtout dans les écoles françaises/ j'ai trouvé qu'on éduque avant de / avant d'enseigner, on éduque bien les élèves/

MPK : […] est-ce que vous vous définiriez comme bilingue, trilingue, plurilingue ? combien de langues vous parlez ?

P : bilingue / parfois trilingue, avec l'anglais […] mais je n'utilise pas beaucoup l'anglais, même au travail, je ne l'utilise jamais/

MPK : mais quand vous avez travaillé au laboratoire ?

P : c'était en anglais, et en arabe/ […] mais maintenant je ne l'utilise plus […]

MPK : comment vous avez fait pour trouver un autre travail ?

P : tout simplement, j'ai présenté mon CV, c'est tout/

MPK : et vous n'avez travaillé que dans cette école depuis 2004 ?

P : oui

MPK : […] comment vous avez fait pour apprendre votre métier ?

P : j'ai assisté des cours des professeurs, j'étais comme stagiaire/ j'ai assisté dans des cours/ parfois j'étais pour et parfois j'étais contre quelques façons d'étudier, d'apprentissage/ alors j'ai enregistré seulement qu'est-ce qui m'a fait plaisir /j'aimerais être comme qui pour être arrivé, à ce moment là

MPK : qu'est-ce que c'est pour vous un bon professeur ?

P : un bon professeur pour moi, c'est le professeur qui aime les élèves, ça c'est le premièrement et c'est le professeur que les élèves l'aiment, après ça tout sera facile/ tout marche / tout va marcher

MPK : et comment est-ce qu'on devient un bon professeur ?

P : […] on doit pas s'énerver tout le temps, on doit être calme / on doit écouter les élèves, on doit écouter les opinions pour et contre et surtout les opinions contre / on doit les accepter/ c'est ça/

MPK : […] vous quand vous expliquez, vous expliquez d'abord la règle et ensuite les exemples ? ou d'abord les exemples et après la règle ? […]

P : […] ça dépend de la leçon/ chaque leçon a sa façon d'explication, c'est la leçon qui/ c'est d'après la leçon que je dois utiliser une façon d'explication pour simplifier la leçon/ pour rendre la leçon plus facile aux élèves/ alors ma façon comment s'exprimer au tableau c'est pas une façon systématique, c'est d'après chaque leçon/

MPK : […] sur tous vos élèves combien comprennent à 100% tout ce que vous dites ?

P : […] on peut dire pas 100% mais 90%/ pas moins que ça/ parce que quand on fait de l'oral quand on des activités, je trouve que les élèves travaillent bien, leurs notes sont bien, alors ça c'est une réflexion à ce que je fais, alors je sais d'après leur note comment j'ai travaillé, est-ce qu'ils ont compris.

MPK : les 10 % qui restent ?

P : ce sont les faibles

MPK : vous introduisez de l'arabe pour les aider ? comment vous faites ?

P : non, non, c'est le 1er maitre qui se charge d'eux, il les prend quelques temps […] et il leur réexplique de nouveau la leçon d'une autre façon […]

MPK : est-ce que vous vous pensez que vos élèves ils apprennent du français ?

P : j'espère, j'espère […]

MPK : et est-ce que vous vous croyez que vous êtes un petit peu professeur de français des fois ?

P : je dois être comme ça […] je dois être / puisque je suis dans un collège qui enseigne le français, je dois être professeur de français avant d'être professeur de sciences/ c'est pas au choix

MPK : et vous votre français vous l'avez appris à l'école ? […]

P : oui […] c'est vrai que j'ai oublié un peu quand j'étais à la faculté

MPK : et votre mari parle français un peu ?

P : non, anglais seulement

MPK : et alors quand est-ce que vos élèves, ils écrivent ? […]

P : ça dépend du temps, premièrement je dois expliquer la leçon, ensuite s'il y a des questions, ensuite on souligne le résumé dans le livre, s'il y a un peu de temps encore, on peut faire un petit résumé, je peux leur donner quelque chose comme devoir dans le cahier/ en tous cas on utilise le cahier pour faire les devoirs à la maison/

MPK : mais ils ne réécrivent pas la leçon dans le cahier ?

P : non, non je trouve que ça c'est fatigant et c'est une perte de temps […] je leur dis d'étudier en écrivant

MPK : et alors quand est-ce qu'ils lisent les élèves ?

P : pendant l'oral, je leur donne des questions, ils commencent à lire et ils commencent à répondre, mais ils ne lisent pas la leçon, c'est moi qui doit lire la leçon avec eux pour savoir comment prononcer les mots/ comment les mots on doit prononcer et bien étudier pour écrire bien

MPK : mais du coup quand est-ce qu'ils parlent les élèves ?

P : pendant les questions

MPK : ils répondent par des mots, par des petites phrases, comment vous encouragez ?

P : j'encourage bien sûr […] des phrases courtes et correctes […] ça dépend de la question, parfois « cite le terme scientifique » […] mais si une question de « que se passe-t-il ? » ou bien « qu'arrive-t-il » ou « bien « commente et cite la cause », c'est à eux de faire des petites phrases courtes et correctes […]

MPK : vous utilisez le tableau à tous les cours ?

P : oui bien sûr

MPK : et le vidéoprojecteur ?

P : à chaque cours, parce que moi mon programme, chaque leçon il y a un schéma annoté, il y a des vidéos qui fait/ selon moi c'est une façon d'apprentissage plus facile et plus moderne et les élèves préfèrent/

MPK : mais la petite vidéo que vous avez passé en classe est difficile, le débit est très rapide, les mots sont complexes ? […]

P : ça c'est la vidéo que j'ai trouvée le plus simple possible / moi je ne demande pas qu'ils connaissent tous les termes [...] toutes les phrases qu'on a utilisées dans cette vidéo […] ce qui m'intéresse c'est de savoir l'idée générale, où notre cœur se situe dans notre corps, où il va pomper le sang, comment le sang circule dans notre corps, ça c'est ce qui m'intéresse et c'est ça ce qu'ils ont appris de cette vidéo/

MPK : où est-ce que vous trouvez vos documents ?

P : […] sur des sites scientifiques, ici dans le recueil on leur a mis des sites […]

MPK : est-ce que les consignes vous les expliquez plusieurs fois ? […]

P : c'est pas toutes les consignes, les consignes qui ont rapport aux sciences, par exemple commentez, je dois expliquer ce que ça veut dire commenter […] ils n'ont pas vu cette consigne et ça je leur commence depuis la 4ème […] et en 6ème c'est beaucoup plus facile

MPK : […] qu'est-ce que vous faites pour les aider à mémoriser ?

P : je reprends à chaque fois, je répète tout le temps

MPK : et j'ai vu aussi que vous les faisiez répéter tous ensemble ?

P : oui c'est ça

MPK : et pour la correction, qu'est-ce que vous corrigez toujours ?

P : je corrige les devoirs, les devoirs notés, les activités, […]

MPK : et l'oral ?

P : je mets la note dès qu'il répond

MPK : et est-ce que parfois vous corrigez la prononciation ? c'est systématique ?

P : oui bien sûr et les fautes d'orthographe, c'est systématique

MPK : et vous vérifiez les cahiers ?

P : oui, surtout sur les points […] qu'on retranche des points, je dois les habituer comment on écrit ces termes là et avec le recueil […]

Profil socio-linguistique et professionnel de l'enseignante

Discipline – formation universitaire	langues	Langue d'enseignement scolaire	Langue d'enseignement universitaire	Langue d'enseignement professionnelle	Nombres d'années d'expérience	Famille francophone	Ancien élève d'école confessionnelle	% des élèves qui comprend tout	FLE
Sciences biochimie	Arabe dialectal/littéral Français Arabe Anglais	Arabe littéral Français	Anglais	Français arabe	8 ans	oui	oui	90	oui

Recours à des gestes discursifs - métalinguistiques assumés	Recours à des gestes de médiation – métalangagiers assumés	Professeur de DdNL = Professeur de langue	Conception du métier
Orthographe lexicale Répétition Prononciation	Résumer oral/écrit manuel Commentaire du texte du manuel, traitement langagier aussi (correction, sens, simplification Lien graphie/phonie L1/L2	Oui, professeur de langue avant professeur de sciences	Un professeur qui aime ses élèves et qui est aimé par eux

5. Tableau de relevés des manuels de disciplines

Les tableaux suivants proposent des relevés d'éléments morphosyntaxique, lexicaux et actes de paroles des trois manuels du corpus.

5.1 Manuel de Mathématiques, 4ème primaire

Mathématiques - 4ème primaire, 2ème semestre, rédigé pat Dr. Fayez Mourad Mina, Dr. Jean Michel Hanna, Dr. Ahmed Mohamed Said Ahmed

Unité 1 - les fractions et les nombres décimaux

Unité 2 – la géométrie

Unité 3 - la mesure

Unité 4 - statistique et probabilité

1. Morphosyntaxe

Points grammaticaux et syntaxiques	Enoncé (exemple cité)
Rapport entre syntaxe et linéarité de l'écriture - délinéarisation de la phrase : - très peu de textes, pas plus de 2, 3 lignes	« les nombres 18,7 ; 5,06 ; 34,258 Deviennent : 18,700 ; 5,060 ; 34,258 »
Phrase complexe, variée et enchâssée	Phrase avec proposition subordonnée complétive : «on sait qu'on peut… », « relie chaque figure à son nom et au nombre d'axes de symétrie qu'elle possède », « quand les parents amènent leurs enfants… » Phrase avec proposition relative : « écris la proposition qui représente … », « celle qui est fausse … » Phrase complexe : phrase avec syntagme adjoint, proposition conditionnelle : (ici l'assertion porte sur le lien entre les deux énoncés, et dans les mathématiques, c'est précisément ce lien qui va être examiné) mais il ne s'agit pas d'une condition mais d'une implication logique : « Si le nombre d'habitant d'un petit village est 72105, alors on peut dire que le nombre d'habitant est à peu près de 72000 », « Si on plie la figure ABCD suivant XY, complète comme dans l'exemple suivant…»
Complément de nom préposition « de » et enchâssement de syntagme prépositionnel	« une des parties » « la quantité de médicament » « les jours de classe d'une semaine »
Gérondif et Participe présent	« en mettant le résultat sous forme d'une fraction » « en le tournant », « en mesurant » « en gardant », « en utilisant », « en effectuant », « en corrigeant » « en considérant que », « en mettant », « en t'aidant », « en supposant que », « en lançant », « en fermant » « concernant », « participant »
Règles d'accords	En genre et en nombre, noms, adjectifs, préposition en « à/aux »
Article défini/indéfini	Accords, partitif : « les angles correspondants des deux figures »
Négation	« Ne… pas »
Pronom	Personnels : « on », « l'une/l'autre » COD : « On ne peut pas les exprimer », « le », « lui », « en » Relatif : « lequel », « qui », « lesquelles » Interrogatif : « lequel », « pourquoi », « est-ce que », « comment », « quel », « ce que », « qui », « lesquels »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	Pronom et phrase interrogative : « pourquoi », « est-ce que », « quel »
Conjonctions	« jusqu'à ce que + subj », « aussi », « mais », « car », « puis », « ou », « déjà » « de façon que + subj », « soit que… soit que… »
Adjectifs	Possessif : « ton », « ta », « leurs », « son », « sa » Démonstratif : « ce », « celle », « cela », « ceux », « celle-ci » Indéfini : « chaque », « autre », « plusieurs », « quelques », « certain »
Prépositions	« sur », « dans », « sous », « entre », « à l'intérieur de », « à droite de », « à gauche de », « après », « près de », « pendant », « pour + infinitif », « sans + infinitif », « à », « avant », « durant », « à propos de », « après », « à l'aide de », « à + le », « au-dessus de », « parmi » « en » (en un jour), « chez », « proche de », « devant »
Adverbes	« Aussi », « premièrement », « pratiquement », « nécessairement », « ci-contre » « souvent », « à peu près », « à l'occasion de », « beaucoup de », « hier », « environ », « complètement », « uniquement » « peut-être », « deuxièmement », « plus », « précisément », « facilement », « ci-dessous », « déjà », « comme », « demain », « éternellement », « après-demain »
Comparatif/superlatif	« le plus grand », « le plus petit », « plus grand », « égal à »
Temps verbaux	- impératif 2ème personne singulier, - présent/ présent de l'indicatif - futur proche (on va trouver) - passe composé - subjonctif - concordance des temps
Passif	« être exposé à », « être privé de », « être formé de », « être représenté par » « être confondu », « être superposable à », « être trouvé », « être appelé », « être rangé » « être consommé par », « être formé de », « être payé »

2. Fonction cognitivo-linguistique (acte de parole)

Fonction	Outils / Enoncé caractéristique
Dénommer	« être appelé XXX »,
Décrire/caractériser	« Il y a », « tel qu'il est » « XXX sont dites XXXX », « la droite passant par les milieux », « le nombre de XXX qu'il admet », « dans ce cas, on dit que XXX», « partager en XXX partie » « l'un/l'autre » « horizontalement », « verticalement », « toujours »
Donner un exemple	« comme dans l'exemple » « comme par exemple », « par exemple »
Formuler une consigne (sous-acte de parole : demander de compléter par un chiffre/un nombre/un signe/ demander de compléter/ de ranger/ d'effectuer/de résoudre/ de transformer/ de simplifier)/	« pour cela »/ « de plusieurs manières »/ « ce qui suit » / « comme suit » / « de ce qui précède » « de ce qui suit », / les étapes suivantes / dans ce cas « range du plus petit au plus grand » « vérifie que », « faire une observation », « bonne réponse », « XXX suivant », « à l'aide de ce qui précède », « se trouver entre parenthèse »
Interroger	« poser des questions », « répondre à une question »,

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Formuler les étapes d'un raisonnement, d'un événement	premièrement, deuxièmement, troisièmement, puis, car, si, donc, quand, pour que « on déduit que »,
Exprimer une obligation	Il faut « avoir besoin de »,
Exprimer une restriction, une condition	« est-ce qu'il suffit que…+ subj, pour que + subj », « on voit qu'il suffit que » « lorsque cela est possible », « s'il existe »
Reformuler en langage non verbal (mentionner le lien écrit/oral)	« Pour cela, on dit que 457 est la valeur approchée de 460 à une dizaine près et on l'écrit 457 = 460 à une dizaine près ».
Donner une indication	« sous la forme de », « à l'aide de », « avec l'aide de » « Selon », « selon le même modèle »,
Poser un problème - avec une interrogation	sachant que…« on sait que… » « on considère que », « combien lui reste-il ? »/ quand ?
Formuler une solution	il reste être égal à
Formuler une approximation en mathématiques	à une dizaine/centaine/millier près » (à une dizaine près)
Formuler une approximation en langage courant	Environ, à peu près
Formuler une règle	P 34 « pour + infinitif + que »
Indiquer une relation,	Par rapport à Par conséquent
Attirer l'attention	il est important de on remarque que « cas particulier »
Préciser	« c'est-à-dire », c'est-à-dire que
Quantifier	En plus « avoir même mesure » « le temps mis par », « toucher 10 LE », « 8 heures par jour »,
Généraliser	En général
Comparer	être égal à/« être compris entre XXX et XXX » être inférieur à + supérieur à/« être le/la/les même/mêmes »
Faire un rappel	« tu as déjà étudié », « on a su que »
Faire un lien	« dans la vie pratique, on utilise le mot poids », « dans notre vie quotidienne », « dans la vie courant, on trouve… »,

3. Lexique

	Registre disciplinaire Polysémie monosémisée et monosémie, collocation	Registre de communication courant de l'école et hors de l'école Polysémie interdisciplinaire
Noms et locutions nominales	« la droite numérique » « les nombres entiers » « les nombres décimaux » « le dénominateur » « l'ordre croissant/décroissant » « la partie décimale/entière » « la valeur approchée » « le degré d'approximation » « la fraction » « la figure » « la comparaison »	« un cahier » « un stylo » « un livre » « le père » « la mère » « un ballon » « une paire de chaussures » « un sac » « une robe » « un homme » « un tissu »

	« l'expression de XXX » « l'addition » « la soustraction » « la somme » « l'unité » « le dixième » « le centième » « la centaine » « la dizaine » « le millier » « le rectangle » « le chiffre » « la valeur » « l'ensemble » « l'encadrement » « la différence » « la détermination » « le résultat de l'opération » « deux et demie » « deux et quart » « une demie de » « un quart de » « la division » « la distance » « la position » « le milieu » « le produit » « le double » « le triple » « le tiers » « le signe » (+, _ etc.) « la superposition » « un polygone » « un côté » « les angles » « le carré » « la longueur » « le rectangle » « la dimension » « la largeur » « la mesure » « la relation d'égalité » « le triangle quelconque » « le triangle isocèle » « l'axe de symétrie » « la ligne de pliage » « le parallélogramme » « le losange » « le point » « le trapèze » « la base » « le cercle » « le modèle visuel » « une suite » « le centre » (une figure ou ligne) « le périmètre » « l'aire » « la droite parallèle » « la droite perpendiculaire » « une diagonale » « la capacité »	« une chemise » « la taille » « la somme d'argent à payer » « un habitant » « un village » « un élève » « un jour » « le tableau » « la question suivante» « une bonne réponse » « un cas » « la solution » « le résultat » « les étapes » « l'activité » « la virgule » « un groupe » « l'expérience scientifique » « la règle » « la représentation » « l'observation » « le tableau » « le rapport » « la croissance » « l'expérimentation » « la connaissance » « la vérité » « l'air » « la nourriture » « l'information » « un échantillon » « la comparaison » « la colonne » « la méthode » « les économies de la famille » « le papier calque » « le sens » « les conditions » « l'exercice » « la phrase » « la faute » « la réponse » « la partie » « un symbole » « la répétition » « le tapis » « l'ordinateur » « le professeur » « une remarque » « la leçon » « un exemple » « la consommation » « les balances » « la boite » « une ampoule » « un médicament » « un malade » « un verre » « un jus » « l'eau »

	« le litre » « le millilitre » « un cube » « une arête » « un décimètre » « un centimètre » « l'unité de mesure » « la quantité » « le poids » « le gramme » « le kilogramme » « la tonne » « la durée » « le facteur temps » « l'heure » « la minute » « la seconde », « le diagramme » « un nombre » « un état d'équilibre » « la température » « la collection » « la représentation de données » « le degré » « instrument de mesure » « un intervalle », « un bâton » « le programme Excel » « l'arbre » « la probabilité d'un événement » « le volume » « le graphique »	« la douche » « un réservoir » « une piqûre » « une photo » « un seau » « une personne » « le lait » « une famille » « un parent » « un enfant » « le médecin » « les légumes » « les fruits » « une sorte de XXX » « un bracelet en or » « un cartable » « un camion » « des marchandises » « le sport de l'haltérophilie » « le cadeau » « les magasins » « un pont » « une rivière » « un dessin » « des objets » « la viande » « la semaine » « la dépense » « un mois » « un poisson » « un achat » « une femme » « une fête de mariage » « le fer » « la maison » « le prix » « la banane » « la pomme » « l'orange » « la goyave » « l'école » « le travail » « la prière » « le match » « la préparation » « le petit-déjeuner » « un ouvrier » « la compétition » « la bicyclette » « la promenade » « l'ingénieur » « le salaire » « un récipient » « le corps » « un jus de mangue » « la plaquette de beurre » « une décision » « la cantine » « la récréation » « les jours de classe »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

		« lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi » « le moment » « la journée » « le matin, le midi, le soir » « le type de vêtement » « l'arbre » « des choses » « un pot » « une plante verte » « une couverture » « la lumière » « le soleil » « un sujet » « l'opinion » « les gens » « les chaines de télévision » « un spectateur » « le programme de télé » « un feuilleton » « un film » « un animateur » « la présentation » « le livre » « les vacances d'été » « la bibliothèque » « l'école primaire » « le visiteur » « le musée » « la couleur » « une proposition » « un professeur de technologie » « l'informatique » « la région » « une période » « l'année » « les livres égyptiennes, » « l'hôpital » « le cancer » « le don » « janvier, février, mars, avril, mai » « l'argent » « l'importance » « le devoir » « une exposition » « une pièce » « un tapis » « la chance » « la nuit » « le vélo » « la météo » « la certitude » « la monnaie » « pile, face » « la boite » « les punaises » « l'apparition » « le dé » « un disque » « une flèche » « un secteur »

		« la balle » « les yeux » « la carte » « la récolte » « la production » « un sondage » « un groupe de jeune » « le sport » « le football, le basket, le volley, la natation, le tennis de table, la natation » « la langue »
Total	101	200
adjectifs	« décimal/décimaux » « fractionnaire » « numérique » « entière » « superposables » « confondu » « égal » « correspondant » « symétrique » « géométriques » « perpendiculaire » « parallèle » « opaque » « circulaire » « différent » « obtenu » « partagé » « identique » « retirée » « tirée » « certain » « possible » « impossible » « déterminé »	« suivant » « coloré » « convenable » « possible » « précédent » « dernier » « premier » « seul » « précis » « vraie » « cherchée » « préliminaire » « chaque » « quelque » « même » « certain » « autre » « petit » « grand » « bonne » « moyen » « maximum » « fixe » « normal » « minimum » « fausse » « consommé » « donné » « acheté » « supporté » « construit » « utilisé » « formé de » « limité » « rempli » « vide » « moyen » « élevé » « bas » « nécessaire » « principale » « nouvelle » « verte » « atmosphérique » « jaune » « préféré » « religieux » « double »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

		« scolaire » « sportive » « sociale » « artistique » « culturelle » « verte » « historique » « artistique » « national » « premier, deuxième, troisième, quatrième, cinquième » « bleu » « rouge » « productrices » « agricole » « graphique » « économisé » « anglaise » « numéroté » « tous » « trouvés »
Total	24	68
Verbes et locutions verbales	Avoir pour valeur représenter + par placer ranger mettre en ordre transformer être formé de calculer effectuer ajouter additionner soustraire diviser simplifier déterminer déduire vérifier une égalité approcher mesurer partager effectuer tracer plier superposer /se superposer appartenir collecter calculer	prendre donner acheter faire avoir besoin de suffire devoir savoir pouvoir utiliser posséder dépenser étudier jouer regarder la télé devenir exister être avoir se lire remarquer indiquer remplacer garder supprimer réécrire colorier compléter hachurer souligner relier choisir corriger remplir demander amener vouloir apporter

		transporter consister à soulever consommer manger coûter construire dépenser économiser garder montrer aller à retourner à durer passer travailler dormir aimer terminer recopier tourner répondre impliquer mettre obtenir compléter considérer dessiner dire observer colorier placer trouver représenter dépasser former comprendre entourer écrire expliquer apporter continuer porter noter permettre de acquérir découvrir connaitre arroser priver répéter se passer faner devenir former demander diffuser organiser montrer profiter

		participer compléter + par encourager attirer apprendre se servir oublier se produire exprimer varier se lever vivre voir jeter tomber supposer se planter tirer fermer contenir figurer porter montrer augmenter choisir résumer mentionner
Total	27	140

5.2 Manuel de Mathématiques, 6ème primaire

Mathématiques – 6ème, 2ème semestre, 2013-2014, auteurs : Mahmoud Ahmed Mohmoud Nasr, Rabiee Mohamed Osman Ahmed

Unité 1 - Nombres entiers relatifs

Unité 2 – Equations et inéquations

Unité 3 – Unité et mesure

Unité 4 – Statistiques et probabilités

1. Morphosyntaxe

Points grammaticaux et syntaxiques	Enoncé et/ou exemple/occurrence
Rapport entre syntaxe et linéarité de l'écriture - délinéarisation de la phrase : - très peu de textes, pas plus de 2, 3 lignes	Exemple de mise en page, pp. 49
Phrase complexe, variée, enchâssée	Phrase avec proposition subordonnée complétive Phrase avec proposition relative : « c'est le symbole dont on veut savoir la valeur », « détermine laquelle parmi les propositions » Phrase complexe : « Pour que + subj », « calcule l'aire de la feuille cartonnée restante après avoir fait la maquette » Proposition conditionnelle

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	Enchâssement de génitifs, de complément de nom : « la somme des longueurs des arêtes d'un cube est égale à XXXcm », « la somme des mesures des angles des secteurs circulaires autour d'un point est égale à 360° », « C'est une expérience dont on ne peut savoir d'avance tous les résultats possibles, mais on ne peut pas préciser lequel parmi ces résultats aura lieu. »
Gérondif / Participe présent	« En utilisant », « passant par », « en considérant comme »
Règles d'accords	toutes
Article défini/indéfini	tous
Négation	« Ne … pas », « ni… ni »
Pronom	Personnels et indéfini : « l'un… l'autre », « on (X) », « une de ces cartes » COD : « les » Relatif : « ce qui », « où », « dont », « lequel » Interrogatif : « quel », « est-ce que », « combien », « pourquoi »
Conjonction	« Mais », « car », « puis », « ou », « si »
Adjectif	Possessif : « ta réponse », « leur somme », « ses côtés » Démonstratif : « cette » Indéfini : « plusieurs », « quelques », « autre » (nominalisé), « chacun », « quelques-unes », « chacun », « tout »
Prépositions	« Au-dessous de », « au-dessus de », « dans », « grâce à », « devant », « par », « sur », « où », « entre », « parmi », « autour », « pour », « sauf », « sans »
Adverbes	« Réciproquement », « toujours », « nécessairement », « respectivement », « maintenant », « précédemment », « bien »
Comparatif/superlatif	« Du plus petit au plus grand », « le plus proche »
Temps verbaux	- Présent - Passé composé : « on a étudié que » - Futur antérieur : « sera indiqué » - Futur proche : « on va étudier »
Passif	« La part de Chérif est représentée par le petit secteur AMB »

2. Fonction cognitivo-linguistique (acte de parole)

Fonction	Outils / Enoncé caractéristique
Introduire une notion en se basant sur le réel, le vécu	Réfléchis et discute Dans la vie courante, il y a ….
Introduire les objectifs de la leçon	A partir de ta participation active, tu peux : Savoir la notion de l'ensemble des nombres entiers relatifs, etc…
Rappeler	On sait que…
Décrire/caractériser	Il y a Le nombre XXX est représenté par XXX Il se trouve à XXX, qui représente XXX Celui qui est/se trouve/suit/précède Compris entre XXX et XXX Dans la figure ci-contre A'B' *est l'image de* AB par la symétrie *par rapport à la droite* L. La figure ainsi obtenue *admet* une forme plus rectangulaire Le rectangle ABCD *se compose de* 4 faces La partie colorée AMB est appelée le petit secteur Le tableau suivant indique XXXX/ les pourcentages de…
Définir	La multiplication répétée *signifie que* XXX **Equation : c'est** une proposition mathématique ouverte **qui** contient une relation d'égalité entre deux propositions mathématiques.

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	L'angle du secteur circulaire : *pour tout* secteur circulaire *est associé* un angle qui est appelé « l'angle du secteur circulaire ».
donner un exemple	Comme Tel que
formuler une consigne (sous-acte de parole : demander de compléter par un chiffre/un nombre/un signe/ demander de compléter/ de ranger/ d'effectuer/de résoudre/ de transformer/ de simplifier)/	Mets « vraie » ou « faux » devant chacun des phrases suivantes en justifiant te réponse Ecris les ensembles suivants… Complète ce qui suit…Complète par … Détermine… Mets le signe convenable Effectue Chacun des cas suivants Etudie l'existence de la solution … Résous choisis trace le cercle, puis partage-le en XXX en traçant XXX et en gardant XXXX. Numérote / découpe/ Calcule l'aire de chacune des parties à une unité prés *En considérant* MC *comme* la ligne initiale, utilise le rapporteur pour tracer….
Formuler les étapes d'un raisonnement, d'un événement, d'une démonstration, d'un calcul Une substitution Une vérification La distance	De ce qui précède, on déduit que Alors… « A partir de XXX, C'est-à-dire que XXX, On déduit que XXX Car XXXX. » On sait que si XXX alors XXX Tu pars de XXX, puis tu XXX, donc XXX D'abord Dans la proposition 8 + x = 17, si on remplace x par 9, on obtient 8 + 9 = 17 Si/quand x = 0, alors 0 + 3 = 3 < 5, c'est-à-dire le nombre (0) vérifie l'inéquation/ ne vérifie pas Dans la figure XXXX, le point A représente XXX et le point B représente XXXX. On a alors XXX
Exprimer une obligation	On a besoin de Il faut effectuer Il devrait y avoir / tu dois savoir
Exprimer une possibilité ou une impossibilité	C'est possible/impossible
Reformuler en un non verbal (lien oral/écrit)	On l'écrit XXX On l'écrit sous la forme XXX qui se lit (4 exposant 3) Au carré / au cube On peut représenter Z par le schéma suivant Appartient ∈ N pour nombre entier Z pour nombre entier relatif « l'ensemble des nombre {+1, +2, +3, +4, +5,…} est appelé l'ensemble des nombres entiers relatifs positifs, qui sera noté Z+ » « l'ensemble des nombre {-1, -2, -3, -4, -5,…} est appelé l'ensemble des nombres entiers relatifs négatifs, qui sera noté Z- » L'équation x+5=7 °C = degré Car : ……. « Par convention, on ne met pas le signe (+)… »
Donner une indication	Comme dans la figure ci-dessous, ci-contre par convention

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

Poser un problème - avec une interrogation	- Soit XXXX = XXXX Quelle est la relation XXX ? - Rami a déposé 6220 Livres à la banque, puis il a retiré 1211 Livres et enfin, il a déposé 2110 livres. Quel est le montant de son compte bancaire ? - Détermine la valeur de X sachant que …/ où - Calcule la différence entre XXX - On considère… Dans le cadre d'une enquête sur XXX, le diagramme indique XXX, observe bien et complète
Formuler un résultat	Le produit de XXX est égal à XXXX On obtient Est égal à la somme de On trouve que Donc l'ensemble solutions ES = 20 D'où X = 20 On a alors… *On* partage la surface du cercle en quatre secteurs *de sorte que la mesure de* l'angle *soit* proportionnelle à l'effectif correspondant *et* chaque secteur représente une matière scolaire *en prenant en compte que* la somme des mesures des angles des secteurs circulaires autour du centre du cercle = 360°. Soit A : est l'événement « l'élève choisit une fille ». Alors P (A) = XXXX Mais P (A) = Donc XXXX On a donc le nombre de fille XXXX = XXX filles
Formuler une condition	Il suffit que XXXX pour que XXXX A condition de …
Formuler une règle/une propriété	- Valeur absolue d'un nombre entier relatif : c'est la distance entre XXX et XXXX. On la note XXX. - Les nombres entiers naturels N représentent une suite des nombres qui sont rangés selon une règle définir qui est : « chaque nombre augmente de 1, le nombre qui le précède » - en général XXX - soit a et b, deux nombres appartenant à Z, alors a-b = a+ l'opposé du nombre (b) = a + (-b) - pour tout XXXX, alors XXXX *Pour calculer la distance entre* deux points sur la droite graduée des nombres entiers relatifs, *on prend en compte :* 1. – la valeur absolue 2. – les propriétés de l'addition et de la soustraction
Annoncer	Comme suit / de ce qui suit /
Indiquer une relation	Par rapport à / le rapport entre A appartient à l'ensemble des nombres entiers
Attirer l'attention	
Préciser	Cela veut dire que…c'est-à-dire que… De la même façon… Détermine FF veut dire que …
Quantifier	Il y a beaucoup de Les mesures peser
Situer	On détermine la position d'un point

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	Les coordonnées (x ; y)
Comparer	Entre… plus petit 12 est supérieur à 11/ inférieur à Le plus petit
Justifier	Car, On ne peut pas dire si elles sont vraies ou fausses en raison de l'existence d'un symbole C'est pourquoi nous utilisons…
Ranger	Du plus petit au plus grand/ du plus grand au
Opposer	Pour tout nombre XXXX, il existe XXX opposé
Faire une opération	La multiplication du nombre *par lui-même* XXX a *fois a fois a fois a…. est égal à* *Plus / moins* *C'est égal à* *3 divisé par 2* *Ajoute/on retire* *On essaie de les réduire en même base*

3. Lexique

	Registre discursif disciplinaire Polysémie monosémisée et monosémie	Registre de communication courant de l'école et hors de l'école Polysémique interdisciplinaire
Noms et locutions nominales (syntagme nominal = Nom + modifieur)	« un nombre entiers naturels » « un nombre entiers relatifs » « un nombre positif » « un nombre négatif » « l'extension du nombre » « la valeur absolue » « la droite numérique » « le droite graduée » « le point d'origine » « Le diagramme de Venn » « l'ordre croissant » « l'ordre décroissant » « La commutativité » « L'associativité » « l'opération interne » « l'élément neutre » « la distributivité » « le quotient de la division » « un nombre non nul » « le triangle de Pascal » « La théorie de la probabilité » « une équation » « une inéquation du 1er degré, à une inconnue » « L'ensemble et le sous-ensemble » « L'expression (numérique/ symboliques/des températures enregistrées/ de la hauteur/ de l'altitude) » « Les positions opposées » « le phénomène » « le nombre obtenu » « la représentation d'un graphique » « Le signe (+/-) (même signe/signe contraire) » « L'union (U) » « La distance entre…et… »	« La participation active » « Les parenthèses » « L'existence » « Le compte bancaire » « Le montant » « Un sous-marin » « Matin » « Midi » « La notion » « La liste » « La réponse » « L'exercice » « Le schéma » « La méthode » « Le sens contraire » « Le déplacement » « Le résultat » « La solution » « L'idée » « La règle définie » « La description » « La flèche » « Physicien/mathématicien » « L'époque » « L'invention des ordinateurs » « L'organisation ternaire » « le cahier » « la société » « Feddan » « l'amélioration terrain » « Par jour » « Le programme Excel » « les cellules du programme » « l'écran »

	« La relation » « L'opposé » « La comparaison entre » « La propriété » « Les symboles ≤≥ » « La stabilité » « Une unité » « La somme de l'addition » « Le produit de la multiplication » « La multiplication » « La division » « L'addition » « La soustraction » « Les opérations » « La propriété » « Les exposants » « La base » « La puissance » « Le carré d'un nombre » « Le cube d'un nombre » « La suite de nombres » « Les diagonales » « La figure géométrique » « Le segment » « La ligne » « Le triangle » « Le complément de » « Le mètre/mètre carré » « La profondeur » « Le kilogramme » « Le degré (température et équation) » « La résolution de l'équation » « La substitution » « L'égalité » « Le membre d'une équation » « une proposition mathématique fermée/ouverte » « la simplification » « l'élimination » « la détermination de la valeur » « le développement des parenthèses » « les éléments de l'ensemble » « un ensemble solution » « la phrase mathématique » « La géométrie » « La mesure/la longueur » « Le plan cartésien » « Une demi-droite » « la droite graduée » « Le plan des coordonnées » « Un couple ordonné (x ; y) » « L'abscisse » « Les côtés du triangle » « Le losange » « Le périmètre » « L'aire /latérale/totale » « L'extension » « Les diagonales » « Les sommets » « Les transformations géométriques »	« le coin » « le bulletin météorologique » « l'état » « la météo » « le résident » « les balles/les carrés de comptages » « le présentateur » « la nuit d'hiver » « le poids actuel » « le mois » « les plateaux de la balance » « l'état d'équilibre » « la pomme » « une situation » « un cas » « la position » « les pièces métalliques » « les difficultés » « un sac de riz » « la quantité » « des morceaux de chocolats » « une épreuve » « l'image » « le ballon » « la chose » « le crayon » « la table à manger » « un disque » « le coût du verre » « la boite cartonnée » « le patron » « un camion » « la peinture » « le couvercle » « les murs » « le plafond » « la maquette » « une feuille cartonnée » « le carrelage » « le conteneur » « le transport de marchandise » « le gâteau » « un réservoir d'eau » « la rouille » « la porte » « la fenêtre » « la part de » « un club sportif » « une enquête » « les sports » « le football » « le handball » « le basketball » « le volleyball » « l'athlétisme » « le conseil de gestion » « les études sociales » « l'arabe » « les maths » « les sciences »

	« la translation » « Le plan de la page » « L'axe de la symétrie » « L'amplitude / la direction / le sens de la translation » « La pointe sèche/l'ouverture du compas » « Un arc de cercle » « Le point d'intersection de l'arc » « Un déplacement » « Un rectangle » « La nature de la figure » « Le quadrilatère » « Un cercle » « Le secteur circulaire/superposable » « La surface » « La partie hachurée » « Le rayon du cercle » « Les extrémités de l'arc » « Le centre du cercle » « Le rapport entre XXX et XXX » « le rapport approché » « La longueur/la largeur/la hauteur » « Le diamètre » « Les approximations » « Le parallélépipède » « Les faces/ les arêtes d'un cube /arête intérieure » « Le solide » « Les dimensions » « Les statistiques » « la probabilité » « l'angle » « le reste de la division » « Le pourcentage » « Le secteur » « la moitié de » « le quart de » « l'expérience aléatoire » « un nombre apparu sur la face » « le cardinal » « l'espace des éventualités » « l'événement » « une fraction ordinaire/décimale »	« l'effectif » « l'usine » « le type de » « les loisirs » « le théâtre » « le scoutisme » « la radio scolaire » « le journal » « la musique » « la composition » « les plaines » « les dunes » « les montagnes » « les eaux » « un projet commercial » « le capital » « les œufs » « les magasins » « le salaire » « la nourriture » « le logement » « les programmes télévisés » « les élèves de la classe » « une école » « des informations » « des drames » « le dialogue » « la pièce de monnaie » « pile/face » « la table » « par terre » « un dé » « le gain » « la perte » « l'équipe » « la carte » « un nouveau-né » « un concours » « la taille » « une T-shirt » « une protéine » « le sucre » « l'amidon » « les vitamines » « la matière grasse » « le fruit » « l'orange » « la goyave » « la datte » « la pastèque » « l'usine » « l'ouvrier » « la femme » « l'homme »
	132	148
Adjectifs pp. passé	« Commutative » « Associative/stable » « numérique » « Infini » « Positif/Négatif/zéro »	« Utile » « Utilisé » « Variés « Manquant « Caractéristique

	« Entiers/relatifs » « Distant » « Inférieur à /supérieur à/ plus grand que / plus petit que » « Pair/impair » « Différent/e/Même » « Valable » « Egale » « Stable » « Possible » « Impossible » « Connu » « Horizontale » « Verticale » « Parallèle » « Perpendiculaire » « Symétrique » « Aléatoire » « Proportionnel » « Correspondant » « Exact » « Divisible par »	« Technologique « Rouge « Jaune « Suivant/e/s (phrases, nombres etc.) « Le 1er, le 2ème etc… « Vrai/faux » « Précédent/e » « Longue » « Ardue » « Nombreux » « Clair » « Convenable » « Facile » « Naturelle » « Equivalent » « Numéroté de XXX à XXX » « Identique » « Exemplaire » « Mélangé » « Excellent » « Faible » « Adressé à » « régulier »
Total	26	28
Verbes et locutions verbales	Exprimer Etre différent de (≠) Etre égal à (=) Ajouter + Mettre un signe Effectuer une opération Appartenir à ∈ Additionner + Soustraire - Retirer - Multiplier par x Diviser par : Réduire - Décrire le modèle Comparer Ranger ≥≤ Remplacer par Vérifier/résoudre une équation Doubler Développer les parenthèses Placer un point Calculer un périmètre/aire Déterminer (l'amplitude…) Tracer/découper/numéroter Admettre Aplatir les faces d'un cube/plier la figure Tracer un arc de cercle Joindre les points Ranger Inscrire les données dans le tableau *Informatique* Insérer des données	Etre Savoir Etre limité Distinguer Pouvoir Gagner Etre situé Déterminer Se trouver Augmenter Observer Compléter Suivre les étapes Résoudre Prolonger Représenter Etre appelé Être noté Être formé de Compter Servir Réfléchir Discuter Trouver se déplacer se lire arriver partir utiliser signifier déposer monter commencer/finir vivre inventer créer

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

		mener recopier découvrir dépasser diminuer être cultivé économiser décrire appuyer sur la touche voyager préparer faire remarquer décider Justifier sa réponse Obtenir (une note) Contenir Etudier Convaincre Eliminer Eviter Prévoir Rester Changer Se déplacer Coller Dessiner Couvrir Se composer Peindre Partager Protéger Prendre Distribuer Faciliter Préférer Réussir/échouer S'associer Fonder Payer Recueillir Dépenser Economiser Lancer une fois/à la fois Tirer au hasard/une carte/une boule Jeter un dé Noter Participer réviser
Total	32	84

5.3 Manuel de Sciences, 4ème primaire

Sciences, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014, auteurs : Reda El Sayed Hégazi, Karima Ahmed Said, Hassan, El Sayed Moharram, Nous El Hoda Aly, Hassan, Mahmoud Omar Khattab, traduit par Sadaka Eldarir, Hani César, Hassan Moharram, Diaa Eldine Megahed, Conseillère des sciences Elham Ahmed Ibrahim.

Analyse du lexique et de la morphosyntaxe uniquement.

Première unité – Les êtres vivants

L'appareil digestif chez l'homme

L'appareil respiratoire chez l'homme

La cellule, unité de structure du vivant

L'importance de la lumière du soleil pour les êtres vivants

Le trajet de l'énergie à travers les être vivantes

Deuxième unité - La force et l'énergie

La force et ses effets

Les formes d'énergie et leurs transformations

Les sources d'énergie

L'électricité

1. Morphosyntaxe

Points grammaticaux et syntaxiques	Enoncé (exemple cité)
Rapport entre syntaxe et linéarité de l'écriture - organisation graphique de la phrase - longueur du texte	
Phrase complexe, variée et enchâssée	Phrase avec proposition subordonnée conjonctive/complétive : pour que + proposition, pour + infinitif (complément circonstanciel de but)/ « apprenez de votre professeur comment utiliser le microscope », « décrivez ce que vous observez » Phrase avec proposition relative : « ce qui », « qui », « ce que » Phrase complexe : phrase avec syntagme adjoint, proposition conditionnelle : (Phrase très longue pp. 4/5 (8 lignes) Complément de nom introduit par une préposition « de » et enchâssement de syntagme prépositionnel : « le tissu de l'épiderme de la plante de l'oignon »
Complément de nom préposition « de » et enchâssement de syntagme prépositionnel	« ton point de vue », « un genre de », « une partie de », « sous l'effet de », « 7 mètres de long », « un des deux », « chacun de vous », « moyen de transport », « les uns des autres », « nombre de XXX par XXX »
Gérondif et Participe présent	PP. présent : « contenant », « surmontant »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

	gérondif : « en te servant », « en passant », « en utilisant », « en faisant », « en tirant », « en examinant », « en arrosant », « en se basant sur », « en allant à », « en allumant », « en faisant »
Règles d'accords	accords en genre et en nombre des noms, adjectifs,
Article défini/indéfini	article défini/indéfini
Négation	Négation : « ne…pas », « ne…plus »
Pronom	Pronom démonstratif : « celle » Pronom sujet : « tu », « il », « elle », « nous », « vous », « ils », « elles », « eux-mêmes » (absence de « je ») Interrogatif : « où » Pronom COD : « nous », « l' », « les » COI : « en » Pronom relatif : « duquel », « ce qui suit » Pronom interrogatif : « laquelle », « quel » Pronom indéfini : « tous »
Conjonctions	« pour que », « quand », « car », « c'est pourquoi », « mais », « aussi », « tandis que », « puisque », « jusqu'à ce que »
Adjectifs	Possessif : « son », « ses », « tes »
Prépositions	« chez », « pour », « à travers », « dans », « à », « de », « entre », « à l'intérieur de », « d'après », « par », « parmi », « après », « contre », « après +infinitif », « selon », « sur », « au sommet de », « vers », « à l'aide de », « au moyen de », « hors de », « devant », « sous », « avec », « à partir de », « au-dessus de », « au sein de », « à cause de », « sous une forme », « par exemple », « à l'œil nu », « en plein hiver », « au choix », « la mise en évidence »
Adverbes	« ensemble », « bien », « trop », « comme », « régulièrement », « gentiment », « mal », « finalement », « autrefois », « très », « graduellement », « partout », « directement », « maintenant », « parfois », « attentivement », « ci-contre », « beaucoup de », « la plupart de »
Comparatif/superlatif	Comparaison/superlatif : « plus », « le plus »
Temps verbaux	- Impératif 2ème personne singulier - Présent de l'indicatif - Futur - Futur proche - Passé composé - Subjonctif - Concordance des temps
Passif	verbe pronominal à sens passif : « se caractériser par », « se composer de » « être remplacé par », « être sécrété par », « être suivi par », « être rejeté », « être atteint de », « être tapissé de », « être muni

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	par », « être entouré par », « être dissous par », « être chargé de », « être dépourvu de », « être considéré comme », « être préférable de + inf », « être responsable de », « être arrivé », « être dû à », « être placé », « être décomposé par », « être appelé », « être basé sur », « être accompli par », « être capable de »
Présentatif	« c'est », « ce sont »

2. Actes de parole (non reportés, non utiles)

3. Lexique

	Registre discursif disciplinaire	Registre de communication courante de l'école et hors école
Noms et locutions nominales	« Un être vivant » « l'homme » « la structure de l'organisme » « la fonction de l'organe » « le trajet de la lumière » « l'énergie » « les systèmes » (du corps) « l'appareil digestif/respiratoire» « la cellule » « la lumière » « le soleil » « le corps » « la nutrition » « l'organe » « l'organite » « la loupe » « le microscope » « la photosynthèse » « la relation entre les êtres vivants » « les chaines alimentaires » « le milieu naturel » « l'aliment » « l'hygiène » « une propriété de XX(élément)» « les sucs » « un caractère (de tel organe) » « le transport de l'oxygène» « la respiration » « l'excrétion » « la reproduction » « la composition du gaz » « l'oxygène » « la matière » « l'anus » « le tube digestif » « les glandes » « le foie » « le pancréas » « le pharynx » « l'œsophage » « l'estomac » « l'intestin grêle » « le gros intestin » « le rectum » « la bouche »	« la leçon » « l'unité » « l'importance » « l'objectif » « la fin » « l'élève » « une tradition » « un collègue » « le rôle » « le niveau » « le concept » « les parties » « l'intégration » « un croquis » « un groupe » « une image » « un camarade » « le tableau » « un nombre de » « un individu » « un modèle » « une harmonisation » « une complémentarité » « la continuité » « la vie » « le réseau » « le pain » « le fromage » « la confiture » « les fèves » « l'ouverture » « une forme complexe » « le passage » « une paire » « l'enfance » « la voix » « les mots » « une maladie » « le gonflement » « l'heure » « l'huile » « un oiseau » « la fin » « l'eau » « les « fast food »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	« les dents » « les dents de lait » « la langue » « la cavité buccale » « les molaires » « les prémolaires » « la canine » « l'incisive » « la mâchoire » « la salive » « la déglutition » « un enzyme » « les sucres » « le larynx » « les oreillons » « l'oreille » « la trachée-artère » « le sac musculaire » « les sucs » « la digestion « la vésicule biliaire » « le duodénum » « la longueur de l'intestin » « le mètre » « l'iléon » « la nourriture » « une quantité » « une émulsion lipidique » « l'absorption » « les mamelons » « les villosités » « les parois » « les déchets » « les carbohydrates » « les lipides » « les protéines » « la croissance » « les vitamines » « les amidons » « les sens » « le mécanisme » « la pénétration de l'air » « le milieu » (environnement) « l'échange gazeux » « l'état : le repos, la marche, la course » « le mouvement du corps » « le nez » « les bronches » « les poumons » « les poussières » « les microbes » « les capillaires » « l'alvéole pulmonaire » « le diaphragme » « la poitrine » « les cils » « l'épiglotte » « les bronches » « les bronchioles » « l'oxygène »	« un goût » « une odeur » « la gymnastique » « les activités » « un portfolio » « le résumé » « l'annexe » « l'exercice » « la réponse » « la phrase » « les détails » « le dessin » « le numéro » « un avis » « la réflexion » « l'auto-évaluation » « l'étude » « la carte » « un liquide » « le problème » « le profit » « le schéma » « le trajet » « un modèle » « la cicatrisation » « les blessures » « le mélange » « la graisse » « l'environnement » « l'expérience » « la pollution » « la cigarette » « les effets » « l'ordre » « une couche » « l'air » « l'ouverture » « les constituants » « un cas » « une minute » « la conclusion » « l'augmentation » « une bouteille en plastique » « un ballon » « un ciseau » « un ruban collant » « une membrane en caoutchouc » « le bas » « la position » « une étape » « la rentrée » « la sortie » « le haut » « la présence » « un miroir » « un anneau » « une plaque de verre » « une goutte » « le résultat » « un endroit »

	« les branchies » « la respiration » « l'oxydation » « le mécanisme » « l'inspiration » « l'expiration » « le muscle » « la cage thoracique » « le gaz » « le dioxyde de carbone » « l'oxygène » « l'eau de chaud » « le bécher » « la vapeur d'eau » « un facteur » « le champignon de la levure » « les micro-organismes » « le tissu » (vivant) « la pince » « la lamelle de verre » « les plantes : la racine, la tige, les feuilles » « la structure de la feuille » « l'épiderme » « le noyau » « le cytoplasme » « la membrane plasmique » « les fonctions vitales » « vacuole » « plaste » « la photosynthèse » « les bactéries » « la composition » « une source d'énergie » « la nourriture » « les sels » « l'alcool éthylique » « une solution d'iode » « le bicarbonate de sodium » « l'élodée » « un tube à essai » « le biogaz » « les reptiles » « les chaines alimentaires » « la transmission » « le nitrogène » « l'ablation » « le mucus » « les poils » « la nutrition » « le producteur » « le consommateur » « le décomposeur » « la force » « le son » « l'électricité » « le newton » « la poussée » « les combustions » « les carburants »	« la grippe » « les fruits » « l'orange » « la goyave » « les fumeurs » « un cancer » « les lignes » « l'atteinte » « un cousin » « les mots » « la lettre » « le fonctionnement » « les suggestions » « la solution » « le degré » « la participation » « les opérations » « les instruments » « l'industrie » « une conjugaison » « l'oignon » « le vide » « le volume » « leur endroit » « les savants » « la découverte » « la division » « le pain » « l'alcool » « la fabrication » « le lait caillé » « l'usage » « une grenouille » « le serpent » « la sensation » « la formation » « le sens » « la surface » « l'absence » « le reste » « la nature » « les arbres » « les animaux » « les vaches » « les moutons » « les graines » « la couleur » « le sol » « un entonnoir » « le trou » « le pot » « les observations » « la faiblesse » « l'arrêt » « le niveau » « l'extrémité » « le début » « une allumette » « le contraire » « les algues »

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	« la vitesse » « le kilogramme » « la variation de poids » « la seconde » « la vibration » « un diapason » « la transformation de l'énergie» « l'accumulateur » « le générateur » « le moteur » « le fil conducteur » « la pile électrique » « le combustible » « la chaleur » « un végétal » « la vaporisation » « le charbon » « le pétrole » « le carburant » « les éoliennes » « les turbines » « le chauffe-solaire » « le flux » « le reflux » « le gaz naturel » « le kérosène » « l'élévation du niveau » « l'abaissement du niveau » « les marées » « les vents » « les nuages » « la pluie » « les mers » « les océans » « la terre » « l'électricité » « les charges électriques » « le cuivre » « le zinc » « un circuit électrique » « le courant électrique » « la circulation du courant »	« les poules » « un morceau » « le pain » « une tomate » « un réfrigérateur » « les moisissures » « la main » « le gant » « le tannage des peaux » « les cadavres » « les débris » « le tigre » « le faucon » « le chat » « le chien » « le lion » « le maïs » « le lapin » « le crayon » « la carte » « une succession » « la gazelle » « la grenouille » « le criquet » « la souris » « la sauterelle » « l'herbe » « le ver de terre » « le hibou » « la tortue » « le fonctionnement » « une application » « les jeux » « une voiture » « un arrêt » « une table » « un voisin » « la main » « la corde » « une école » « la fusée » « l'idée » « les égyptiens » « les roches » « les pyramides » « le manque » « la technologie » « une gomme » « un livre » « une règle » « les outils » « le mixeur » « le ventilateur » « le métro » « la voiture » « la grue » « l'ascenseur » « la poulie » « l'escalier mécanique » « la pèche »

		« le levier » « les roues » « le jardin » « le copain » « le professeur » « une méthode » « les choix » « l'efficacité » « une bougie » « le fil » « la porcelaine » « le papier » « les machines » « le repos » « la brouette » « le ressort » « la photo » « l'essence » « le travail » « la maison » « le piano » « le ventilateur » « le radiateur » « l'oreille » « la branche » « un élastique » « un clou » « un marteau » « un pneu » « l'ampoule » « le laboratoire » « une période » « les satellites » « la distance » « un réchaud » « le pays » (développé) « la source » « la disparition » « les chutes d'eau » « la lune » « les cascades » « l'usage » « le champ de pétrole » « l'irrigation » « la consommation » « un vaisseau spatial » « la pureté » « les avantages » « un phénomène » « la vision » « le ciel » « les cheveux » « la luminescence » « l'éclair » « la laine » « le sucre » « la poudre » « la ficelle » « l'excès » « une lampe de poche »

		« le citron » « la figure » « l'interrupteur » « les inventeurs » « la machine à laver » « le départ » « l'accumulation » « l'interprétation » « le frottement »
	207	294
Adjectifs	« vivant » « écologique » « digestif » « respiratoire » « humain » « vital » « végétale » « animale » « alimentaire » « digéré » « urinaire » « nuisible » « nerveux » « reproducteur » « buccale » « salivaire » « carbohydratées » « virale » « musculaire » « semi-liquide » « protéique » « gastriques » « abdominale, » « biliaire » « pancréatique » « intestinal » « lipidique » « ambulant » « contagieuse » « respiratoire » « muqueuse » « sanguins » « pulmonaire » « cartilagineux » « gazeux » « atmosphérique » « thoracique » « intercostaux » « expiré » « inspiré » « animale » « plasmique » « unicellulaire, » « microscopiques » « électronique » « autotrophe » « humide » « organique » « économique » « écologique »	« bon » « simple » « générale » « commun » « spécialisé » « convenable » « suivant » « déterminé » « composé » « adulte » « facile » « nommé », « nouveaux » « complexe » « relié » « long » « commune » « liquide » « incomplète » « résultante » « Grande » « particulière » « colorante » « certain » « différent » « chaque » « tout » « quelque » « premières » « correcte » « juste » « même » « ouvert » « étranger » « assis » « extérieur » « mince » « seul » « limpide » « encombré » « aéré » « riche » « important » « idéale » « Identique » « différent » « interne » « transparent » « vitale » « vert »

	« herbivores » « carnivores » « chimique » « désertique/aquatique » (milieu), « scientifique » « emmagasinée »(énergie) (différents type d'énergie): « sèche » « potentielle » « lumineuse » « cinétique » « calorifique » « sonore » « électrique » « renouvelable/ non-renouvelable » « statique » « dynamique » « négative » « positive »	« petit » « complet » « utile » « émise » « solaire » « chimique » « Gras » « étroit » « Propre » « couvert » « indispensable » « dissoute » « rempli » « inférieure » « Attendue » « direct » « indirect » « sûr » « marquée » « conservés » « morts » « inclus » « immobile » « mobile » « technologique » « généré » « ancien » « lourdes » « récente » « moderne » « dentées » « proposés » « lourd » « externe » « indispensable » « responsable » « continuel » « principal » « fausse » « juste » « reliés » « suspendu » « mou » « bref » (+aperçu)
total	68	94
Verbes et locutions verbales	Digérer dépendre Absorber Distribuer Sentir Entendre voir aspirer se transformer découper déchirer broyer avaler sécréter se déverser	Lire apprendre Débarrasser être devoir citer conclure examiner connaitre illustrer inviter mélanger montrer permettre comparer

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

	rejeter décomposer mastiquer se caractériser se composer se diviser en, respirer se contracter s'élargir se relâcher se charger de contracter souffler dépendre se nourrir fabriquer exposer manipuler mesurer toucher sentir alimenter engendrer influer comprimer se transformer en disparaitre transformer chauffer se renouveler s'orienter disparaitre se développer	ordonner déterminer dessiner présenter étudier maintenir apporter ajouter agiter remarquer se trouver arriver manger mener garder représenter décrire garder entourer déguster produire ressembler s'asseoir demander passer rester aider pouvoir démontrer participer servir mettre accomplir profiter identifier écrire commencer par se terminer renfermer atteindre mener arriver s'enrouler renfermer acheter pratiquer prévenir choisir construire regarder donner se protéger remplir intéresser convenir rencontrer mentionner préciser réaliser soulever

		tenir heurter déplacer augmenter changer savoir appeler construire concentrer presser causer contenir faciliter tomber demander proposer déplacer ajouter se baser apparaitre planifier fournir agir taper provenir chercher tourner donner fixer allumer servir fonctionner craindre chercher fréquenter augmenter conserver imaginer obtenir arrêter réchauffer maintenir chasser fermer pénétrer occuper séparer calculer rester décrire déduire indiquer reprendre répéter laisser pousser tirer se diriger sortir pouvoir,

		se troubler prouver se trouver causer s'exposer fumer conseiller cesser compléter différer préserver vivre résoudre examiner enlever essayer utiliser placer distinguer contrôler entourer organiser remplir conclure voir accomplir observer collecter préparer couvrir arroser enregistrer laver contenir installer boucher allumer approcher faire + inf se dégager prendre libérer surmonter couper coller ordonner se transmettre mourir diminuer s'entremêler s'entrecroiser exister énoncer circuler se dresser se déshabiller se peigner s'accumuler gonfler frotter

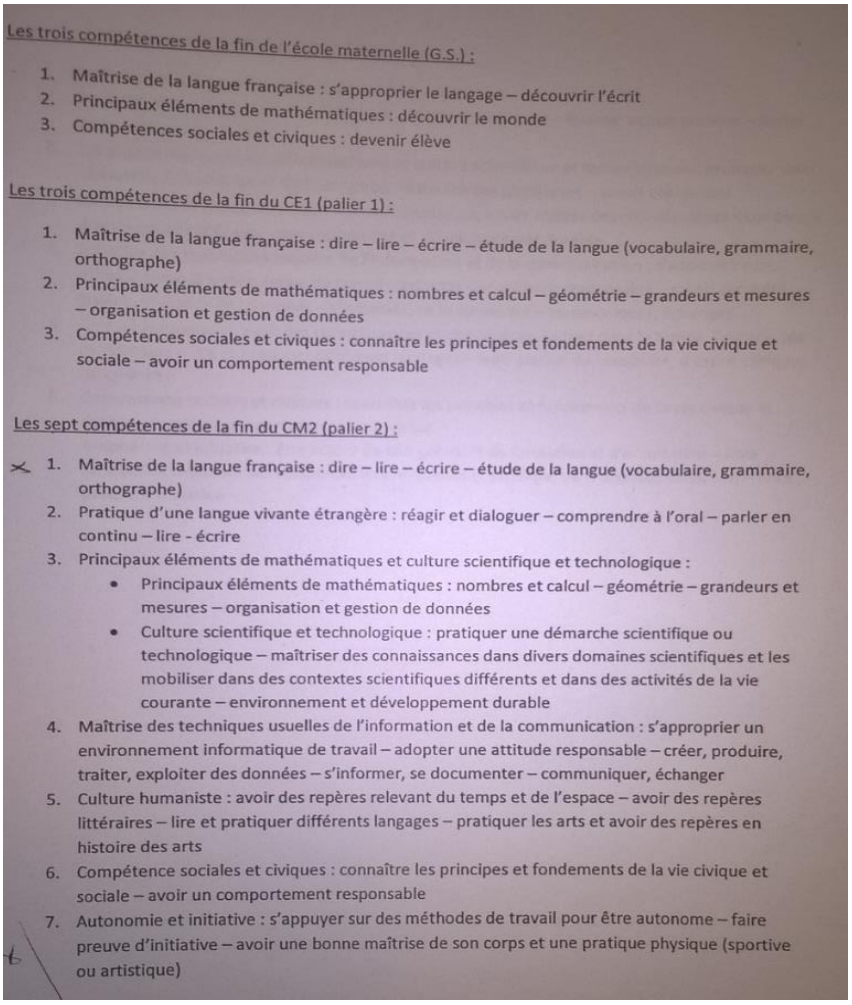
		approcher interpréter, retirer ouvrir fermer s'allumer avoir lieu avoir besoin de pouvoir être utilisé pour + verbe infinitif, rester en vie mettre en œuvre rester + adjectif, fournir un travail, faire + faire qq chose infinitif
total	48	209

Relevé d'erreurs et approximations, manuels mathématiques et sciences :

- « à lieu », « deuxiem », « les scinces » (à toutes les pages, en pied de page), « une grande quantités », « dégerés », « il cause à un cancer », « conclue la différence entre elle », « aimentation », « laquelle des activités a t'aidé à comprendre la leçon », « appareil a ménagers », confusion entre « a » et « à », « savoir l'importance », « mentionner les profite d'énergie solaire », « qu'est-ce que tu sens en pleine hiver si le soleil disparaitrait pour un longtemps ? », « en fouies », « marres » pour « marées », « environ » pour « environnement » (contresens), « sous terrain », « de ci qui suit », « ses » au lieu de « ces », « superpose à », au lieu de « se superposer à », absence de tiret (entre pronom et verbe, etc), « On remarque que les feuilles d'une plante fanent deviennent jaune si celle-ci est privée de la lumière, car il ne peut pas former sa nourriture », « quels sont tes propositions… », « l'homme vie sur Terre », « sont côté », « Rcole », etc. « tube musculaire d'où les aliments passent », « participe avec quelques-uns de tes camarades dans la formation d'une gros intestin équipe qui représente les organes de l'appareil digestif et chacun d'eux décrit ce qui se passe aux aliments en passant à travers l'appareil digestif » = mauvaise traduction, « quels sont les avis que tu donnes à tes camardes pour protéger leurs corps. », « quel est le profit de l'étude de l'appareil digestif ? », « un bassin d'eau (au lieu de bassine), les aliments usés/ l'être qui dépend de lui-même dans la préparation de la sa nourriture », « après que tu as fini de ton étude du trajet de l'énergie à travers les êtres vivants, remplit la carte suivante et la mettre dans ton portfolio », « groupe des chaines alimentaires qui représente l'écoulement de l'énergie à travers les êtres vivants (pp. 48) », « Il y a beaucoup des observation quotidiennes montrant le mouvement des corps par exemples me déplacement d'un ballon heurte, et son arrêt quand on le tient, et la bicyclette se déplace par l'impulsion du pédale et s'arrête quand on freine. Donc les corps ont besoins d'un facteur qui change son état. des appareils spécialisés à l'intérieur du corps de l'être humain ce qui l'aide à rester et à se maintenir en vie. », « quelle profite tu as acquis de cette leçon », « explique la manière de l'électricité statique et l'électricité dynamique », « appareil à ménagers », « si tu frottes tes cheveux par le peigne », « l'expérimentation est une des choses principales qui nous permet d'acquérir des connaissances nouvelles, et de découvrir beaucoup de vérités dans l'univers, et de savoir des informations qu'on ne connaissait pas avant. » , « quel est le nombre de nombres formés de 3 chiffres différents qu'on peut écrire avec 1 ; 2 ; et 3 ? », /un bassin d'eau (au lieu de bassine), les aliments usés/ l'être qui dépend de lui-même dans la préparation de la sa nourriture / après que tu as fini de ton étude du trajet de l'énergie à travers les êtres vivants, remplit la crate suivante et la mettre dans ton portfolio / groupe des chaines alimentaires qui représente l'écoulement de l'énergie à travers les êtres vivants (pp. 48) / Il y a beaucoup des observation quotidiennes montrant le mouvement des corps par exemples me déplacement d'un ballon heurte, et son arrêt quand on le tient, et la bicyclette se déplace par l'impulsion du pédale et s'arrête quand on freine. Donc les corps ont besoins d'un facteur qui change son état. des appareils spécialisés à l'intérieur du corps de l'être humain ce qui l'aide à rester et à se maintenir en vie./quelle profite tu as acquis de cette leçon/ « explique la manière de l'électricité statique et l'électricité dynamique », appareil à ménagers/ si tu frottes tes cheveux par le peigne.

6. Description des compétences par cycle du Collège de La Salle

Cette photographie a été prise à partir d'un document qui nous a été montré au Collège de la Salle par la coordinatrice du Grand Primaire lors de notre séjour d'études.



Les trois compétences de la fin de l'école maternelle (G.S.) :

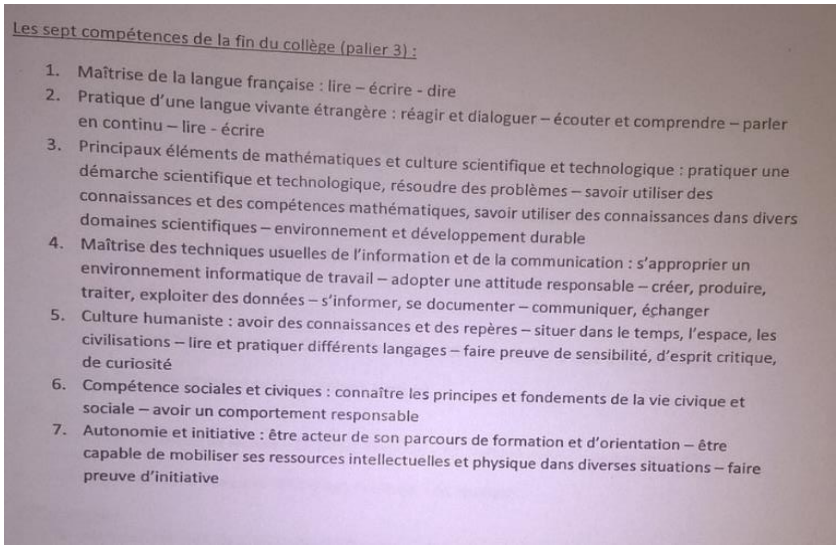
1. Maîtrise de la langue française : s'approprier le langage – découvrir l'écrit
2. Principaux éléments de mathématiques : découvrir le monde
3. Compétences sociales et civiques : devenir élève

Les trois compétences de la fin du CE1 (palier 1) :

1. Maîtrise de la langue française : dire – lire – écrire – étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe)
2. Principaux éléments de mathématiques : nombres et calcul – géométrie – grandeurs et mesures – organisation et gestion de données
3. Compétences sociales et civiques : connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale – avoir un comportement responsable

Les sept compétences de la fin du CM2 (palier 2) :

1. Maîtrise de la langue française : dire – lire – écrire – étude de la langue (vocabulaire, grammaire, orthographe)
2. Pratique d'une langue vivante étrangère : réagir et dialoguer – comprendre à l'oral – parler en continu – lire - écrire
3. Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique :
   - Principaux éléments de mathématiques : nombres et calcul – géométrie – grandeurs et mesures – organisation et gestion de données
   - Culture scientifique et technologique : pratiquer une démarche scientifique ou technologique – maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques et les mobiliser dans des contextes scientifiques différents et dans des activités de la vie courante – environnement et développement durable
4. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication : s'approprier un environnement informatique de travail – adopter une attitude responsable – créer, produire, traiter, exploiter des données – s'informer, se documenter – communiquer, échanger
5. Culture humaniste : avoir des repères relevant du temps et de l'espace – avoir des repères littéraires – lire et pratiquer différents langages – pratiquer les arts et avoir des repères en histoire des arts
6. Compétence sociales et civiques : connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale – avoir un comportement responsable
7. Autonomie et initiative : s'appuyer sur des méthodes de travail pour être autonome – faire preuve d'initiative – avoir une bonne maîtrise de son corps et une pratique physique (sportive ou artistique)



Les sept compétences de la fin du collège (palier 3) :

1. Maîtrise de la langue française : lire – écrire - dire
2. Pratique d'une langue vivante étrangère : réagir et dialoguer – écouter et comprendre – parler en continu – lire - écrire
3. Principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique : pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes – savoir utiliser des connaissances et des compétences mathématiques, savoir utiliser des connaissances dans divers domaines scientifiques – environnement et développement durable
4. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication : s'approprier un environnement informatique de travail – adopter une attitude responsable – créer, produire, traiter, exploiter des données – s'informer, se documenter – communiquer, échanger
5. Culture humaniste : avoir des connaissances et des repères – situer dans le temps, l'espace, les civilisations – lire et pratiquer différents langages – faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité
6. Compétence sociales et civiques : connaître les principes et fondements de la vie civique et sociale – avoir un comportement responsable
7. Autonomie et initiative : être acteur de son parcours de formation et d'orientation – être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physique dans diverses situations – faire preuve d'initiative

7. Echanges de courriels avec les établissements

7.1 Courriels avec l'École des Carmélites

De : marjorie pegourie
Envoyé le : Lun 18/01/2016 14:40
A : Danielle-Marie RAILLAT
Objet : RE : Réponse à votre demande planning séjour d'études - Carmélites.docx 22 Ko
Bonsoir Sœur Danielle,
Comme convenu, je vous adresse en pièce-jointe une proposition concernant ma visite dans votre établissement. N'hésitez pas à me recontacter si vous avez des questions. Je vous donne ici ce que j'aimerais pouvoir faire dans l'idéal mais je m'adapterai aux contraintes de l'établissement. Je vous remercie encore une fois de m'accueillir, je me tiens à votre disposition, n'hésitez pas à me solliciter !
En vous souhaitant une très bonne fin de journée,
Bien amicalement,
Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : Danielle-Marie RAILLAT
Envoyé le :mercredi 13 janvier 2016 18:00
À : marjorie pegourie
Objet :DM: Réponse à votre demande
Chère Marjorie,
Oh la la ! En vous lisant, je réalise aussi que le 21 février est un dimanche.... et Mme Georgina et moi n'avons pas fait attention ! En effet, l'école est fermée ce jour-là. Excusez-nous, Marjorie, pour notre erreur. Vous nous proposez de venir une journée la semaine suivante et nous acceptons. Quel jour nous proposez-vous ? Votre jour sera le nôtre. Un grand merci.
Bien amicalement à vous,
SOEUR DANIELLE

To: danielle16marie@hotmail.fr
From: marjopegourie@hotmail.com
Subject: RE : C'est OUI !
Date: Wed, 13 Jan 2016 16:22:55 +0300
Chère Sœur Danielle,
Je reviens vers vous pour l'organisation de ma venue. J'ai une question concernant le 21, je viens de réaliser que c'est un dimanche. L'école est donc fermée ?
Merci de m'éclairer sur ce point, si cela se confirme, serait-il possible de venir une journée la semaine suivante, de manière à avoir trois journées dans votre établissement ?
Je vous remercie par avance pour votre réponse,
Bien amicalement,
Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : marjorie pegourie
Envoyé le :dimanche 10 janvier 2016 09:45
À : Danielle-Marie RAILLAT
Objet :RE : C'est OUI !
Chère Sœur Danielle,
Un petit message pour vous souhaiter une très belle année 2016, ainsi qu'à toute l'équipe de l'école !
Je viens de prendre mes billets d'avion aux dates convenues !
Je vous recontacterai pour le questionnaire et pour les détails de ma venue.
Plein de bonnes choses et à très bientôt,
Avec toute mon amitié,
Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : Danielle-Marie RAILLAT
Envoyé le :mercredi 9 décembre 2015 12:43
À : marjorie pegourie
Objet :DM: C'est OUI !
chère Marjorie,
Après avoir transmis à sœur Magda et Georgina votre proposition, nous avons réfléchi et nous trouvons que c'est excellent car située au début du 2ème semestre.
Donc c'est **OUI pour les 21,22 et 23 Février 2016**.
Georgina et moi allons prendre un temps ensemble de réflexion pour vous exprimer nos souhaits en complément de vos questionnaires. Très vite, je vous récrirai.
A bientôt.
Bien amicalement,
SOEUR DANIELLE

To: danielle16marie@hotmail.fr
From: marjopegourie@hotmail.com
Subject: RE : Réponse à votre message
Date: Tue, 8 Dec 2015 09:03:18 +0300
Chère Sœur Danielle,
Je vous remercie très sincèrement de votre aide. Je suis très heureuse de notre prochaine rencontre.
En ce qui concerne les dates proposées, je viens d'apprendre que le mois de janvier était le mois des examens, chose que j'ignorais lors de mon précédent message. Une autre école au Caire vient de m'en informer. De ce fait, je conçois que ce n'est pas la période la plus propice, entre la fin des examens et le début des vacances.
Dans ce cas, pour que ma présence soit la moins dérangeante possible pour l'école et les collègues, ce que je vous propose c'est de venir un mois plus tard, soit le 21, 22, et 23 février. Qu'en pensez-vous ? Ces dates me permettraient de rencontrer les enseignants, les élèves et quelques parents en dehors de périodes chargées, dans des conditions normales d'activité de l'école. Mais je m'adapterai bien entendu à vos dates, je suis déjà très honorée d'être accueillie et je remercie Sœur Magda de tout cœur !
Pour information, j'envisage de rester deux semaines en Égypte, dont une semaine au Caire, (arrivée au Caire le 20/02), de venir 3 jours dans votre établissement, puis d'aller dans l'autre établissement pour les 2 jours de fin de semaine, je partirai à Alexandrie le samedi. J'imagine que le vendredi, rien n'est possible.
Pour préciser l'objet de ma venue, permettez-moi ces quelques informations : je m'intéresse principalement aux classes de 4ème, 5ème et 6ème, et de discuter des pratiques des enseignants. L'idéal est que je puisse assister à un cours des enseignants de DNL et français, puis les rencontrer individuellement autour des questionnaires que je vous ai déjà soumis. Si tout ne tient pas en 3 jours, dites-moi ! je m'adapterai bien entendu ! Pour les parents, c'est précisément parce que tous ne sont pas francophones que leur avis m'intéresse ! je peux leur envoyer au préalable le questionnaire en arabe, le principal est que je puisse les récupérer lors de mon séjour, si je peux en rencontrer 2 ou 3, ce sera déjà formidable ! Idem pour les élèves ! Je ne sais pas ce qu'il est possible de faire en termes d'amplitude horaire, je suis disponible toute la journée. Je suis flexible sur tous les éléments que je vous propose, dans tous les cas, je m'adapte aux contraintes de l'école, Je vous remercie Sœur Danielle ainsi que Sœur Magda et Georgina pour votre aide et votre accueil, je vous souhaite une très belle journée,
Bien amicalement,
Marjorie

Pièce-jointe envoyée à l'école des Carmélites le 18/01/2016

Séjour d'études au Caire lundi 22 et mardi 23 février, et jeudi 3 mars 2016

École des Carmélites de Saint Joseph, Shubra

Ma recherche se base sur deux aspects, les entretiens à l'aide de questionnaire et l'observation de classe. Je m'intéresse en priorité aux classes de 4ème, 5ème et 6ème.

Je vous donne ici une trame indicative mais je m'adapterai à l'emploi du temps des enseignants. Tour les éléments mentionnés sont interchangeables.

Horaire	Durée	Jour 1	Jour 2	Jour 3
?	40mn	Assister à une période de mathématique 4ème	Assister à une période de mathématique 5ème	Assister à une période de mathématique 6ème

?	40mn	Assister à une période de Sciences 4ème	Assister à une période de Sciences 5ème	Assister à une période de Sciences 6ème
?	40mn	Assister à une période de français renforcé 4ème	Assister à une période de français renforcé 5ème	Assister à une période de français renforcé 6ème
?	40mn	Assister à une période de français officiel 4ème	Assister à une période de français officiel 5ème	Assister à une période de français officiel 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de maths 4ème	Entretien avec le professeur de maths 5ème	Entretien avec le professeur de maths 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de sciences 4ème	Entretien avec le professeur de sciences 5ème	Entretien avec le professeur de sciences 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de français 4ème	Entretien avec le professeur de français 5ème	Entretien avec le professeur de français 6ème
	1h	Entretien avec la direction et les responsables de disciplines et des cycles pour 4ème, 5ème et 6ème.	Entretien avec des élèves et des anciens élèves – entretien en groupe avec 5 ou 6 élèves. Si possible de 4ème, 5ème et 6ème mais c'est possible pour tout élève volontaire (ancien élève)	Entretien avec les parents des élèves
?	?	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement

Je vous remercie de bien vouloir m'indiquer ce qu'il est possible de faire en termes d'horaire et de durée. Pourriez-vous également d'indiquer l'horaire ?

Informations préalables :

Je m'intéresse aux pratiques de classe et aux échanges oraux entre les enseignants et les élèves, j'aimerais pouvoir les filmer à l'aide d'un appareil photo qui a une bonne qualité audio. Je souhaite surtout enregistrer les échanges oraux et les mouvements/déplacements dans la classe. Les échanges seront retranscrits dans le cadre de ma thèse et les mouvements décrits, la transcription fera partie des annexes. Il n'y aura pas de mention des noms des enseignants. L'enregistrement est nécessaire pour pouvoir transcrire les interactions dans la classe, c'est en effet impossible de noter au fur et à mesure les échanges.

Programme proposé par l'établissement

Séjour d'études avec Mme Marjorie Pégourie

Horaire	Durée	Jour 1 (lundi 22/2)	Jour 2 (Mardi 23/2)	Jour 3 (Jeudi 3/3)
?	40 mn	Sciences / Fadi 5ème prim 8.00	Fr. officiel / Sara 6ème prim 8.40	Maths / Joe 5ème prim 8.00
?	40 mn	Fr. renforcé /Danielle 6ème prim 8.40	Fr. officiel / Sara 4ème prim 11.10	Fr. renforcé / Sara 4ème prim 8.40
?	40 mn	Maths / Joe 6ème prim 9.20	Sciences / Fadi 6ème prim 11.10	Maths / Thérèse 4ème prim 9.20
?	40 mn	Fr. renforcé / Sara 5ème prim 11.10		Sciences / Fadi 4ème prim 11.10
?	40 mn			Fr. officiel / Sara 5ème prim 11.50
?	1 h	Entretien avec Sara	Entretien avec Joe	Entretien avec Fadi
?	1 h		Entretien avec Thérèse	
?	1 h		Entretien avec Danielle	

7.2 Courriels avec le Collège de la Salle

De : hani cesar <hani_cesar@hotmail.com>
Envoyé le : Mar 12/01/2016 06:40
A : Vous
Objet : Re: RE : contact
Chère Marjorie
J'espère qu'en recevant ce mail, vous soyez en bonne santé. Pour votre visite le 24 et 25 février en Égypte, le F. Georges voudrait savoir si vous allez loger chez nous au Collège ou ailleurs pour qu'il puisse arranger votre logement, surement vous êtes la bienvenue. De même je voudrai savoir vos demandes pendant votre séjour pour que je puisse organiser le programme de votre visite les deux jours de février. Prière de m'envoyer ce que vous désirez rencontrer et les cours que vous voulez assister. Mme Nelly l'inspectrice du Grand Primaire, elle était avec moi au CIEP, vous salut. On ne peut pas oublier nos séjours et votre rencontre au CIEPP. J'attends votre réponse et à bientôt chère amie.
Sincèrement, Hani.

De : marjorie pegourie
Envoyé le : Lun 18/01/2016 14:39
A : hani cesar
Objet : planning séjour d'études - Frères-Daher.docx, 22 Ko
Bonsoir Hani,
Comme convenu, je vous adresse en pièce-jointe une proposition concernant ma visite dans votre établissement. Je ne pourrais malheureusement rester que 3 jours. N'hésitez pas à me recontacter si vous avez des questions. Je vous donne ici ce que j'aimerais pouvoir faire dans l'idéal mais je m'adapterai aux contraintes de l'établissement. Je vous remercie encore une fois de m'accueillir, je me tiens à votre disposition, n'hésitez pas à me solliciter !
En vous souhaitant une très bonne fin de journée,
Bien amicalement,

Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : hani cesar
Envoyé le :mardi 12 janvier 2016 09:40
A : marjopegourie@hotmail.com
Objet : Visite
Chère Marjorie
J'espère qu'en recevant ce mail, vous soyez en bonne santé. Pour votre visite le 24 et 25 février en Égypte, le F. Georges voudrait savoir si vous allez loger chez nous au Collège ou ailleurs pour qu'il puisse arranger votre logement, surement vous êtes la bienvenue. De même je voudrai savoir vos demandes pendant votre séjour pour que je puisse organiser le programme de votre visite les deux jours de février. Prière de m'envoyer ce que vous désirez rencontrer et les cours que vous voulez assister. Mme Nelly l'inspectrice du Grand Primaire, elle était avec moi au CIEP, vous salut. On ne peut pas oublier nos séjours et votre rencontre au CIEPP. J'attends votre réponse et à bientôt chère amie.
Sincèrement, Hani.

De : F.Georges Absi <fgeoabsi@gmail.com>
Envoyé le : Dim 10/01/2016 18:15
A : Vous; hani cesar
Objet : Re :
Madame,
D'accord pour votre venue aux dates proposées, mercredi 24 et jeudi 25 février, puis mercredi 2 et jeudi 3 mars.
Je ne serai pas au Caire le jeudi 25 février, mais nous aurons le temps de nous voir le mercredi 24 ou en mars.
Meilleures salutations.
F.Georges Absi
http://www.lasalle-eg.ne

De : marjorie pegourie
Envoyé le :mercredi 9 décembre 2015 15:35
À : F.Georges Absi
Cc : hani cesar
Objet :RE : RE : contact
Monsieur le Directeur,
Je vous remercie très sincèrement pour votre accueil, je vous propose ainsi de venir le mercredi 24 et le jeudi 25 février, puis le mercredi 2 et le jeudi 3 mars. Je vais devoir aller à Alexandrie et je compte profiter du week-end pour me déplacer, ce qui explique ma visite en deux temps. Est-ce que ces dates vous conviendraient ?
Je sais que votre temps et précieux et je ne voudrais pas vous importuner avec des éléments logistiques, mais je voulais vous donner des précisions sur l'objet de ma visite. Il s'agirait lors de cette visite de pouvoir observer en classe (une période suffit) un enseignant puis de discuter avec cet enseignant de ses choix de pratiques pédagogiques. La population d'enseignants qui m'intéresse est celle des enseignants de sciences et de mathématiques, des 4ème, 5ème et 6ème et les enseignants de français.
L'idéal serait que je puisse discuter aussi avec quelques élèves et dans la mesure du possible avec leurs parents, peut-être à la fin des cours ?
Je me réjouis de venir au sein de votre établissement et vous remercie de m'accueillir pour mes travaux de recherche.
Je reste à votre disposition pour toutes questions éventuelles,
Sincères salutations,
Marjorie Pégourié-Khellef
Provenance : Courrier pour Windows 10

De: F.Georges Absi <fgeoabsi@gmail.com>
Envoyé le : Lun 07/12/2015 05:33
A : Vous; hani cesar
Objet : Re :
Madame,
Nous avons, le samedi 13 février, la rentrée scolaire après les vacances de mi-année. Nous serons pris durant la semaine qui suit. Vous pouvez donc venir à partir du lundi 22 février.
Meilleures salutations.
F.Georges Absi
http://www.lasalle-eg.net

From: marjorie pegourie
Sent: 6 December, 2015 6:36 AM
To: F.Georges Absi
Cc: hani cesar
Subject: RE : contact
Monsieur Le Directeur,
Suite à la tenue des examens en janvier, il me semble que ma venue sera plus opportune en février contrairement à ce que je vous écrivais. Je m'adapterai aux dates qui seront les plus convenables pour votre établissement.
Je prendrai mes dispositions pour venir dès que vous m'aurez répondu,
Je vous en remercie très sincèrement encore une fois et me tiens à votre disposition,
Sincères salutations,
Marjorie Pégourié-Khellef
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : F.Georges Absi
Envoyé le :dimanche 8 novembre 2015 12:54
À : marjorie pegourie
Cc : hani cesar
Objet : Re: contact
Madame,
Je regrette ce grand retard à vous répondre. Si cela vous intéresse toujours, vous pouvez venir entre notre établissement entre le 1er et le 22 décembre. D'accord pour transmettre un questionnaire à des enseignants, enseignants stagiaires et coordinateurs, ainsi qu'à quelques parents d'élèves et élèves. Nous essaierons de vous organiser une rencontre avec eux. Je vous informe cependant que nous avons lancé un processus en vue de rédiger un projet d'établissement, ce processus comporte aussi une phase où des questionnaires sont remis aux enseignants, élèves et parents d'élèves.
Meilleures salutations.
F.Georges Absi

De : marjorie pegourie <marjopegourie@hotmail.com>:
Envoyé le : 2015-09-08 10:58 GMT+03:00
A : F.Georges Absi
Objet : contact
Bonjour Frère Georges Absi,
Suite à la réponse de M. Hani César, permettez-moi de vous remercier et de prendre attache dans le cadre de ma recherche de doctorat en sciences du langage et en didactique. Cependant, avant de vous décrire l'objet de cette recherche actuelle, je me présenterai brièvement, car j'ai eu la chance, il y a quelques années, de venir dans votre établissement. En effet, il y a deux ans, je travaillais au CIEP, en tant que Responsable de l'Unité de Formation. Dans ce cadre, durant les années 2012- 2014, j'ai effectué quelques missions en Égypte, au Caire et à Alexandrie, missions de formation d'enseignants et missions d'expertise dans le cadre de la démarche qualité des établissements bilingues francophones. Ces expertises m'avaient permis de visiter différents établissements dont le vôtre, de passer du temps dans les classes et de discuter avec les équipes de direction et équipes pédagogiques. […] je me consacre à une recherche dans le cadre d'un doctorat à l'Université de Rennes 2 sous la direction du sociolinguiste Philippe Blanchet. Le sujet de ma recherche concerne les gestes professionnels des enseignants de français et en français dans le cadre de dispositifs d'enseignement bilingue, et en particulier la dimension de la langue française dans les cours de DNL, l'idée étant, à termes, d'isoler des gestes efficaces sur le traitement de la langue.
Dans le cadre de cette recherche, j'envisage de m'atteler à 3 établissements, 2 au Caire et 1 à Alexandrie, et suite à mes expertises dans les établissements, j'ai constaté que votre établissement présentait un grand intérêt pour étudier cette question. D'une manière concrète, ce que je souhaiterais faire, si ma démarche vous intéresse, c'est de pouvoir transmettre un questionnaire à des enseignants de français et en français (un de français et 2 de DNL par niveau), enseignants stagiaires et coordinateurs, ainsi qu'à quelques parents d'élèves et élèves si cela est possible (une dizaine répartie dans différentes classes). Je tiens évidemment ces questionnaires à votre disposition. L'idéal serait que je puisse les rencontrer lors d'un bref entretien, enseignants et/ou quelques parents dans la mesure du possible. Les modalités pourront être bien-sûr discutées suite à un accord de principe, en fonction des possibilités.
Consciente de la logistique que cela demande, je ferai tout mon possible pour que votre établissement et en particulier les enseignants puissent tirer quelques bénéfices du fruit de ces échanges, je vous transmettrai dans un

premier temps, les conclusions des questionnaires, qui pourront venir compléter efficacement un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants et si cela s'avère utile pour vos coordinateurs.
Je me propose de venir au Caire au moment qui sera le plus opportun en termes de calendrier scolaire, je reste à votre disposition pour tous renseignements complémentaires,
En espérant une réponse favorable, je vous prie, Monsieur le Directeur, d'agréer mes sincères salutations,
Marjorie Pégourié-Khellef, Doctorante, Université Rennes 2
Provenance : Courrier pour Windows 10

Pièce-jointe envoyée au Collège de la Salle le 18/01/2016

Séjour d'études au Caire

mercredi 24 février et jeudi 25 février, et mercredi 2 mars 2016

Collège de la Salle de Daher

Ma recherche se base sur deux aspects, les entretiens à l'aide de questionnaire et l'observation de classe. Je m'intéresse en priorité aux classes de 4ème, 5ème et 6ème.

Je vous donne ici une trame indicative mais je m'adapterai à l'emploi du temps des enseignants. Tour les éléments mentionnés sont interchangeables.

Horaire	Durée	Jour 1	Jour 2	Jour 3
?	40mn	Assister à une période de mathématique 4ème	Assister à une période de mathématique 5ème	Assister à une période de mathématique 6ème
?	40mn	Assister à une période de Sciences 4ème	Assister à une période de Sciences 5ème	Assister à une période de Sciences 6ème
?	40mn	Assister à une période de français renforcé 4ème	Assister à une période de français renforcé 5ème	Assister à une période de français renforcé 6ème
?	40mn	Assister à une période de français officiel 4ème	Assister à une période de français officiel 5ème	Assister à une période de français officiel 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de maths 4ème	Entretien avec le professeur de maths 5ème	Entretien avec le professeur de maths 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de sciences 4ème	Entretien avec le professeur de sciences 5ème	Entretien avec le professeur de sciences 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de français 4ème	Entretien avec le professeur de français 5ème	Entretien avec le professeur de français 6ème
	1h	Entretien avec la direction et les responsables de disciplines et des cycles pour 4ème, 5ème et 6ème.	Entretien avec des élèves et des anciens élèves – entretien en groupe avec 5 ou 6 élèves. Si possible de 4ème, 5ème et 6ème mais c'est possible pour tout élève volontaire (ancien élève)	Entretien avec les parents des élèves
?	?	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement

Je vous remercie de bien vouloir m'indiquer ce qu'il est possible de faire en termes d'horaire et de durée. Pourriez-vous également d'indiquer l'horaire ?

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

Informations préalables :

Je m'intéresse aux pratiques de classe et aux échanges oraux entre les enseignants et les élèves, j'aimerais pouvoir les filmer à l'aide d'un appareil photo qui a une bonne qualité audio. Je souhaite surtout enregistrer les échanges oraux et les mouvements/déplacements dans la classe. Les échanges seront retranscrits dans le cadre de ma thèse et les mouvements décrits, la transcription fera partie des annexes. Il n'y aura pas de mention des noms des enseignants. L'enregistrement est nécessaire pour pouvoir transcrire les interactions dans la classe, c'est en effet impossible de noter au fur et à mesure les échanges.

Programme proposé par l'établissement

Programme de la visite de Mme Marjorie Pégourié-Khellef

1er jour : Mercredi 24 février 2016 :

08h00	-	08h40	Cours de français élevé en 4e A	Mme Séham Sabri
09h00	-	09h40	Rencontre avec le Fr. Georges Absi	Directeur
09h40	-	10h20	Cours de français officiel en 4e B	Mme Marianne William
10h20	-	11h00	Cours de maths en 4e D	M. Fadi Esmat
11h00	-	11h40	Cours de sciences en 4e C	Mme Dalia Sabri
12h00	-	13h00	Entretien avec Mme Dalia	Professeur de sciences
13h20	-	14h20	Entretien avec M. Fadi Esmat	Professeur de maths

2ème jour : Jeudi 25 février 2016 :

08h00	-	08h40	Cours de maths en 5e A	M. Mina Esmat
08h40	-	09h20	Cours de français élevé en 5e C	Mme Rouaida
09h40	-	10h20	Entretien avec les élèves de la 4e et 6e primaire.	Environ 8 élèves
10h20	-	11h00	Cours de sciences en 5e C	M. Bichoy Kamel
11h00	-	12h00	Entretien avec M. Mina Esmat	Professeur de maths
12h00	-	13h00	Entretien avec M. Bichoy Kamel	Professeur de sciences
13h20	-	13h55	Entretien avec responsables de disciplines pour 4ème, 5ème et 6ème.	Mme Marie Moufid M. Hani César M. Hani Edouard
13h55	-	14h30	Cours de français officiel en 5e D	Mme Séham Sabri

3ème jour : Mercredi 03 mars 2016 :

08h40	-	*09h20*	Cours de français officiel en 6e B	M. Fadi Aziz
09h40	-	*10h20*	Cours de maths en 6e C	M. Raymond Zakaria
10h20	-	*11h00*	Entretien avec les parents des élèves	
11h00	-	*11h30*	Entretien avec M. Raymond	Professeur de maths
12h00	-	*12h40*	Cours de français élevé en 6e B	M. Fadi Aziz
12h40	-	*13h20*	Entretien avec Mme Nelly	Inspectrice du Grand Primaire
13h20	-	*13h55*	Cours de sciences en 6e D	M. Amgad Adel
13h55	-	*14h30*	Entretien avec M. Amgad Adel	Professeur de sciences

7.3 Courriels avec le Collège Saint Marc

De : Adel MAXIMOS
Envoyé le : samedi 20 février 2016 10:38
À : marjorie pegourie
Objet : Re: bientôt
Bonjour Marjorie,
Je t'envoie le programme qu'a préparé Amir (le responsable du cycle grand primaire).
Il a préparé pour samedi et lundi et te donnera le programme de mardi quand tu seras à St. Marc.
Nous pouvons changer pour ajouter ou enlever ce que tu veux.
J'attends ton coup de tel demain.
A+
Adel

De : marjorie pegourie
Envoyé le : Dim 06/12/2015 04:28
A : Adelmaximos@voila.fr
Objet :
Bonjour Adel,
C'est parfait février ! Merci ! je pense que ce sera vers le 19 février, je resterai 3 ou 4 jours, en fonction du nombre d'entretiens que je pourrais mener.
Je te recontacterai pour confirmer mes dates et pour vous soumettre ma demande détaillée, c'est-à-dire les enseignants (et la possibilité d'assister à un ou deux de leur cours) et responsables que je voudrai rencontrer pour un entretien, et si possible des parents et des élèves. Je cible plutôt les enseignants des classes de 4ème,5ème, 6ème, mais pour les élèves, ceux qui voudront bien discuter parmi ces classes ainsi que les parents volontaires.
Bien amicalement,
Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

De : adelmaximos@voila.fr
Envoyé le :samedi 5 décembre 2015 18:19
À : marjorie pegourie
Objet :RE: séjour alexandrin
Bonjour Marjorie,
Bien sûr que février serait beaucoup mieux. Nous rentrons le 13 février et ce sera une période ou tout le monde

sera plus frais. Tu pourras faire tout ce que tu veux loin de la tension des examens...
Amicalement
Adel MAXIMOS

De : marjorie pegourie
Envoyé le : Mar 19/01/2016 11:23
A : adelmaximos16@gmail.com; Adel.maximos@saint-marc.ws
Objet : planning séjour d'études - Saint Marc - Alex.docx 22 Ko
Bonsoir Adel,
Oui, j'ai retrouvé le contact de Marianne dans une liste ! J'espère que tu as pu récupérer quelques contacts.
J'avais essayé de te contacter pour préciser quelques points concernant ma visite. Du coup, je ne sais pas pour la question du samedi. Dans un message précédent que je t'avais écrit, mais je ne sais pas si tu l'as eu, je te demandais s'il était possible de venir le samedi. Ainsi je pourrais avoir 3 jours parmi vous !
J'ai alors préparé une proposition. J'ai donc inclus le samedi sous réserve de votre autorisation. Si le format 3 jours est problématique, pas de problème. N'hésite pas à me recontacter si vous avez des questions, le directeur, l'équipe ou toi-même ! Je te donne ici ce que j'aimerais pouvoir faire dans l'idéal mais je m'adapterai aux contraintes de l'établissement.
Un grand merci encore une fois pour m'accueillir, je me tiens à votre disposition, n'hésitez pas à me solliciter !
En te souhaitant une très bonne fin de journée,
Bien amicalement,
Marjorie
Provenance : Courrier pour Windows 10

Pièce-jointe envoyée au Collège Saint Marc le 18/01/2016

Séjour d'études

samedi 27 février et lundi 29 février, et mardi 1er mars 2016

Collège Saint Marc, Alexandrie

Ma recherche se base sur deux aspects, les entretiens à l'aide de questionnaire et l'observation de classe. Je m'intéresse en priorité aux classes de 4ème, 5ème et 6ème.

Je vous donne ici une trame indicative mais je m'adapterai à l'emploi du temps des enseignants. Tour les éléments mentionnés sont interchangeables.

Horaire	Durée	Jour 1	Jour 2	Jour 3
?	40mn	Assister à une période de mathématique 4ème	Assister à une période de mathématique 5ème	Assister à une période de mathématique 6ème
?	40mn	Assister à une période de Sciences 4ème	Assister à une période de Sciences 5ème	Assister à une période de Sciences 6ème
?	40mn	Assister à une période de français renforcé 4ème	Assister à une période de français renforcé 5ème	Assister à une période de français renforcé 6ème
?	40mn	Assister à une période de français officiel 4ème	Assister à une période de français officiel 5ème	Assister à une période de français officiel 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de maths 4ème	Entretien avec le professeur de maths 5ème	Entretien avec le professeur de maths 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de sciences 4ème	Entretien avec le professeur de sciences 5ème	Entretien avec le professeur de sciences 6ème
?	1h	Entretien avec le professeur de français 4ème	Entretien avec le professeur de français 5ème	Entretien avec le professeur de français 6ème

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

	1h	Entretien avec la direction et les responsables de disciplines et des cycles pour 4ème, 5ème et 6ème.	Entretien avec des élèves et des anciens élèves – entretien en groupe avec 5 ou 6 élèves. Si possible de 4ème, 5ème et 6ème mais c'est possible pour tout élève volontaire (ancien élève)	Entretien avec les parents des élèves
?	?	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement	A disposition de l'établissement

Je vous remercie de bien vouloir m'indiquer ce qu'il est possible de faire en termes d'horaire et de durée. Pourriez-vous également d'indiquer l'horaire ?

Informations préalables :

Je m'intéresse aux pratiques de classe et aux échanges oraux entre les enseignants et les élèves, j'aimerais pouvoir les filmer à l'aide d'un appareil photo qui a une bonne qualité audio. Je souhaite surtout enregistrer les échanges oraux et les mouvements/déplacements dans la classe. Les échanges seront retranscrits dans le cadre de ma thèse et les mouvements décrits, la transcription fera partie des annexes. Il n'y aura pas de mention des noms des enseignants. L'enregistrement est nécessaire pour pouvoir transcrire les interactions dans la classe, c'est en effet impossible de noter au fur et à mesure les échanges.

Programme proposé par l'établissement

Séjour d'études
Samedi 27 février
Collège Saint Marc, Alexandrie

Horaire	Durée	Jour 1
8:40	40mn	Assister à une période de mathématique 4ème A Mme Irène
9:20	1h	Entretien avec le professeur de maths 4ème
10:25	40mn	Assister à une période de Sciences 4ème C Mme Lydia
11:05	1h	Entretien avec le professeur de sciences 4ème
12:10	40mn	Assister à une période de français renforcé 4ème B Mme Mariam
12:50	1h	Entretien avec le professeur de français 4ème

Séjour d'études
Lundi 29 février
Collège Saint Marc, Alexandrie

Horaire	Durée	Jour 2
8:40	40mn	Assister à une période de mathématique 5ème B Mme Violette

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

9:20	1h	Entretien avec le professeur de sciences 5ème
10:25	40mn	Assister à une période de Sciences 5ème C Mme Mirette
11:05	1h	Entretien avec le professeur de maths 5ème
12:10	40mn	Assister à une période de français renforcé 5ème A Mme Hanane
12:50	1h	Entretien avec le professeur de français 5ème
13:30		Réunion avec la direction et les conseillers pédagogiques du Cycle

8. Entretien par courriel avec l'ACPF

Les réponses apportées par l'ACPF (attachée de coopération pour le français de l'Institut français d'Égypte) apparaissent en italique dans le texte du questionnaire :

1. Quel regard sur l'évolution de l'enseignement bilingue ? succès ? déclin ? concurrence ?

   Jusque dans le milieu des années 90, les écoles bilingues étaient suivies au quotidien par des enseignants, des conseillers pédagogiques, français, des attachés de coopération linguistique, parfois même par des directeurs. Cet accompagnement pédagogique et administratif de proximité s'est effiloché avec la suppression de très nombreux détachements et postes de professionnels français en Égypte.
   Simultanément, la demande de scolarisation des enfants des classes aisées dans des écoles de qualité a augmenté en lien avec la situation dégradée du secteur public. De nombreuses « écoles internationales » ont été créées pour répondre à ce besoin, notamment européennes et américaines. A cela s'ajoute la concurrence de l'anglais, langue indispensable dans le marché du travail en Égypte.
   Pourtant, le réseau bilingue francophone maintient des effectifs honorables (environ 43 000 élèves) et semble se stabiliser. Depuis quelques années, la priorité est la recherche de la qualité dans l'enseignement du fran is et des DNL ainsi que dans le pilotage des écoles. Elle est devenue depuis 3 ans l'une des priorités de notre coopération éducative.

2. Pourquoi les familles continuent d'inscrire leurs enfants dans les écoles francophones ? est-ce que les motivations évoluent ?

   Après des années pendant lesquelles la bonne société égyptienne recherchait un enseignement à la française, gage d'une « bonne éducation », pour les filles surtout, la motivation a changé. Aujourd'hui, elles recherchent un enseignement de qualité (par opposition au public), une éducation stricte (dans les confessionnelles) et souvent une éducation « à la française », par opposition à l'enseignement du par cœur. Par ailleurs, les parents qui ont eux-mêmes suivi leur scolarité dans une école bilingue, souhaitent inscrire leurs enfants dans la même école.

3. Quel regard sur le métier d'enseignant de français, de DNL, dans les écoles de congrégation en Égypte ? métier valorisé ?

   Le métier d'enseignant de fran is est valorisé.

4. Comment se traduit l'appui du poste aux écoles d'enseignement bilingue ?

   En 2013, 2014 et 2015, le Projet bilingue propose son séminaire d'ouverture de 2 jours sur une thématique retenue comme fil conducteur prioritaire de l'année. Il réunit 400 acteurs des écoles bilingues et nous présentons thématique et actions de formation de l'année (12). Partenariat solide avec le CIEP dans ce

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

contexte ainsi que dans la mise en place d'une démarche qualité (15 établissements engagés en 2015). Le premier jour du séminaire des experts français invités traite de cette thématique et le deuxième jour, une dizaine d'ateliers sont ouverts. Ces 2 jours sont très appréciés et permettent aussi aux différentes écoles de nouer des liens entre elles. Les 12 formations proposées tout le long de l'année (à Sèvres, à Alexandrie ou au Caire) ont beaucoup de succès.
Par ailleurs, l'Institut universitaire de formation des professeurs (IUFP) qui émane de l'IFE, ouvre 3 plans de formation annuels –formation initiale, -formation continue, -formation de formateurs et constitue le vivier des enseignants de français, de mathématiques et de sciences de ce réseau bilingue.

5. Est-ce que le bac égyptien mention bilingue ? est reconnu en France à l'université ? campus France ?

   Malheureusement, il n'y a pas de « mention bilingue » sur le thanawiyya 'ama. Apparaît seulement que les DNL ont été passées en langue fran ise, que la LV1 est le fran is et qu'ils ont choisi l'option « français élevé ». Cependant une liste de établissements bilingues validée chaque année.

6. Quel niveau des élèves ? à l'écrit ? à l'oral ? à l'issue de leur scolarité ? *B1 ou B2*

7. Quels résultats au DELF ? qui présente ? toute l'école ? non les meilleurs ?

   En fait, il s'agit d'abord d'une question de coût pour les familles. Donc on préfère attendre le niveau B1.
   Une minorité d'élèves passent le Delf Prim et le Delf Junior A1 A2. La grande majorité passe le delf B1 ou B2.

8. Quel est le rapport entre le poste et les manuels de DNL égyptiens ? Est-ce que l'IFE a revu toutes les traductions ? NON parfois il y a mention de l'IFE pour la traduction sur la 1ere page, parfois pas de mention de traduction ? Les manuels sont traduits directement de l'arabe ? OUI de l'anglais ? par qui ? par des inspecteurs de français quel est le circuit de validation des traductions ?

   Jusqu'en 2012, nous effectuions une relecture les traductions effectuées au Ministère. En sollicitant nos conseillers pédagogiques de mathématiques travaillant à l'IFE jusqu'à cette date. Un professeur de mathématiques du lycée français du Caire procédait, lui aussi à une relecture.
   Depuis cette date, nous n'avons plus de conseillers pédagogiques de maths, et les nouveaux personnels au Ministère ont suspendu la demande.
   Au vu de la médiocrité des traductions, nous avons soulevé cette question il y a quelques mois, restée sans réponse…

9. Quels sont les interlocuteurs du poste en ce qui concerne les écoles de congrégation et le français ?

   Le Secrétariat général des écoles catholiques, à Alexandrie et au Caire.
   Les chefs d'établissements.

10. Y a-t-il eu un impact des récents événements politiques sur la politique linguistique scolaire des institutions égyptiennes ?

    Pas de bouleversement dans la politique linguistique.
    Hormis pendant l'année « Morsi », le fonctionnement des écoles françaises et bilingues francophones sont bien considérées au Ministère. Ce qui n'est pas le cas de toutes les écoles « internationales ».

11. Quelles formations initiale et continue pour les professeurs de français et de DNL sont proposées par le SCAC ?

    Voir : projet bilingue annuel et IUFP + « appui linguistique » proposé aux profs de DNL (cours de langue sur les 3 sites -Mounira, Héliopolis et Alexandrie-) : 75 inscrits x 2 fois par an.

9. Transcription de l'entretien avec la coordinatrice DNL, IFE

Entretien avec la coordinatrice DNL, Institut français d'Égypte, Paris, 20 février 2016 10'58.

Des coupures ont été effectuées (seules les 10 premières minutes ont été retranscrites).

F : […] parce que toujours, quand les professeurs de sciences ou de français parlent franco-arabe avec les enfants, les/ ils avaient/ tu vois/ c'était mal vu. On leur tapait sur les doigts. Et puis une fois que j'ai essayé de faire un petit cours avec les 1ères primaire, elles ne me suivaient pas. Donc je m'obligeais à passer à l'arabe et de l'arabe passer au français. Et c'est là que j'ai senti que, il y avait un problème, je ne peux pas pénaliser les profs en leur disant ne parler pas arabe, c'est pas possible. Je me suis sentie dans cette / coincée comme ça. […] mais je te dis avant, tout le monde ah il parle arabe, oh là là, je sais pas quoi, donc pénaliser en disant c'est un mauvais prof il parle arabe alors qu'il doit parler que français ou que […] le jour où je me suis confrontée à ce problème, je me suis dit m… comme ça, et je veux avancer, on va faire une activité, on est déconnectée, moi je pars quelque part et elles …[…] et toi tu veux travailler et tu veux que le français t'aide. Alors là je me suis posé le problème et je me suis dit, qu'est-ce que je fais, je maintiens mon français, je coince comme ça et celles qui ont petit peu de vocabulaire vont me suivre et les autres vont rester à la traine, qu'est-ce que je fais comment j'embarque tout le monde avec moi. Alors j'ai commencé à dire en français, puis j'ai dit, je vais vous dire en arabe ce que j'ai dit en français et on répète en français. Et j'ai commencé donc, et là, petit à petit… mais je ne suis pas le professeur, je suis de passage. Et donc dans ce cours là et plusieurs puisque je tournais assez régulièrement, elles avaient pris le truc, donc je le disais en français et je les sentais pas coincée, pas stressée, y'avait ce regard, elles savaient que j'allais les sécuriser en arabe et reprendre en français et elles allaient reprendre en français. Qu'est-ce que vous avez compris ? tu me le dis en français/ tab dis le mot en arabe, elle me le dit en arabe et je le dis en français, répète-le en français. Il fait avoir beaucoup, d'être à l'écoute et puis d'avoir à la fin un regard pas effrayé, pas stressé, pas handicapé. Ya un moment donné où tu dois passer. Si ce travail se fait bien en maternelle, moi je pense que ça suivrait/ ça va diminuer. J'ai eu un autre cas, à Notre Dame des Apôtres de Zeitoun, où il y avait une religieuse de 70 ans et plus, qui est venue prendre la relève d'une jeune qui est partie (…) elle a été d'un dynamisme, elle a installé des cours de conversation, et les enfants allaient par groupe de 5 […] et la sœur elle parle pas arabe, donc elle a commencé des petites classes jusqu'en maternelles jusqu'au 3ème secondaire […] En secondaire, ils sont plus supposés parler arabe, or c'est en secondaire qu'ils se lâchent plus en arabe, avec la terminologie française (…) oui mais les enfants sont sens parler parfaitement français, nous à notre époque, quand un professeur de sciences osait, osait parler arabe on se moquait de lui. C'était pour nous un professeur nul. […] nous sommes en secondaire, nous sommes dans une école française, les sciences c'est en français, on nous parle en français, donc quand […] les familles étaient complètement déconnectées, maintenant c'est les familles qui font la loi (…] maintenant tu vas, c'est des copains les professeurs de sciences, alors ils parlent en arabe […] comme moi à l'université quand j'explique la physique en anglais, je leur parle en arabe et j'écris en anglais, ils font ça maintenant dans les écoles francophones, ce qui n'étaient pas admis par les élèves à l'époque.

MPK : alors l'oral principalement en arabe avec la terminologie en français

F : la terminologie t'es obligé, t'es obligé, et les phrases et les définitions tout ça, en français

MPK : tout l'écrit est en français

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

F : en français obligé, puisque tu passes ton examen en français. […] tout ce qui est la communication, mais alors tu vas dire la définition, tu vas dire les phrases, tu vas expliquer en arabe / mais y'a pas l'effort de faire tout en français/ là-bas [les enfants en Égypte], ils parlent arabe, la télé en arabe, tous les copains en arabe/ il va dans un cours de français, si c'est un français rigide, ce sera jamais une langue de communication, c'est ça que je reproche aux professeurs (le cours de français) ça reste mort, ce n'est pas une langue de communication et c'est de là que je voulais utiliser les sciences pour que les enfants aient quelque chose à raconter.

10. Sommaire des documents sous format numérique

10.1 Fichiers vidéo

1. Vidéos enregistrées pendant les cours

1.1 Vidéos de l'École des Carmélites

1.2 Vidéos du Collège de la Salle

1.3 Vidéos du Collège Saint Marc

10.2 Manuels de discipline et grille d'analyse des gestes

1.1 Manuel de Mathématiques, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

1.2 Manuel de Mathématiques, 6ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

1.3 Manuel de Sciences, 4ème primaire, 2ème semestre, 2013-2014

10.3 Exemple de grille d'analyse d'une observation de classe et d'un entretien

10.4 Photographies

1. Photographies du matériel pédagogique

1.1 Photographies du matériel pédagogique de l'École des Carmélites

1.2 Photographies du matériel pédagogique du Collège de la Salle

1.3 Photographies du matériel pédagogique du Collège Saint Marc

Table des matières

VOLUME I 0
SOMMAIRE 1
INTRODUCTION 4
CHAPITRE 1 9
1. Eléments du contexte socio-historique de l'enseignement scolaire francophone en Égypte 10
1.1 Francophonie en Égypte 10
1.1.1 Origines plurielles 10
1.1.2 Age d'Or 13
1.1.3 Déclin 18
1.1.4 Stabilité et contraste de la francophonie égyptienne actuelle 20
2. Eléments historiques des écoles de congrégations religieuses francophones en Égypte 25
2.1 Chronologie de l'enseignement bilingue francophone en Égypte 25
2.2 Origines de l'installation des écoles de congrégations en Égypte 26
2.2.1 Besoin social communautaire 26
2.2.2 Capitulations au bénéfice des écoles de congrégations 27
2.2.3 Enjeux politiques et religieux des écoles de congrégations 28
2.3. « Egyptianisation » des écoles de congrégations 29
2.4 Évolution des caractéristiques des écoles de congrégations 30
3. Contexte des écoles de congrégations francophones 33
3.1 Contexte éducatif en Égypte 33
3.1.1 Éducation en Égypte 33
3.1.2 Écoles gouvernementales francophones, écoles expérimentales, réseau Al Horreya 38
3.1.3 Écoles privées francophones 40
3.1.3.1 Établissements à programmes français 40
3.1.3.2 Réseau des écoles francophones d'investissement non homologuées 41
3.1.4 Leçons privées de soutien scolaire 43
3.2 Réseaux des écoles de congrégations françaises en Égypte 45
3.2.1 Éléments descriptifs des écoles de congrégations 45
3.2.2 Éléments caractéristiques des écoles de congrégations 46
3.2.3 Fonctions sociales des écoles de congrégations 48
3.2.3.1 Production et reproduction d'une élite égyptienne 49
3.2.3.2 Promotion sociale pour la classe moyenne 50
3.2.3.3 Actions sociales 52
3.2.3.5 Scolarité complète et dimensions culturelles 54
3.2.3.6 Profil de sortie plurilingue des élèves 54

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

3.2.3.7 Éducation du citoyen égyptien 56
3.2.4 Quelle efficacité pour les écoles de congrégations francophones ? 57
3.2.5 Paradoxe de l'enseignement en français dans les écoles de congrégations en Égypte 59
3.2.6 Profil socioculturel des familles des élèves recrutés dans les écoles de congrégation 61
3.2.7 Evolution du profil des enseignants exerçant dans les écoles de congrégations 63
4. Description de l'organisation des écoles de congrégations francophones 67
4.1 Organisation hiérarchique 67
4.2 Éléments descriptifs de l'organisation des enseignements 69
4.2.1 Calendrier 69
4.2.2 Cycles d'enseignement 69
4.3 Éléments descriptifs de l'enseignement du français et des disciplines enseignées en français ... 73
4.3.1 Le français, langue d'enseignement majoritaire 73
4.4 Éléments descriptifs des trois établissements du corpus 79
4.4.1 Choix des établissements pour le corpus 79
4.4.2 École des Carmélites de Saint Joseph 80
4.4.3 Collège de la Salle 81
4.4.4 Collège Saint Marc d'Alexandrie 82
CHAPITRE 2 84
1. Outils d'analyse issus des travaux sur l'apprentissage/acquisition des langues étrangères et la pragmatique 85
1.1 Compétence de communication 85
1.2 Stratégies de communication et d'apprentissage 88
1.3 Opposition « acquisition/apprentissage » 90
1.4 Interactions verbales 91
1.5 Séquence Potentielle d'Acquisition 94
1.6 Acte de parole et contexte 95
2. Outils d'analyse issus des travaux sur les contacts de langues 98
2.1 Approche cognitive des contacts de langues 98
2.1.1 Bilinguisme qualitatif versus le bilinguisme quantitatif 98
2.1.2 Bilinguisme composé et le bilinguisme coordonné. 99
2.1.3 Bilinguisme additif versus le bilinguisme soustractif 99
2.1.4 Type de bilinguisme des écoles de congrégations francophones égyptiennes 100
2.2 Approche sociolinguistique des contacts des langues 101
2.2.1 Plurilinguisme 101
2.2.2 Situation sociolinguistique de l'Égypte 104
2.2.2.1 Diglossie/Pluriglossie 104

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

2.2.2.2 Variétés de l'arabe en Égypte 105
2.2.2.3 Variétés dites « dialectales » en Égypte 107
2.2.2.4 Porosité des glosses, jeu des variétés et représentations de la langue 107
2.2.2.5 Enjeux politiques de la variation 109
2.2.3 Glosses, registres discursifs et répertoire dans une perspective plurilingue 110
2.2.3.1 Registre discursif 111
2.2.3.2 BICS / CALP 112
2.2.3.3 Registres et variations 113
2.2.3.4 Répertoire plurilingue 115
2.2.4 Pluriglossie et plurilinguisme des établissements scolaires francophones en Égypte 118
2.2.4.1 Sociolecte scolaire 119
2.2.4.2 Communauté discursive disciplinaire 120
2.2.5 Alternance codique 122
2.2.5.1 Définition 122
2.2.5.2 Alternance codique dans la société égyptienne 122
2.2.5.3 Alternance codique en didactique 124
2.2.5.4 Marques transcodiques 127
2.3 Approches éducatives des contacts de langues 130
2.3.1 Typologie des dispositifs éducatifs bilingues 131
2.3.2 Statut de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue 133
2.3.3 Fonction de la L2 dans un dispositif éducatif bilingue 135
2.4 Approches didactiques des contacts de langues 139
2.4.1 Nommer la discipline enseignée en L2 : DNL, DdNL, CLIL, EMILE 139
2.4.1.1 Des DNL aux DdNL 139
2.4.1.2 CLIL/EMILE 140
2.4.1 Approche didactique : de l'immersion à l'intégration 148
2.4.2.1 Approche immersive 148
2.4.2.2 Approches intégrées 151
b. Intégration des langues L1/L2 et didactique intégrée 154
c. Intégration langue(s)/contenu 157
d. Didactique intégrée et didactique du plurilinguisme 158
e. La question de l'immersion et de l'intégration pour les établissements du corpus 161
2.5 Compétences langagières en DdNL 167
2.5.1 Compétence plurilingue 167
2.5.2 Compétence pluriculturelle 170
2.5.3 Compétence de médiation en DdNL 171

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.5.3.1 Médiation comme compétence du passage 172
2.5.3.2 Définition de la médiation selon le CECRL 173
2.5.3.3 Médiation et traduction 176
2.5.3.5 Reformulation 181
2.5.3.6 Transferts de connaissances et contextualisation 184
2.5.3.7 Interdisciplinarité 187
2.5.4 Compétence discursive en DdNL 191
2.5.4.1 Définitions 191
2.5.4.2 Discours disciplinaire 195
2.5.4.3 Analyser le discours disciplinaire 196
2.5.4.4 Interlangue et correction de la L2 en cours de DdNL 201
2.5.4.5 Compétence discursive et construction des savoirs disciplinaires 205
3. Outils issus des travaux de l'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant 208
3.1 Quelques généralités sur le métier d'enseignant 208
3.2 Modélisations des pratiques des enseignants 210
3.2.1 Agir professoral 210
3.2.1 Gestes professionnels et invariants 211
3.2.3 Ajustements et insécurité professionnelle 216
3.3 Compétence, stratégie et posture de l'enseignant 217
3.4 Gestes professionnels traitant de la L2 220
3.5 Contrat didactique/pédagogique et silence 222
CHAPITRE 3 224
1. Méthodologie de recherche et constitution du corpus 225
1.1 Question de recherche 225
1.2 Démarche méthodologique générale 227
1.3 Méthode de recueil de données 230
1.3.1 Observations de classe 230
1.3.1.1 Biais et limites de la posture d'observatrice 232
1.3.2 Entretiens individuels 232
1.3.3 Entretiens collectifs 234
1.3.4 Matériel pédagogique 234
1.4 Conventions de transcription 235
1.5 Corpus de recherches 237
1.5.1 Enregistrements vidéo 237
1.5.2 Enregistrements audio 240
1.5.3 Photographies 242

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.5.4 Manuels de disciplines 244
1.6 Présentation des outils d'analyse 244
1.6.1 Grille d'analyse pour les observations de classe 245
1.6.2 Questionnaire destiné aux entretiens avec les élèves 247
1.6.3 Questionnaire destiné aux entretiens avec les parents d'élèves 247
1.6.4 Questionnaire destiné aux entretiens avec les enseignants de DdNL et les coordinateurs 248
1.6.5 Questionnaire destiné à l'attaché de coopération pour le français 250
1.6.6 Outils d'analyse linguistique des textes des manuels de disciplines 250
1.6.6.1 Outils d'analyse des éléments lexicaux des textes des manuels de DdNL 251
1.6.6.2 Outils d'analyse des éléments morphosyntaxiques des textes des manuels de DdNL 252
1.6.6.3 Outils d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL 252
2. Résultats des analyses et discussion 254
2.1 Résultats de l'analyse des textes des manuels de DdNL 254
2.1.1 Eléments d'analyse des préfaces des manuels de DdNL 254
2.1.2 Résultats de l'analyse du lexique des textes des manuels de DdNL 255
2.1.3 Résultats de l'analyse morphosyntaxique des textes des manuels de DdNL 261
2.1.4 Eléments d'analyse des actes de parole des textes des manuels de DdNL 262
2.2 Résultats de l'analyse des entretiens avec les enseignants de DdNL 266
2.3 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 272
2.3.1 Situations énonciatives des gestes professionnels 273
2.3.2 Résultats de l'analyse des gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL 275
2.3.2.1 Deux catégories de gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL 276
2.3.2.2 Types de gestes de médiation 276
2.3.2.3 Types de gestes discursifs 278
2.3.2.4 Résultats quantitatifs des gestes de médiation et discursifs 279
2.3.3 Résultats de l'analyse qualitative par type de geste de médiation 289
2.3.3.1 Médiation entre le code écrit et le code oral 290
2.3.3.2 Médiation entre la verbalisation en L2 et un schéma 300
2.3.3.3 Médiation entre le langage verbal et le langage symbolique et numérique 302
2.3.3.4 Médiation entre L1 et L2 : l'alternance codique dans les DdNL 309
2.3.3.5 Médiation et polyphonie du discours scolaire : répétitions, citations et rappels 322
2.3.3.6 Médiation entre objets matériels, situations quotidiennes et notions disciplinaires et entre les registres 325
2.3.3.6.1 Médiation entre objet matériel, mimogestualité ou évocation d'une situation quotidienne et notion disciplinaire 326
2.3.3.6.2 Médiation entre le registre de communication courante et le registre discursif disciplinaire 333

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

2.3.3.6.3 Reformuler au sein d'un registre discursif disciplinaire 340
2.3.4 Résultats de l'analyse qualitative par type de gestes discursifs 343
2.3.4.1 Répéter 343
2.3.4.2 Insister sur la dimension phonétique 346
2.3.4.3 Expliquer le fonctionnement du code 353
2.3.4.4 Constituer un registre discursif disciplinaire 362
2.4 Résultats concernant la représentation du métier des enseignants de DdNL 366
2.4.1 Paradoxe entre les gestes et les représentations des enseignants de DdNL sur la L2 comme objet d'enseignement 366
2.4.2 Corriger la langue 2 en cours de DdNL 368
2.4.3 Point de vue des élèves et des responsables d'établissements 372
2.4.4 Intégration dans les cours de DdNL du corpus 373
2.4.5 Mise en perspective de résultats 376
3. Conclusions de l'analyse des résultats 379
3.1 L'enseignant de DdNL du corpus : un enseignant de langue ? 379
3.2 Quelques suggestions pour la formation initiale et continue des enseignants de DdNL de l'étude 381
CONCLUSION GENERALE 384
INDEX DES AUTEURS 396
INDEX DES NOTIONS 399
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE DES REFERENCES CITEES 403
REPERES HISTORIQUES CONTEMPORAINS 440
VOLUME II 452
ANNEXE 453
1. Transcriptions des vidéos de classe 453
1.1 Transcriptions des vidéos de l'École des Carmélites 453
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 453
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 456
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 457
1.2 Transcriptions des vidéos du Collège de la Salle 467
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 467
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 472
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème 481
d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème 483
e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 487
f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème 490

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

1.3 Transcriptions des vidéos du Collège Saint Marc 493
a. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 4ème 493
b. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 4ème 497
c. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 5ème 504
d. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 5ème 510
e. Enregistrement vidéo du cours de mathématiques, 6ème 520
f. Enregistrement vidéo du cours de sciences, 6ème 524
2. Transcriptions des enregistrements d'entretiens 527
2.1 Transcriptions des entretiens réalisés à l'École des Carmélites 527
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 527
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 529
c. Enregistrement audio avec les élèves 541
d. Enregistrement audio avec les parents d'élèves 544
e. Enregistrement audio avec la directrice 546
2.2 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège de la Salle 549
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème 549
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 553
c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème 559
d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème 564
e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 569
f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème 573
g. Enregistrement audio avec les élèves 576
h. Enregistrement audio avec les parents d'élèves 579
i. Enregistrement audio avec la coordinatrice du Grand Primaire 582
j. Entretien avec le directeur de l'établissement 586
2.3 Transcriptions des entretiens réalisés au Collège Saint Marc 590
a. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 4ème 590
b. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 4ème 595
c. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 5ème 602
d. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 5ème 610
e. Enregistrement audio avec l'enseignant de mathématiques, 6ème 617
f. Enregistrement audio avec l'enseignant de sciences, 6ème 622
g. Enregistrement audio avec les élèves 628
h. Enregistrement audio avec les trois responsables de matières 630
4. Exemples de grilles d'analyse remplies 640
4.1 Exemple de grille remplie à partir de la transcription d'une observation de classe 640

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte

4.2 Exemple de grille d'analyse remplie à partir de la transcription d'un entretien avec un enseignant 665
5. Tableau de relevés des manuels de disciplines 673
5.1 Manuel de Mathématiques, 4ème primaire 673
5.2 Manuel de Mathématiques, 6ème primaire 682
5.3 Manuel de Sciences, 4ème primaire 691
6. Description des compétences par cycle du Collège de La Salle 704
7. Echanges de courriels avec les établissements 705
7.1 Courriels avec l'École des Carmélites 705
7.2 Courriels avec le Collège de la Salle 708
7.3 Courriels avec le Collège Saint Marc 713
8. Entretien par courriel avec l'ACPF 716
9. Transcription de l'entretien avec la coordinatrice DNL, IFE 718
10. Sommaire des documents sous format numérique 720
10.1 Fichiers vidéo 720
10.2 Manuels de discipline et grille d'analyse des gestes 720
10.3 Exemple de grille d'analyse d'une observation de classe et d'un entretien 720
10.4 Photographies 720

GOURIE-KHELLEF, Marjorie. Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte -

RESUME/ABSTRACT

Titre : Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte.

Mots clés : gestes professionnels, médiation, geste discursif, enseignant de discipline dite non linguistique, intégration, bi-plurilinguisme

De quelle manière un enseignant de discipline dite non linguistique (DdNL) prend-il en charge la situation exolingue de sa classe ? En d'autres termes, quelle place pour la L2 dans les pratiques des enseignants de DdNL ? Cette question de recherche a été posée à 60 acteurs éducatifs variés de trois écoles religieuses bilingues français-arabe en Egypte. Le corpus est constitué de séquences filmées de cours de sciences et de mathématiques en français, d'entretiens audios des différents acteurs et de matériel pédagogique. Cela a permis de procéder à une analyse quantitative et qualitative, contextualisée, des pratiques observées. Les résultats montrent que les enseignants mettent tous en œuvre des gestes de médiation et des gestes discursifs en cours de DdNL, qu'il existe des gestes de médiation plus spécifiquement disciplinaires, que l'alternance codique est utilisée par tous ces enseignants, et que les enseignants utilisent la dimension métalangagière et métalinguistique pour expliquer le fonctionnement de la L2 tout en constituant un registre discursif disciplinaire. Ceci permet de conclure que les enseignants de DdNL ont aussi pour objet d'enseignement certaines dimensions de la L2. Toutefois, l'existence de ces pratiques ne suffit pas à les légitimer, ni auprès des enseignants de DdNL eux-mêmes, ni auprès des autres acteurs éducatifs. Ce paradoxe entre pratiques et représentations induit une zone d'incertitude sur ce que doivent être les gestes de métiers des enseignants de DdNL de notre corpus. La finalité de notre étude tente de lever cette ambiguïté en observant, en relevant, en définissant et en catégorisant les gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL et en convoquant l'état de la recherche dans le domaine de la didactique des DdNL.

Title : Professional gestures of teacher of non-linguistic subject from three Egyptian schools with bilingual French-Arabic programs.

Keywords : professional gesture, mediation, discursive gesture, teacher of non-linguistic subject, integration, bi-plurilinguism.

How teachers of non-linguistic subjects take in charge the exolingual situation of their classroom ? In other words, what space is made for L2 within the practices of these teachers ? This question was asked to 60 educational actors from three religious bilingual French-Arabic schools in Egypt. The corpus is made of sequences of footage during science and mathematics classes, of recorded interviews of various actors and of teaching material. This allows to move forward with a quantitative and qualitative analysis of the practices observed. The results show that all the teachers use mediation and discursive gestures in their lessons. Some mediation gestures are more specific to some subjects, all teachers use code switching, and metalinguistic and « metalangagière » dimension for L2 explanation, which is helping for developing discursive register for each discipline. In conclusion, non-linguistic subject teachers consider L2 as a teaching target. Nevertheless, the existence of these practices doesn't allow legitimation by teachers themselves or by other educational actors. This paradox between practices and representations produces doubt about what should be a professional gesture for the sample of teachers in our corpus. The outcome of our study is precisely to remove this ambiguity by observing, pointing out, defining and categorizing professional gestures concerning L2 during a non- linguistic subject lesson and supporting by present research on immersion and integration, in a didactic field.

UNIVERSITE / SOCIETES
BRETAGNE \ TEMPS
LOIRE / TERRITOIRES

Titre : Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Egypte.

Mots clés : gestes professionnels, médiation, geste discursif, enseignant de discipline dite non linguistique, intégration, bi-plurilinguisme

Résumé : De quelle manière un enseignant de discipline dite non linguistique (DdNL) prend-il en charge la situation exolingue de sa classe ? En d'autres termes, quelle place pour la L2 dans les pratiques des enseignants de DdNL ? Cette question de recherche a été posée à 60 acteurs éducatifs variés de trois écoles religieuses bilingues français-arabe en Egypte. Le corpus est constitué de séquences filmées de cours de sciences et de mathématiques en français, d'entretiens audios des différents acteurs et de matériel pédagogique. Cela a permis de procéder à une analyse quantitative et qualitative, contextualisée, des pratiques observées. Les résultats montrent que les enseignants mettent tous en œuvre des gestes de médiation et des gestes discursifs en cours de DdNL, qu'il existe des gestes de médiation plus spécifiquement disciplinaires, que l'alternance codique est utilisée par tous, et que les enseignants utilisent la dimension métalangagière et métalinguistique pour expliquer le fonctionnement de la L2 tout en constituant un registre discursif disciplinaire.
Ceci permet de conclure que les enseignants de DdNL ont aussi pour objet d'enseignement certaines dimensions de la L2. Toutefois, l'existence de ces pratiques ne suffit pas à les légitimer, ni auprès des enseignants de DdNL, ni auprès des autres acteurs éducatifs. Ce paradoxe entre pratiques et représentations induit une zone d'incertitude sur ce que doivent être les gestes de métiers des enseignants de DdNL. La finalité de notre étude tente de lever cette ambiguïté en observant, en relevant, en définissant et en catégorisant les gestes professionnels traitant de la L2 en cours de DdNL et en convoquant l'état de la recherche dans le domaine de la didactique des DdNL.

Title : Professional gestures of teacher of non-linguistic subject from three Egyptian schools with bilingual French-Arabic programs

Keywords : professional gesture, mediation, discursive gesture, teacher of non-linguistic subject, integration, bi-plurilinguism

Abstract : How teachers of non-linguistic subjects take in charge the exolingual situation of their classroom ? What space is made for L2 within the practices of these teachers ? This question was asked to 60 educational actors from three religious bilingual French-Arabic schools in Egypt. The corpus is made of sequences of footage during science and mathematics classes, of recorded interviews of various actors and of teaching material. This allows to move forward with a quantitative and qualitative analysis of the practices observed. The results show that all the teachers use mediation and discursive gestures in their lessons. Some mediation gestures are more specific to some subjects, all teachers use code switching, and metalinguistic and « metalangagière » dimension for L2 explanation, which is helping for developing discursive register for each discipline. In conclusion, non-linguistic subject teachers consider L2 as a teaching target. Nevertheless, the existence of these practices doesn't allow legitimation by teachers themselves or by other educational actors. This paradox between practices and representations produces doubt about what should be a professional gesture for the sample of teachers in our corpus. The outcome of our study is precisely to remove this ambiguity by observing, pointing out, defining and categorizing professional gestures concerning L2 during a non- linguistic subject lesson and supporting by present research on immersion and integration, in a didactic field.

Imp. Service Reprographie - Rennes 2