



GERFLINT

ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 14 - 2021 p. 89-101

Les propositions méthodologiques de la didactique bi-plurilingue à l'épreuve du contexte de trois établissements à dispositif d'enseignement franco-arabe en Égypte

Marjorie Pégourie-Khellef

Université Rennes 2, France

PREFICS EA 7469

marjopegourie@gmail.com

Reçu le 15-05-2021 / Évalué le 23-09-2021 / Accepté le 16-10-2021

Résumé

Cette contribution met en perspective des propositions issues de la didactique de l'enseignement/apprentissage bi-plurilingue (intégration, alternance codique, immersion) et les pratiques professionnelles et représentations des enseignants francophones de disciplines dites non-linguistiques (DdNL), exerçant dans trois établissements bilingues franco-arabes en Égypte.

Mots-clés : CLIL/EMILE, gestes professionnels, compétence discursive, immersion, alternance codique

Mısır'da Fransızca-Arapça eğitim veren üç kurumdan yola çıkarak iki-çok dilli öğretim yöntemleri için metodolojik öneriler

Özet

Bu çalışmada, öğretim yöntemleri kapsamında iki-çok dilli eğitim/öğretim önerilerini (entegrasyon, kod değişimi, daldırma metodu) ve Mısır'da Fransızca-Arapça olmak üzere iki dilli eğitim veren üç kurumda dil eğitimi dışındaki derslerde görev alan Fransızca konuşan öğretmenlerin mesleki uygulamaları ile gözlemlerini inceleyeceğiz.

Anahtar Sözcükler: CLIC/EMILE, mesleki jestler, söylemsel beceri, daldırma metodu, dil değiştirme

The methodological propositions of the multilingual didactic in the context of three Franco-Arabic bilingual schools in Egypt

Abstract

This study will examine methodological propositions from bi-multilingual teaching/learning (integrated approach, code-switching, immersion) put into perspectives with professional practices and perceptions of teachers of non-linguistic subjects from three Egyptian schools with bilingual French-Arabic programs.

Keywords: CLIL/EMILE, professional gestures, discursive skill, immersion, code-switching

Introduction

Quels sont les rapports entre des propositions méthodologiques concernant les dispositifs d'enseignement bi-plurilingues (intégration, immersion et alternance codique) et les pratiques et représentations des enseignants de discipline dite non-linguistique (désormais DdNL) du contexte égyptien ? La première partie de notre réflexion sera consacrée aux pratiques professionnelles des enseignants égyptiens de DdNL au regard de l'intégration langue/contenu. Dans un second temps, seront proposés des témoignages des enseignants concernant leurs pratiques professionnelles, les injonctions institutionnelles et les représentations autour de la langue comme objet, de l'alternance codique et de l'immersion.

Nous nous appuyerons sur des observations de classe réalisées dans des établissements scolaires confessionnels établis depuis la fin du XIX^e siècle à dispositif d'enseignement bilingue franco-arabe en Egypte. Notre étude s'appuie sur l'observation de 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, choisis parmi les cinquante-trois établissements enseignant des disciplines 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. Ces établissements scolarisent une minorité d'élèves au regard des 30 millions d'élèves en Egypte. Elles assurent un rôle de premier plan dans la formation et la reproduction des élites en Égypte et ce rôle leur assure une relative autonomie vis-à-vis de l'administration égyptienne. De plus, via le français, langue de « distinction » mais surtout établissement scolaire de « distinction », ces écoles permettent à leurs élèves issus de classe moyenne (frais d'écolage raisonnables) de « sortir du lot », face à une massification du système scolaire.

Ces établissements enseignent en français les mathématiques et les sciences. Les autres enseignements de discipline sont dispensés en arabe, avec un enseignement soutenu de l'anglais, faisant de ces établissements des creusets de plurilinguisme. Les observations ont été réalisées en 2016, lors des cours de mathématiques en 5^e primaire (élèves de 10 ans), des cours de sciences en 5^e primaire et de mathématiques en 4^e primaire (élèves de 9 ans). Des entretiens guidés avec les enseignants, les responsables pédagogiques et une coordinatrice pédagogique ont également été réalisés. En outre, notre contribution est nourrie par des échanges qui ont eu lieu lors de sessions de formation continue destinées aux enseignants de DdNL en 2018 au Caire.

1. Pratiques professionnelles des enseignants de DdNL et principes méthodologiques en section bi-plurilingue

Cette première partie sera consacrée à la notion d'intégration en contrepoint du modèle immersif favorisant l'usage exclusif de la L2 et une didactique strictement disciplinaire. Après un bref ancrage théorique, nous examinerons les gestes professionnels d'enseignants de DdNL.

1.1. Retour sur la notion d'intégration en didactique des langues

La notion d'intégration se manifeste à deux niveaux : a) intégration entre contenus langagiers et disciplinaires, c'est-à-dire le fait d'articuler un apprentissage de contenu langagier en L2¹ à un apprentissage de contenu disciplinaire ; b) intégration entre langues (L1, L2, L3, etc.), c'est-à-dire le fait d'enseigner une langue en faisant des liens avec les autres langues apprises ou parlées par les élèves. Ce double niveau d'intégration fait partie des recommandations actuelles destinées aux dispositifs bi-plurilingues. Pour cette contribution, seul le 1^{er} niveau d'intégration sera abordé.

Ce niveau a été formalisé par la méthodologie *Content and Language Integrated Learning* ou Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère, CLIL/EMILE, (Marsh, 2002). Cette méthodologie s'appuie sur l'approche de l'« Enseignement d'une langue basée sur le contenu », *Content based language teaching* (Met, 1999 ; Lyster, 2010) et sur les notions de communication quotidienne versus langue académique (soit disciplinaire), ce que Cummins (1999) nomme *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) et *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP). L'intégration de la L2 et du contenu disciplinaire en L2 implique un travail en classe de discipline sur des compétences langagières spécifiques aux contenus disciplinaires ; la langue est alors un vecteur pour la transmission/acquisition des connaissances/compétences disciplinaires, réciproquement les contenus disciplinaires donnent un sens à l'acquisition des compétences langagières en L2. De nombreux travaux décrivent les pratiques des enseignants de DdNL orientées sur la dimension langagière en cours de discipline (Gajo, Berthoud, 2008 ; Lyster, 2010 ; Serra, Steffen, 2010 ; Geiger-Jaillet, Le Pape Racine, Schlemminger, 2011 ; Grobet, Vuksanovic, 2017). Ces pratiques métalinguistiques observées en cours de discipline dans des contextes très variés ont donné lieu à la théorisation de la compétence discursive mise en évidence par Roulet (1999) et enrichie par Causa (2014) pour les DdNL. Cette compétence permet d'acquérir les spécificités formelles des discours disciplinaires et considère ces dernières comme objet d'enseignement qui doivent être pris en charge, soit par l'enseignant de discipline, soit par un enseignant de

L2 dédié à ces discours disciplinaires selon une approche de français sur objectifs spécifiques (Mangiante, Parpette, 2004). En termes de recommandations institutionnelles, le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe préconise ainsi l'approche CLIL/EMILE (voir le projet Matrix, 2015), tout en lançant des travaux sur la dimension langagière des matières (Beacco, Coste, Van de Ven & Vollmer, 2010). En France, depuis les années 90, la didactique des disciplines promeut également une double approche d'enseignement langue et contenu y compris en L1 (Bessonnat, 1998). L'association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue (ADEB) formule des préconisations similaires. Ainsi les points d'ancrage méthodologique de l'intégration langue/contenu se multiplient aussi bien en didactique des langues, qu'en didactique des disciplines, en L1 et en L2.

1.2. Les gestes professionnels des enseignants de DdNL

Le CLIL/EMILE proposé en Europe et en Amérique du Nord reste valide dans le contexte égyptien de notre étude, démontrant ainsi sa pertinence méthodologique. Pour ce faire, nous présenterons un ensemble de pratiques de classes d'enseignants n'ayant pas été formés au CLIL/EMILE. Nous nous appuyerons sur les « gestes professionnels » (Jorro, 2016 ; Bucheton, Soulé, 2009) pratiques adressées, contextualisées et incarnées que Bucheton (2008) « ensemble de ce qui est identifiable, descriptible, et objectivable et donc transmissible », le terme « geste » ici est symbolique. Les gestes ci-dessous manifestent le travail des enseignants égyptiens de mathématiques et de sciences sur la compétence discursive. Les exemples proposés ci-dessous sont illustratifs de pratiques partagées par plusieurs enseignants observés (voir thèse de doctorat, Pégourié-Khellef, 2019).

- Cours de mathématiques, 5^e, Le Caire :

- Signe diacritique :

Extrait 1² :

P : [...] accent aigu-pas grave / aigu/ associa/ associa/associa (il corrige) +

Extrait 2

P : [...] très bien, (il fait un signe pour l'élève qui a écrit « stabilité », P change le sens de l'accent sur le e final, puis il reprend le stylo et écrit l'accent correct, puis il dessine un smiley)

À l'articulation de la phonétique et de la graphie, cet enseignant de mathématiques met en place des gestes de correction concernant les signes diacritiques. Il insiste sur l'accentuation et l'orthographe de deux termes essentiels pour la leçon, « associativité » et « stabilité ». Cette initiative métalinguistique manifeste la prise en charge de la L2.

- Dérivation

Extrait 1

P : [...] c'est quoi l'adjectif de stabilité ?

E : estable

P : pas « estable » / stable (il écrit)

Extrait 2

P : [...] 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

Dans les extraits ci-dessus, l'enseignant de mathématiques s'appuie sur les connaissances métalinguistiques des élèves pour clarifier le contenu disciplinaire. Il utilise le terme « adjectif » pour indiquer aux élèves comment qualifier une propriété de l'addition, « la stabilité ». De même, il utilise la désinence du genre de l'adjectif pour amener les élèves à formuler correctement une réponse sur le contenu disciplinaire.

- Cours de biologie, 5^e, Le Caire :

- Etymologie

Extrait 1 : P : [...] (à propos de ventricule) parce que ça vient du mot ventre.

L'enseignante mobilise le champ dérivationnel du lexème ventr- et son étymologie pour décrire une partie du cœur, le ventricule. Ce geste peut optimiser la compréhension des élèves de la forme de cet organe et faciliter la mémorisation de ce terme. L'enseignant de discipline utilise l'étymologie comme un outil de compréhension de notion disciplinaire.

- Orthographe lexicale et homophonie

Extrait 1

P : [...] 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]?

E : G/ la lettre G

P : la lettre G

E : la boxe (il montre un poing)... yani / une force

P : une force/ voilà/

Extrait 2

P : [...] Et non pas, notre point (elle montre «point»). Attention ! Si quelqu'un de vous va m'écrire à l'examen, la taille du cœur/ 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.

L'homophonie est un facteur de confusion pour tout élève en L2. Dans la séquence suivante, l'enseignante de sciences s'attache à lever l'ambiguïté existante autour de [pwɛ̃] en l'épelant. Puis, en s'appuyant sur la graphie, elle écrit au tableau les homophones. Un élève relève la différence graphique, il utilise la mimogestualité afin de signifier sa compréhension. L'enseignant estime cet aparté métalinguistique nécessaire, car outre la correction de l'orthographe, c'est la notion elle-même qui pourrait être mise à mal par une confusion lexicale.

- Cours de sciences, classe de 6^e, Le Caire et cours de biologie, classe de 4^e, Alexandrie :

Ci-dessous, l'enseignant anticipe une correction phonétique des phonèmes /ã/ et /ɔ/. Ces phonèmes n'existent pas en arabe et les phonèmes /g/ et /ʒ/ en variété dite « dialectale » égyptienne ne forment qu'un son [g].

- Correction phonétique

Extrait 1 :

P : pas l'argent, argon [...]

Extrait 2 :

P : pas né-one/ [...]

L'enseignant ci-dessus anticipe une interférence possible qui peut être d'ordre culturel et linguistique. « Néon » est effectivement un calque.

- Correspondance graphie/phonie

Par ailleurs, une mention sur le « s » muet du mot « pancréas » est apportée par cet autre enseignant.

Extrait 1 :

P : le pancréas et on écrit « s » ici et on ne le prononce pas, n'est-ce pas ? [...]

Extrait 2 :

P : Et on écrit le « s » et on ne le prononce pas / [...]

- Cours de mathématiques, 4^e. Alexandrie :

- Forme infinitive dans un syntagme verbal

Extrait 1 : P : [...] se met à l'infinitif [...]

E8 : [inaudible...] il peut soit un nombre

P : être

E8 : il peut être comme un nombre de chiffre/

L'orthographe grammaticale est prise en charge par l'enseignant. Ce dernier rappelle une construction du syntagme verbal, soit l'emploi de la forme infinitive après le semi-auxiliaire « pouvoir ». La reprise de l'élève de la forme correcte indique une première étape d'acquisition.

- Attirer l'attention sur la syntaxe

Extrait 1

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. Car... [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/

L'enseignante incite l'élève à reformuler en L2, « répéter avec une bonne phrase », « si tu sais une phrase plus correcte ». L'enseignante va au-delà de la transmission du contenu disciplinaire, elle exige également une expression correcte en L2 de ce contenu disciplinaire.

Les gestes professionnels ici confirment l'intérêt pédagogique de l'intégration entre langue et contenu, que les enseignants réalisent empiriquement sans pour autant connaître l'approche CLIL/EMILE. Ces différentes séquences montrent comment les enseignants de sciences et de mathématiques développent la compétence discursive de leurs élèves en intégrant un travail sur la langue du contenu. Ces enseignants prennent en charge la situation exolingue des classes de DdNL et confirment le fait qu'une discipline n'est pas enseignée de manière identique en L2 et en L1. Ces derniers rejettent le modèle immersif où une discipline en L2 est enseignée comme en L1. Les gestes des enseignants de DdNL réputés « naturellement » focalisés sur le contenu disciplinaire³, s'inscrivent dans un continuum langue(s)/contenu. En effet, la clarification du discours disciplinaire en L2 et la

facilitation de l'accès au contenu disciplinaire des élèves en situation exolingue sont les préoccupations centrales des enseignants, favorisant les gestes de traitement du discours en L2. Toutefois, bien que l'intérêt d'une approche intégrative soit établi, elle demeure éloignée institutionnellement du contexte éducatif égyptien.

2. Représentations des enseignants de DdNL et propositions méthodologiques de l'enseignement bi-plurilingue

Cette seconde partie se base sur des témoignages d'enseignants et de responsables pédagogiques attestant certaines ruptures entre pratiques, injonctions institutionnelles et représentations autour de la langue comme objet, de l'alternance codique et de l'immersion.

2.1. La langue comme objet en cours de DdNL

La compétence discursive évoquée ci-dessus pourrait apporter un ancrage méthodologique à des pratiques enseignantes jusqu'alors non institutionnalisées, parfois même rejetées par des acteurs éducatifs (directions, coordinations, parents, etc.) et pourtant observées en classe. Un responsable de sciences partage sa récente prise de conscience, confortée par des travaux canadiens et français :

RS⁴ : les anciens [cours] que je faisais, c'était tout juste science, puis à un moment donné [...] je suis rentré sur le net, et j'ai vu que dans certaines écoles, parce que je suis sur le net, les sites qui sont au Canada, en France [...] 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 X (professeur de français) 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 [...]

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 /.../

Ce témoignage souligne le besoin pédagogique d'intégration d'éléments linguistiques au contenu disciplinaire, ici la forme pronominale pour travailler le discours de biologie. Néanmoins, le responsable délègue à l'enseignant de français ces gestes

et ne semble pas les proposer aux enseignants de DdNL alors que ces derniers y ont recours. Le point de vue institutionnel que représente ici ce responsable témoigne d'une représentation de la dimension linguistique réservée aux enseignants de français.

2.2. Alternance codique

La didactisation de l'alternance codique (2^e niveau d'intégration, situé entre L1, L2, etc.) en DdNL est largement encouragée (Causa, 1996 ; Candelier, 2007 ; Duverger, 2007). Bien que cette proposition méthodologique soit validée par la recherche, elle n'a pas permis de légitimer le recours à l'arabe en cours de DdNL en Egypte⁵ alors que la pratique existe. Une coordinatrice pour les sciences témoigne d'une prise de conscience concernant la L1 :

C : [...] quand les professeurs de sciences ou de français parlent franco-arabe avec les enfants, [...] 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 1ère « primaire » (équivalent CP), 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 parlez 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, [...] donc pénaliser en disant c'est un mauvais prof, il parle arabe alors qu'il doit parler que français [...] le jour où je me suis confrontée à ce problème, je me suis dit / je veux avancer, on va faire une activité, on est déconnectée, [...] Alors là je me suis posé le problème et je me suis dit : qu'est-ce que je fais ? Je maintiens mon français, je coincide comme ça et celles qui ont un 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...

Ces pratiques de micro-alternance sont largement décriées par l'encadrement institutionnel des établissements, comme le relate la coordinatrice au début de l'extrait. En effet, la plus-value de ces établissements privés sur le marché scolaire est leur capacité à proposer un « bain linguistique », soit une approche immersive, aux élèves, laquelle est perçue très positivement par les parents.

2.3. Modèle immersif

Le témoignage d'un enseignant de DdNL, évoque une certaine violence du modèle immersif, revendiqué par les établissements de notre corpus, et qui n'a sans doute pas été suffisamment soulignée :

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/ [...] 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 math ou en sciences, ou logiquement aussi en français / [...] parce qu'ils ont un rêve que leur fille [...] apprenne une autre langue. Si ils 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/ ils veulent une autre langue/ parce qu'ils ont toujours cette idée qu'une école bilingue, c'est toujours le top/ c'est le mieux. [...] là c'est surtout un obstacle que/ moi si je me mets à leur place/ mes parents ne causent pas le français alors où ils essayent de forger/ d'améliorer et ils doivent aussi l'aider [...] 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 Egypte, elles ne sont pas, pas analphabètes mais elles ne sont pas trop éduquées [...].

En outre, la langue française est perçue comme un capital culturel, un patrimoine linguistique favorisant la réussite, excluant potentiellement les enfants issus de familles non-francophones :

P : [...] 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/.

Conclusion

La première partie de notre contribution visait à valider l'intégration entre langue et contenu comme approche méthodologique pour le contexte des écoles bilingues franco-arabe en Egypte. La seconde partie donnait la parole aux enseignants de DdNL en ce qui concerne l'intégration, l'alternance codique, l'immersion et la place de la L1. Ainsi, les pratiques observées et les témoignages d'enseignants

confirment certaines propositions méthodologiques (la langue comme objet en DdNL, alternance codique, rejet de l'immersion) qui restent néanmoins non institutionnalisées bien que la recherche dans le domaine plaide en leur faveur. Il y a là sans doute une question fondamentale de diffusion et d'adaptation de la recherche aux contextes.

Toutefois, toutes les recommandations de la recherche ne sont pas toujours valides selon les contextes. Par exemple, la L1 est considérée comme ressource pour l'enseignement de/en L2 conformément à l'un des principes⁶ de la didactique intégrée entre les langues. Le témoignage suivant d'une enseignante d'une des écoles du corpus lors d'une formation en 2018 contredit cette proposition. Lors d'une sortie scolaire à la bibliothèque d'Alexandrie, un animateur proposait une activité en arabe portant sur le nom des planètes du système solaire. Ses élèves n'ont pu répondre car ils ignoraient les noms de planètes en arabe, leurs enseignants, dans la même situation, n'ont pu les aider. Dans le contexte des écoles bilingues, les noms des planètes du système scolaire sont connus en L2 uniquement. L'enseignante concluait son récit en soulignant l'étrangeté de ne pas pouvoir tout dire dans sa propre langue. Un autre témoignage vient d'un enseignant de mathématiques qui a étudié en français et en anglais et qui admet ne pouvoir enseigner en L1 :

D : et en arabe, est-ce que vous pourriez enseigner les mathématiques en arabe ?

P : [...] Je peux lire un livre en arabe, mais [pas] l'enseigner [...] 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.

La L1, la L2 et les registres constituent le répertoire langagier des locuteurs. Ce répertoire⁷ se caractérise par sa pluralité et par l'hétérogénéité de ses niveaux de maîtrise. Le répertoire semble alors renvoyer à une boîte à outils où les langues et les registres sont mobilisés en fonction des besoins des situations de communication. Mais suite aux témoignages précédents, que dire d'une compétence plurilingue qui limite les interactions à l'instar des élèves à la bibliothèque d'Alexandrie ou d'un enseignant de discipline au sein d'une communauté linguistique ? N'y aurait-il pas ici un angle mort de la compétence plurilingue ?

Bibliographie

Beacco, J-C., Coste, D., Van de Ven, P-H., Vollmer, H. 2010. *Langue et matières scolaires, Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

- Bessonnat, D. 1998. « Maîtrise de la langue et apprentissages disciplinaires ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°19, p. 41-45.
- Bucheton, D. 2008. Introduction. Professionnaliser ? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français, In : Bucheton, D., Dezutter, O., (Dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D., Soule, Y., 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, p. 29-48.
- Candelier, M., (Coord.), Camilleri-Grima, A., Castelloti, V., De Pietro, J-F., Lorincz, I., Meissner, F-J., Schroder-Sura, A., Noguerol, A., Molinie, M. 2007. *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Centre Européen pour les Langues Vivantes. Graz : Conseil de l'Europe.
- Causa, M. 2014. « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 12, p. 115-137.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 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.
- Cummins, J. 1999. BICS/CALP Clarifying the Distinction. In : U.S. Department of education, Office of Educational Research and Improvement, Educational resources information center, (ERIC) non paginé. [En ligne] : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [consulté le 15 décembre 2020].
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL ». *Tréma*, n° 28, p. 1-8.
- Gajo, L., Berthoud, A-C. 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.
- Geiger-Jaillet, A., Schlemminger, G., Le Pape Racine, C. 2011. *Enseigner une discipline dans une autre langue : méthodologie et pratiques professionnelles*. Graz : CELV.
- Grobet, A., Vuksanovic, I., 2017. « L'élaboration conceptuelle bilingue dans des disciplines non linguistiques : analyse discursive d'un cours en interaction ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 13, p. 103-114.
- Jorro, A. 2016. « Agir en tension ». In : *Journée d'étude de la Chaire Unesco sur les gestes professionnels* - 5 février 2016. Chaire Unesco « Former les enseignants au XXI^e siècle », IFE de Lyon.
- Lyster, R. 2010. Vers une pédagogie de l'immersion qui fait le contreponds entre forme et contenu. In : CAROL, R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts, quelle théorie ?* Paris : l'Harmattan, p. 101-127.
- Mangiante, J-P., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifiques : de l'analyse de besoin à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Marsh, D. 2002. CLIL/EMILE, *The European Dimension Actions, Trends and Foresight Potentia CLIL*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä, Finland.
- Met, M. 1999. "Content-based instruction: Defining terms, making decisions", NFLC Reports, Washington, DC: The National Foreign Language Center. [En ligne] : <http://carla.umn.edu/cobaltt/modules/principles/decisions.html> [consulté le 17 décembre 2020].
- Pégourié-Khellef, M. 2019. *Les gestes professionnels des enseignants de disciplines dites non linguistiques dans trois établissements à dispositif d'enseignement bilingue français-arabe en Égypte*. Thèse de doctorat, sous la direction de Blanchet, P., Université de Rennes 2.
- Roulet, E. 1999. Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. In: *Actas do 4^a Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto : Faculdade de letras da Universidade do Porto, p. 19-27.
- Serra, C., Steffen, G. 2010. Acquisition des concepts et intégration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue. In : Carol, R. (dir.), *Apprendre en classe d'immersion, Quels concepts ? Quelle théorie ?* Paris : L'Harmattan, p. 151-152.

Notes

1. L1 : langue principale de scolarisation, ici l'arabe ; L2 : seconde langue de scolarisation, ici le français.
2. P : professeur ; C : classe ; E : élève ; MAJUSCULE : prononciation appuyée ; / : coupure, rupture de l'énonciation ; en gras : souligné pas nos soins.
3. Seul le modèle immersif est revendiqué par l'encadrement éducatif de ces écoles, les pratiques « intégrées » des enseignants ne sont pas validées par l'autorité éducative *a priori*.
4. RS : Responsable de Sciences ; RF : Responsable de Français
5. Ces établissements, via la coopération française et les services de coopération intercongrégation, sont très au fait des références didactiques européennes, canadiennes, américaines, libanaises, etc.
6. CARAP (2007 : 3) : *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 prévoit 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).*
7. Coste, Moore, Zarate (1997 : 12) : *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.*