HAL
open science

La question du contexte dans l'enseignement en français : le cas des écoles confessionnelles dites " bilingues " en Égypte

Marjorie Pégourié-Khellef

To cite this version:

Marjorie Pégourié-Khellef. La question du contexte dans l'enseignement en français : le cas des écoles confessionnelles dites " bilingues " en Égypte. Contextes et Didactiques, 2016, Juin (7). hal-02512506

HAL Id: hal-02512506

https://univ-rennes2.hal.science/hal-02512506

Submitted on 19 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La question du contexte dans l'enseignement en français : le cas des écoles confessionnelles dites « bilingues » en Égypte

Marjorie PEGOURIE-KHELLEF
Laboratoire PREFics[1] (EA 4246) - Université Rennes 2, Bretagne

Résumé

La question du contexte et de la contextualisation est envisagée selon deux angles de vue, celui du chercheur en sociodidactique et celui de l'enseignant en langue seconde. Notre contribution propose deux réflexions distinctes sur le contexte comme outil pour l'agir du chercheur et comme ressource pour l'agir de l'enseignant. Nous appuyons nos réflexions sur notre démarche actuelle de recherche concernant l'agir des enseignants de mathématiques et de sciences en français des écoles confessionnelles à Alexandrie et au Caire. Ces deux angles de vue s'imbriquent selon une logique de focales. Dans une première partie, le plan large pose la plasticité nécessaire du contexte pour appréhender un phénomène social tel que l'enseignement/apprentissage des langues, lequel sera suivi par une réflexion sur le processus relativement récent de requalification de la notion de contexte dans la didactique de la langue française. Dans une seconde partie, en focalisant sur la classe et l'agir enseignant, le plan rapproché invite à identifier des gestes enseignants comme des gestes de contextualisation, qui s'ancrent dans un contexte pour produire du sens et transmettre des savoirs disciplinaires dans un milieu signifiant pour les élèves.

Mots-clés

Contexte, contextualisation, outil, ressource, agir, geste.

Abstract

The question of the context and its process, contextualisation, is considered through two perspectives, the reseacher's one and the mathematics or science in french language teacher's one. Our article presents two dinstinct reflections, one about the context as reseacher's tool and one about context as a teacher's resource. Our reflection is based on our own current research about mathematics and science teachers using French in private confessional schools in Cairo and Alexandria. Those two perspectives are linked as a focal lengths set. In a first step, the context takes place in the wide shot, as a required plasticity to comprehend the issue of such a social phenomenon as teaching/learning of a foreign language. A reflection about how to qualifiy the context in the field of didactic of the french language will follow. In a second part, by zooming on a classroom and on the act of teaching, we will identify the teaching gesture as contextualisation gestures, which use the context to make sense for students.

Keywords

Contexte, contextualisation, tool, resource, act, gesture.

[1] *Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones.*

1. Introduction

La question du contexte permet d'ouvrir successivement plusieurs niveaux de lecture et donc d'analyse d'un terrain dans le cadre d'une recherche en sociodidactique. Notre contribution examinera la prise en compte du contexte dans le champ de la recherche en didactique des langues et la prise en charge du contexte dans l'analyse des interactions en classe.

La question sera déclinée selon notre terrain et notre sujet de recherche : l'agir professionnel des enseignants de/en français des établissements scolaires confessionnels en Égypte. Une trentaine d'écoles confessionnelles, issues de congrégations catholiques françaises, occupe une place particulière dans ce paysage scolaire contrasté. Le système éducatif égyptien fait face actuellement à des défis quantitatifs et qualitatifs sans précédents (Herrera, 2011). Présentes depuis plus d'un siècle en Egypte, scolarisant plus de 40 000 élèves, elles s'illustrent par leur pérennité face aux événements historiques qu'elles ont traversés (Abécassis, 2000). Elles se caractérisent par une certaine hétérogénéité : des publics scolaires issus de classes sociales variées, confessions, localisations et tailles. Elles ont néanmoins en commun le fait de jouir d'une bonne réputation qui les place au cœur des stratégies familiales de scolarisation. Elles développent un fort sentiment d'appartenance chez leurs élèves ainsi qu'au sein des équipes pédagogiques. Elles jouent également un rôle important dans le maintien et la diffusion du plurilinguisme en Egypte, qui comme tout pays arabophone s'inscrit déjà dans une problématique de diglossie (Bassiouney, 2009).

Nous proposerons dans notre article, de manière successive, plusieurs niveaux de granularisation tout en se situant dans le même espace, celui ces écoles confessionnelles. Nous reprendrons alors l'idée de focale de Blanchet et Rispail (2013) et de Sauvage Luntadi et Tupin (2012). Notre contribution articule ainsi deux réflexions distinctes sur le contexte, l'une comme outil pour l'agir du chercheur et l'autre comme ressource pour l'agir de l'enseignant.

La première partie, selon la focale large, sera consacrée à la notion de contexte comme outil pour le chercheur. Elle posera la problématique du contexte dans le cadre de la recherche en sociodidactique, proposera une auto-analyse de pratiques de recherche ainsi qu'une réflexion sur le processus relativement récent de requalification de la notion de contexte dans la didactique de la langue française. La seconde partie, selon un cadrage rapproché sur l'enseignant, s'attachera à décliner la notion de contexte dans l'agir enseignant. Nous posons l'hypothèse que la prise en compte du contexte constitue un geste de contextualisation qui se décline sous différentes modalités, ce que nous présenterons de manière détaillée.

2. Le contexte : un outil pour le chercheur

2.1. Le contexte est une distance

Le contexte peut se définir comme la distance à laquelle se tient un chercheur vis-à-vis de son objet d'étude, du phénomène qu'il observe. Dans le cadre de la recherche en sciences humaines, la distance focale relève du plan large. Il s'agit alors d'« attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise, qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ mais qui ne sont pas au centre de la focale » (Blanchet et Rispail, 2013). Ainsi pour le chercheur, « le terme *contextualisation* indique une action : c'est la démarche par laquelle le/la chercheur-e mobilise explicitement, en justifiant la pertinence de ses choix, des éléments

qu'il/elle fait entrer dans son analyse explicative/interprétative du phénomène sur lequel il/elle focalise sa recherche. Le contexte est construit par le point de vue (épistémologique, théorique et donc méthodologique) adopté pour la recherche, on y fait entrer ce que l'on pense pertinent et que l'on mobilise effectivement selon différents moyens d'analyse (corrélations, principe d'hologrammie – selon lequel chaque élément d'un système comporte l'ensemble des caractéristiques du système par rétroaction du tout sur ses constituants, le tout étant plus que la somme de ses constituants –, etc.) » (Blanchet, 2014). La contextualisation est un processus de co-construction. Nous en proposons la schématisation suivante (cf. Figure 1). La flèche bleue du bas pouvant être mobile en fonction des besoins et des contraintes.

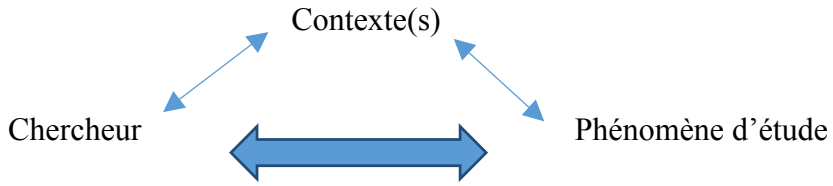

Figure 1 : Le contexte est une distance

Pour illustrer cette plasticité[2] de la notion de contexte, je m'appuierai sur mon expérience en tant que chercheure en sociodidactique dans une démarche d'auto-analyse de pratique de recherche. Le phénomène social s'inscrivant dans le domaine de la didactique que j'analyse, relève des pratiques de classe des enseignants dans le **contexte égyptien des écoles confessionnelles, chrétiennes, dispensant à l'origine leur enseignement en français et issues de congrégation françaises**. Lors de deux séjours d'études en Egypte d'une durée de 15 jours chacun, en 2014 dans un cadre professionnel et en 2016 dans un cadre de recherche, j'ai assisté à des cours dans des écoles **(contexte physique, géolocalisable)** et j'ai réalisé des entretiens avec les acteurs principaux de ce contexte (enseignants, élèves, parents, personnel d'encadrement). Ma présence dans la classe imposait une nouvelle contrainte pour les enseignants et les élèves et modifiait de fait **le contexte habituel d'enseignement/apprentissage**[3], ces derniers ayant peu d'information sur la raison de ma présence dans la classe. Je m'étais, par ailleurs, construit **une représentation du contexte d'E/A du français en Égypte**, je connaissais les grandes lignes : les institutions scolaires, leur histoire, les enjeux politiques et familiaux, les problématiques de l'enseignement et de la profession, etc. **Ce contexte initial** a été modifié par mes observations et par les observés eux-mêmes, qui lors des entretiens ont confirmé, infirmé, complété, me permettant de construire **une nouvelle représentation du contexte**.

Ainsi la notion de contexte dans le domaine de la recherche en didactique est un processus, dynamique, plastique qui définit un espace interprétatif toujours mobile. La typographie, soit la mise en gras de certaines expressions de mon récit souligne la pluralité des contextes (contexte égyptien, contexte physique, contexte habituel d'E/A, représentation du contexte d'E/A du français en Égypte) et leur aspect dynamique (contexte initial/contexte post-séjour).

[2] Plasticité : « qualité de ce qui peut prendre ou recevoir différentes formes » (définition du Littré : http://www.littre.org/definition/plasticit%C3%A9). Cette définition met en exergue une double qualité qui qualifie bien le contexte, celle de former ou d'être formé.
[3] Désormais E/A.

2.2. Le contexte, notion support/pivot de catégorisation en didactique du français langue étrangère

Une autre déclinaison de la notion de contexte peut également être abordée, le contexte en tant que **notion support de catégorisation en didactique du français langue étrangère,** qui a permis la qualification de la langue enseignée. En effet, la notion de contexte a été actualisée en catégories pour qualifier la/les langue(s) parlée(s)/enseignée(s)/apprise(s) dans la recherche en didactique : français langue étrangère[4], français langue seconde[5], français langue maternelle[6], etc.

Porquier (1994 :159-169) évoque l'évolution de ces catégories qui « renvoient à la langue (aux langues), à l'appropriation et/ou au contexte d'appropriation et de communication », fonctionnant notamment sous le régime de la dichotomie : endolingue/exolingue, apprise/acquise, maternelle/étrangère ou maternelle/seconde, etc. Porquier souligne que la dichotomie langue maternelle/non maternelle est à l'origine des autres. Ces catégories formalisées pour qualifier des contextes d'usage des langues, ont été pensées selon un point de vue monolingue (Blanchet, 2014) et sont maintenant dépassées comme le souligne l'ensemble de la recherche actuelle qui lui préfère la notion de *continuum*. On parle en effet d'appropriation pour l'une, ou décloisonnement des domaines pour les autres, ce que Blanchet nomme l'« effacement de la frontière » en FLM, FLE, FLS, depuis la prise en compte du multilinguisme sociétal et du plurilinguisme individuel.

Sont entrées dans le champ, grâce à la focale élargie, des données sociolinguistiques jusqu'alors ignorées (pratiques plurilingues, prise en compte de données à une échelle mondiale, comparaison d'usages réels des langues, requalification et valorisation des dialectes). En témoignent également nos recherches actuelles. Les écoles confessionnelles qui constituent notre espace d'investigation se situent dans un enchâssement de différents types de contexte mettant en jeu la pluralité linguistique : contexte social, contexte scolaire, contexte d'E/A. En effet, les communautés anglophone, francophone, arabophone constituent le multilinguisme de la société égyptienne et le plurilinguisme d'une partie de ses locuteurs. Le contexte scolaire des écoles confessionnelles se caractérise par l'usage de l'anglais, du français, de l'arabe standard, de l'arabe dialectal comme langues d'enseignement. Enfin, le contexte d'E/A se caractérise par le recours à l'alternance des langues lors des interactions en classe.

Suite à ces constats, peut-on encore évoquer le terme de langue étrangère pour le français dans des communautés linguistiques où le français côtoie les autres langues depuis plus d'un siècle ? Peut-on parler de langue étrangère quand on apprend une langue dès l'âge de 3-4 ans à l'instar des élèves des écoles confessionnelles en Égypte ? Les locuteurs à qui on pose la question se trouvent interdits, voire surpris[7]. De même, lors d'une interaction en classe entre un enseignant égyptien et ses élèves, peut-on qualifier la situation de communication exolingue ? Que veut dire « locuteur natif » dans ce cas-là ? Les locuteurs de notre étude possèdent un répertoire de langues commun, avec des niveaux de compétences variés : arabe dialectal ('amiyya « commun »), arabe standard (fusha « classique »), français, anglais, etc. L'asymétrie entre l'enseignant et les élèves est due davantage aux places et rôles assignés

[4] Désormais FLE.
[5] Désormais FLS.
[6] Désormais FLM.
[7] Cette réaction s'est souvent manifestée lors des entretiens individuels réalisés avec une trentaine d'enseignants francophones égyptiens, corpus 2016.

qu'à la compétence en langue. Par ailleurs, l'opposition apprentissage/acquisition ne se pose pas plus en Egypte qu'ailleurs. Peut-on parler d'apprentissage formel/informel ? Car les domaines perçus habituellement clivés, domaines scolaire, formel, institutionnel et domaines privé, informel, personnel, se confondent, se superposent dans des structures scolaires telles que ces écoles confessionnelles. Ces écoles occupent une place particulière dans la société égyptienne et dans la vie des élèves. Elles sont ouvertes les week-ends et vacances y compris, les élèves y passent leur temps libre, ils y pratiquent des activités sportives, culturelles, religieuses, parfois familiales, etc., activités qui ne se limitent pas aux usages habituels[8] d'une institution scolaire. Ce type d'école s'inscrit dans une tradition où l'école est au cœur de la cité, une cité dans la cité. Enfin, sur l'axe conscient/inconscient, formel/informel, acquisition/apprentissage, les élèves égyptiens de ces écoles apprennent également la langue seconde (ici le français) en classe de mathématiques ou de sciences, enseignement dispensé en langue seconde avec des niveaux de conscientisation différents et variables selon les gestes enseignants.

Ces observations issues de la confrontation de catégories avec le terrain égyptien, montrent comment les phénomènes observés modifient la qualification du contexte et le révèlent. Ils manifestent ici son caractère essentiellement plurilingue.

3. Le contexte : outil pour l'enseignant

Outre son rôle dans le domaine de la recherche que Porquier avait évoqué comme l'une des trois entités – langue/apprenant/contexte – qui sert de « repères théoriques et empiriques à la recherche sur l'appropriation d'une langue étrangère et la communication en langue étrangère », nous proposons d'examiner la notion de contexte dans la classe comme le résume Blanchet (2009 : 01) :

> « 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) ».

De même Gajo (2001 : 98) 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 ».

En changeant la focale, le contexte se transforme, devient une ressource pour l'enseignant comme le constatent Blanchet (2009) et Gajo (2001). On remarque ici une gradation dans l'appréhension du concept, de statique (« repère » pour Porquier), il devient un objet construit (« un objectif », « un moyen » d'après la synthèse de Blanchet), puis un objet co-contruit, dynamique (Gajo).

[8] En France.

3.1. Plan rapproché

Cette idée de focale ou de granularité de l'analyse et/ou de l'observation se concrétise également dans le schéma de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) reproduit ci-dessous.

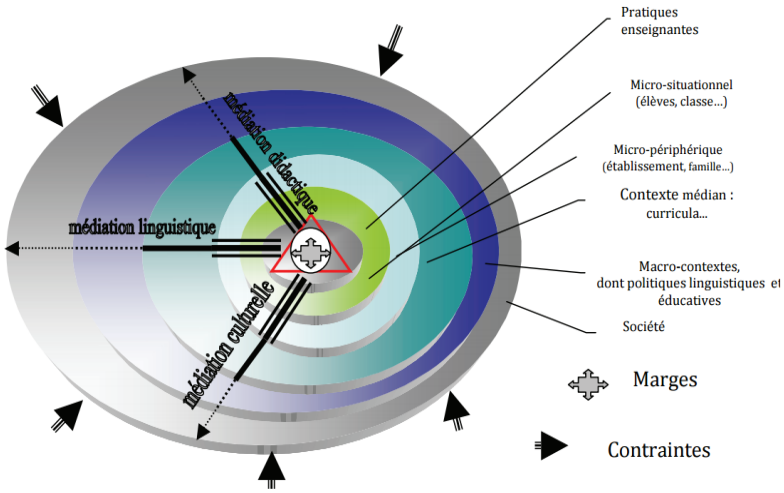

Figure 2 : Les pratiques enseignantes dans leurs contextes

En effet, ce que nous retenons de cette figure est la description des différents « cercles contextuels » : société, politiques éducatives, curricula, établissement/famille, élèves/classe et pratiques enseignantes, qui agissent sur les marges d'action de l'enseignant. On constate alors dans quel enchâssement s'actualise la situation d'E/A. Le contexte, ou plutôt les contextes sont autant de contraintes avec lesquelles compose l'action d'E/A, mais 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 et Tupin, 2012). Ainsi selon Sauvage Luntadi et Tupin (2012 : 109) :

> « […] trois niveaux de contextualisation ont pu être repérés. Un premier niveau, qualifié d'ontologique, regroupe les actes de contextualisation s'appuyant exclusivement sur le vécu individuel de chaque enfant. Un second niveau, qualifié de situationnel, fait référence aux pratiques pédagogiques s'appuyant sur le vécu en classe. Enfin, un troisième niveau concernant la "contextualisation authentique" concerne les pratiques s'appuyant sur le vécu extérieur à la classe ».

Cette approche des « actes de contextualisation » renvoie à la notion de **geste**[9] **de tissage** dont Bucheton et Soulé (2009) soulignent l'importance dans un processus d'apprentissage et qu'ils définissent de la manière suivante :

> « Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. […] Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées. L'école très souvent sous-estime cette dimension ou la gère mal. Les savoirs y sont souvent trop vite décontextualisés, déréalisés ou cloisonnés. **Ce qui ne pose pas problème aux bons élèves qui refont en partie eux-mêmes ou avec l'aide des parents les contextualisations, décontextualisations et recontextualisations nécessaires.** Tisser c'est réveiller, raviver des traces déjà là, (les fameux brain-storming) pour planter le décor, construire le milieu d'une séance ».

[9] Nous nous référons ici à la définition du terme *geste* donnée par Bucheton et Soulé (2009 : 32) : « Par geste professionnel, 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 s'appuient sur les propositions de Tardif et Meirieu (1996), pour qui la contextualisation est la phase initiale d'un processus visant à donner du sens aux apprentissages pour les élèves, dans un processus de transfert de connaissance (contextualisation/décontextualisation/recontextualisation). Selon les chercheurs, l'acquisition d'une compétence par un élève ne peut être établie qu'à partir du moment où l'élève est en mesure de mobiliser cette compétence 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. Comme nous le verrons, les gestes de contextualisation identifiés dans les extraits ci-dessous ne sont pas tous suivis de telles phases. Nous avons choisi pour cette contribution de mettre le focus sur la phase initiale, qui concerne la question de la contextualisation didactique.

Par ailleurs, nous soulignons que ces gestes de contextualisation s'inscrivent dans une didactique du plurilinguisme que Blanchet définit comme suit :

> « […] 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 […] ».

Nous illustrons par des exemples précis dans le paragraphe suivant comment le contexte est en effet une ressource pour l'enseignant.

3.2. Cadrage serré

Nous nous sommes interrogée sur ce qui faisait que l'enseignant contextualisait son enseignement. Pour cela, nous avons analysé des enregistrements vidéo filmés en cours de mathématique et de sciences dans quatre écoles confessionnelles, au Caire et à Alexandrie, en Egypte. Les cours auxquels nous assistons sont dispensés en français. Comme annoncé en introduction, deux séjours ont été réalisés de 15 jours chacun, les enregistrements de chaque séjour sont nommés respectivement corpus 2014 et corpus 2016. Ces gestes d'enseignants sont saisis sous leur forme interactionnelle (interaction professeur/élève, professeur/classe) lors des enregistrements vidéo ou sous une forme de récit et de commentaires de l'enseignant sur sa propre pratique (entretien individuel). Notons qu'il existe évidemment des gestes d'élèves qui apportent également des effets de contextualisation mais ce n'est pas l'objet de notre contribution.

Sauvage Luntadi et Tupin (2012 : 109-110) ont identifié des actes de contextualisation qui se manifestent selon 35 indices et qui s'organisent selon trois niveaux de vécu : le vécu individuel de l'élève, le vécu en classe et le vécu extérieur à la classe. Nous dégageons également trois niveaux de gestes de contextualisation, dont les deux premiers se recoupent partiellement. Nous identifions d'une part des gestes enseignants de macro-contextualisation, qui se définissent par leur lien avec l'extérieur, hors du « ici et maintenant » de l'action de la classe, pouvant se rapprocher du « vécu extérieur ». Ce geste peut être un lien avec un autre espace, avec un autre moment, avec un autre domaine, etc. Se déclinent également les gestes de méso-contextualisation, toujours situés hors de la classe « ici et maintenant », mais se référant à une situation de classe passée. Ce geste peut se rapprocher de l'acte se référant au « vécu de la classe » de Sauvage Luntadi et Tupin (2012). Enfin, nous identifions les gestes de micro-contextualisation qui tissent à partir des éléments déictiques du « ici et maintenant » de l'action en classe. Bien que certains gestes que nous avons identifiés recoupent certains indices de Sauvage Luntadi et Tupin (2012), nos résultats diffèrent de deux manières. La première est due à l'effet des contextes des terrains de nos recherches respectives, tel

qu'évoqué au premier paragraphe, les deux terrains d'études sont différents, l'Égypte en ce qui nous concerne et La Réunion pour Sauvage Luntadi et Tupin. D'autre part, nous ne nous inscrivons pas dans la même approche de catégorisation de ces gestes (« actes » pour Sauvage Luntadi et Tupin) de contextualisation. En effet, notre approche s'attache à relever des gestes professionnels verbalisés, adressés, observables dans les interactions et donc situés par rapport à la classe (extérieurs à la classe « ici et maintenant », extérieurs mais scolaires, internes à la classe « ici et maintenant ») et non des indices des vécus (individuel, en classe et extérieur à la classe). Ces différences étant posées, la recherche de Sauvage Luntadi et Tupin (2012) et notre contribution actuelle attestent qu'une préoccupation professionnelle relative à la contextualisation, acte ou geste, concernent aussi bien les enseignants en Égypte et que les enseignants à La Réunion et peut faire de ce geste (ou acte) un geste professionnel générique et non un modèle.

À l'intérieur de chaque catégorie que nous proposons, il existe des déclinaisons que nous présentons illustrées par des extraits des corpus.

3.2.1. Les gestes de macro-contextualisation

Les gestes de macro-contextualisation concernent ce qui se passe en dehors de la classe, en dehors du « ici et maintenant » et extérieur à toute situation scolaire, ils s'actualisent dans les exemples suivants :

- a. par l'utilisation des habitus :
Dans l'extrait que nous présentons, un enseignant de sciences explique la distribution des nutriments aux cellules en s'appuyant sur une pratique sociale égyptienne, pour la classe moyenne : l'habitude de se faire livrer toutes sortes de produits, dont l'alimentation.

Extrait n°1 : Cours de biologie, 5ème primaire, corpus 2014[10]
- Professeur : le sang, c'est ce / vous saviez ce / **le delivery** ?
- Elèves (plusieurs) : oui
- Professeur : le sang c'est le delivery qui prend les choses et seulement les transporter et les distribuer aux cellules, ça va ? (avec gestes miment « prendre » et « distribuer »)

- b. par les liens avec d'autres activités sociales des élèves mettant en jeu leurs expériences personnelles :
Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant ancre son récit introductif dans l'activité physique sportive et ses effets sur le corps tels que les élèves ont pu les expérimenter. À partir de cette expérience sensible, l'enseignant va introduire des notions scientifiques (décontextualisation) et invite les élèves à recontextualiser. La contextualisation initiale se manifeste ici par le recours à l'expérience sensible personnelle.

Extrait n°2 : Cours de biologie, DEL2, 3ème préparatoire, corpus 2014
- Professeur : (…) alors ça veut dire que vous êtes habitués à faire un tel exercice, un petit exercice, il exige un grand exercice. Qu'est-ce que vous sentez ? Les sportifs ?
- Elève : on sent que **j'ai du mal aux muscles**
- Professeur : aux muscles, oui /parce que /le corps proteste, le corps ne veut pas. On le force à faire des exercices mais il ne veut pas

[10] Nous utilisons les conventions de transcriptions suivantes :
X : inaudible
Lettres majuscules : intonation marquant une insistance
/ : rupture
Une lettre majuscule + xxx (par exemple Dxxx) : prénom d'un élève
(…) : notre commentaire
En gras : nous soulignons

- Elève : **j'ai vu après l'exercice, les muscles ont beaucoup de mal, aux muscles, je ne peux pas / a/ bouger** comme/
- Professeur : aujourd'hui / oui merci XXX : alors aujourd'hui, on va se XXX **c'est quoi la raison ? C'est parce que notre corps secrète une acide lactique**. L'acide lactique aide à contracter les muscles (geste de la main qui se referme)/ arrêter (geste d'arrêt) le corps de faire cet exercice / **toi, tu veux XXX** (inaudible), **tu veux faire l'exercice, ton corps ne peut pas alors il t'arrête/il secrète comment** ? Hein ?

Dans cet autre extrait, l'enseignant utilise l'environnement scolaire de l'enfant pour expliquer le rôle du cerveau, en le comparant à un ordinateur et au directeur de leur école :

Extrait n°3 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016
- Professeur : 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 ↑
- Classe : ordinateur
- Professeur : ou **le directeur, il organise toutes les opérations**/ x les opérations. Par exemple, Oxxx (nom d'un élève) 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 Gxxx, il organise toutes les fonctions de ton corps**. C'est un ordinateur. Tu es compris qu'est-ce que ça veut dire ordinateur ?

On remarque aussi la personnification de l'exemple, en reprenant ici le nom d'un élève de la classe.

- c. par l'utilisation du répertoire langagier des élèves :

Les enseignants parlent les mêmes langues que leurs élèves avec des niveaux variables de compétence : arabe dialectal égyptien, arabe littéraire, français, anglais. Pendant les cours de mathématiques et de sciences, ils peuvent avoir recours à la langue arabe égyptienne et à la langue anglaise. Ils s'appuient ainsi sur le répertoire langagier des élèves, qui fait partie évidemment du contexte sociolinguistique égyptien :

Extrait n°4 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : il y a les tubes **hé** ? (comment/quoi en arabe dialectal égyptien)
- Classe : bleus

L'utilisation de l'arabe dialectal et du français fait partie des pratiques des enseignants qui les ont eux-mêmes observées lors de leur propre scolarité. Ainsi, F. enseignant depuis 5 ans dans un établissement où il a été lui-même élève pendant 13 ans, est maintenant collègue de ses anciens professeurs. Quand on lui demande si ses enseignants parlaient uniquement en français, il répond non, « les deux, arabe et français »[11]. Il a lui-même recours à cette pratique d'alternance codique qui s'appuie sur le répertoire langagier collectif des élèves. Notons que ce geste de contextualisation par le répertoire langagier peut être à la fois un geste de macro-contextualisation, comme dans l'exemple ci-dessus (l'interrogatif *comment/quoi* en français est connu des élèves et aurait pu être utilisé par l'enseignant, le recours au dialectal n'est pas une stratégie de simplification mais un habitus social) mais aussi un geste de micro-contextualisation comme nous allons le montrer par la suite (cf. 3.2.3).

3.2.2. Les gestes de méso-contextualisation

Les gestes de méso-contextualisation concernent ce qui se passe en dehors de la classe, en dehors du « ici et maintenant » mais ils sont reliés à la situation scolaire, ils s'actualisent dans les exemples suivants :

[11] Entretien avec un enseignant de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.

- a. sous forme de rappels des acquis issus des autres classes, des autres années du cursus scolaire :

Ce geste est très présent et très dense car les enseignants égyptiens ont une connaissance approfondie des programmes des années précédentes dans leur discipline. Cela est la conséquence de la progression de leur carrière, en effet un enseignant novice commence à enseigner avec les classes du petit primaire[12]. Il enseigne ensuite à la classe supérieure au bout de 3 ou 4 ans. Ainsi les enseignants les plus expérimentés ont une connaissance longitudinale des curricula.

Extrait n°5 : Cours de sciences, classe de seconde, corpus 2014.

- Professeur : […] Premièrement les acides. Qu'est-ce que c'est un acide ? **Deuxième préparatoire, vous avez étudié les acides, vous avez su** / heu/ comment peut-on les définir ? […]

- b. sous forme de rappel des acquis de la leçon précédente :

Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant fait un rappel des leçons passées, les réponses collectives de la classe manifestent les appropriations réalisées.

Extrait n°6 : Cours de mathématiques, DEL2, classe de seconde, corpus 2014.

- Professeur : VF… alors XXX, **on a dit VI c'est quoi** ?
- Classe : vitesse initiale
- Professeur : A ?
- Classe : accélération
- Professeur : quelle accélération ?
- Classe : uniforme
- Professeur : D ?
- Classe : déplacement
- Professeur : déplacement du corps. T ?
- Classe : temps
- Professeur : temps

- c. par les liens avec d'autres disciplines en se référant au discours disciplinaire :

Dans les deux extraits suivants, les enseignants, respectivement de sciences et de mathématiques, formulent des remarques métalinguistiques, sur l'usage correct du féminin pour un adjectif et la tournure à l'infinitif d'un verbe qui en suit un premier. La méso-contextualisation est ici un geste de tissage avec l'enseignement du français que les élèves apprennent en tant que première langue et qui est langue de scolarisation pour les matières scientifiques et les mathématiques. Ce geste souligne également le rôle des enseignants disciplinaires dans l'apprentissage de la langue seconde :

Extrait n°7 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2014.

- Professeur : […] les glandes **digestIVES, parce que glandes c'est féminin**. […]

Extrait n°8 : Cours de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.

- Professeur : […] **le verbe se met à l'infinitif** […]

Quand on interroge une enseignante de mathématiques sur son rôle quant à l'E/A de la langue française, voici son témoignage :

- Professeur : […] je leur explique toujours, dès que je suis enseignante que, si tu sais bien le français tu pourras t'exprimer en science et en math. En math et en sciences, il y a des expressions que tu vas pas les prendre en français. **Alors les trois sont une seule chose**… Et en sciences spécialement, si tu sais pas bien causer le français, tu ne pourras pas/ parce que aussi les sciences on ne l'étudie pas/ pour moi/ on comprend les sciences, on n'étudie pas, on comprend les sciences et on écrit comme on veut sauf les expressions scientifiques. […]
- Expérimentateur : je vous ai entendu pendant le cours dire « fais correctement une phrase en français »
- Professeur : oui, parce que/ en français ils ont appris tout ça et en plus ils ne veulent pas le dire, alors il faut
- Expérimentateur : à chaque cours vous leur dites comme ça ?

[12] Equivalent du CP, CE1, CE2.

- Professeur : parfois je leur dis /je ne vais pas te répondre / tant que lorsque tu me parles/ tu me dises une **phrase complète, une phrase correcte** […]
- Expérimentateur : j'ai entendu dans le cours vous disiez « il y a deux verbes, le 2ème toujours à l'infinitif »
- Professeur : oui parce que j'ai appris cette phrase petite/ **alors toujours ils savent/ils savent la phrase aussi, depuis la 2ème primaire**, je crois, je sais pas depuis quand, **mais ils savent que le 2ème verbe se met à l'infinitif** […][13]

On constate le tissage que réalise l'enseignante entre les mathématiques, sa discipline, les sciences et le français, ainsi qu'avec les acquis des années précédentes.

3.2.3. Les gestes de micro-contextualisation

Les gestes de micro-contextualisation relèvent de ce qui vient immédiatement de se passer, ou ce qui se passe, le « ici et maintenant » de la classe. Les gestes de contextualisation, de micro-tissage se manifestent :

- a. par l'utilisation des langues en présence dans la classe :
Cela peut être un geste de micro-contextualisation quand il s'agit de ce qui vient juste de se dérouler en classe : traduction/inférence de termes et expressions, appui sur un fait langagier en langue première ou seconde, etc. L'alternance codique peut donc constituer un geste de micro-contextualisation :

Extrait n°9 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : […] (nouvelle image du système nerveux) Qu'est-ce que c'est ?
- Classe : **mokh** (cerveau en arabe)
- Professeur : en français qu'est-ce que c'est ?
- Classe : nerveux
- Professeur : le système
- Classe : le système nerveux
- Professeur : le système nerveux, très bien les enfants !

Dans cet extrait, on remarque que l'enseignante ne reprend pas l'élève qui a identifié l'organe en arabe (**mokh** signifie « cerveau »), elle lui demande de le nommer en français. Et ce qui est intéressant est de constater que les élèves ne traduisent pas le nom de l'organe, mais répondent en donnant le nom du système attendu, ce qui est en effet le thème de la leçon, ici le système nerveux. Leur compétence disciplinaire prend le pas, ici, sur une logique conversationnelle.

- b. sous forme de rappels avec ce qui vient juste d'être vu dans cette leçon, d'être dit, déjà écrit au tableau :

Extrait n°10 : Cours de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : sept et trois cinquièmes. Ça c'est la méthode pour transformer une fraction en nombre fractionnaire. Ça c'est une méthode. Et l'autre méthode. **sept quarts on a dit** la fraction, ça c'est la même que la/ division. N'est-ce pas Rxxx, ça veut dire sept divisé par quatre. Je vais faire sept divisé par quatre. Continue Rxxx (l'élève se lève), ça me donne ?

Extrait n°11 : Cours de sciences, 5ème primaire, corpus 2014.
- Elève 11 **: choses/le corps il ne veut pas**
- Professeur : ***Dxxx* a dit « les choses dont notre corps »/** ils sont nuisibles à notre corps. Puisqu'ils sont nuisibles à notre corps/yani (c'est-à-dire en arabe)/ ils ne sont pas bien/ ils vont être rejetés à l'extérieur du corps

[13] Entretien avec une enseignante de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.

- c. par l'utilisation du corps de l'enseignant (mime) :
L'extrait ci-dessous d'un entretien avec un enseignant témoigne de la mise en scène de son propre corps comme ressource immédiatement disponible pour enseigner :

- Professeur : je fais **un geste d'abord**, comme distribuer les cahiers, vous avez compris ? Oui madame, nous avons compris distribuer qu'est-ce que ça veut dire. Je fais un acte/ **comme un acteur**[14]

- d. par l'utilisation de la dimension métalangagière, discours sur le discours disciplinaire :
Ce geste peut se manifester par l'explicitation du lien entre nom/adjectif/verbe tous issus d'une même racine par exemple ou uniquement par la mise en exergue de termes comme dans l'exemple suivant dans le cadre d'une explication :

Extrait n°12 : Cours de mathématiques, 2ème préparatoire, corpus 2014.
- Professeur : on doit choisir la **hauteur correspondante ou bien la hauteur relative** avec la base. Comme ici, c'est faux, comme la hauteur n'est pas relative avec *hé* ? La base. **Donc ici le mot « correspondant » ou « relatif » c'est-à-dire la hauteur et la base qui forment un angle (+ geste, rapprochement des mains**) ?

- e. par la reformulation :

Extrait n°13 : Cours de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : (il lit) Exemple n° 2 : écrivez chacune des fractions suivantes sous la forme d'un nombre fractionnaire (fin de la lecture). **Tu veux transformer cette fraction en nombre fractionnaire. (Geste de monstration du nombre fractionnaire écrit au tableau)**.

La reformulation manifeste un geste de micro-contextualisation. Ici l'enseignant reformule la consigne écrite à l'oral, il choisit des procédés de simplification, de personnalisation et d'ancrage déictique « cette » + geste du bras montrant une partie du tableau (vous/tu, écrivez/ transformes, la fraction suivante/cette fraction, sous la forme/en).

- f. par les liens avec le matériel de la classe, le manuel et le tableau :

Extrait n°14 : Cours de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : XXX d'un nombre entier et d'une fraction. Ça **c'est le titre de la leçon** (du manuel de mathématiques)

La contextualisation ci-dessus est une forme de discours sur l'épisode didactique qui se déroule, soit une interaction disciplinaire métalinguistique. Dans les extraits ci-dessous, les gestes de monstration des schémas projetés au tableau et le recours aux flèches tracées sur ces schémas constituent des gestes de contextualisation de l'explication de phénomène.

Extrait n°15 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : petits aliments/ yani (c'est-à-dire en arabe) / 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 ?

Extrait n°16 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : ici l'air va rentrer avec l'OXY ? (**en faisant un schéma au tableau, flèche**)
- Classe : GENE
- Professeur : et en même temps l'air va sortir (**en faisant un schéma au tableau, flèche**)
- Classe : avec le dioxyde de carbone

[14] Entretien avec un professeur de sciences en classe de 4ème primaire, corpus 2016.

- g. par la répétition par un autre élève, l'utilisation de la parole d'un élève :
Le dédoublement de la parole d'autorité qui échoit à un élève de la classe peut également être identifié comme un geste de micro-contextualisation. Le recours à la parole de l'autre élève comme relais de la parole de l'enseignant met ainsi à distance le contenu, manifestant ainsi la possible appropriation par les autres élèves, à l'instar de leur pair :

Extrait n°17 : Cours de sciences, 4ème primaire, corpus 2016.
- Professeur : **Taxx, il m'a dit, madame, il y a dans notre corps, un appareil qui s'appelle l'appareil digestif**

Enfin, nous avons également observé un échec de la contextualisation, un geste de tissage non abouti :

Extrait n°18 : Cours de mathématiques, 4ème primaire, corpus 2016.
- Elève : je ne comprends pas le nombre fractionnaire
- Professeur : 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.

Ici l'explication s'appuie sur la répétition des expressions. L'explication choisie est d'identifier dans l'exemple du tableau le nombre entier et la fraction ; il aurait pu être opportun de faire le lien entre le nom *fraction* et la forme adjectivale *fractionnaire* de manière explicite. L'implicite du lien lexical peut échapper à l'élève. Ici le geste de contextualisation langagière (faire un lien entre les termes *fraction* et *fractionnaire*) n'a pas été réalisé.

Conclusion

Le contexte est un outil d'interprétation puissant qu'utilisent différents domaines de recherche, en acquisition des langues, en sciences cognitives, en didactiques des langues, etc. Il s'avère être également une ressource indispensable pour l'enseignant dans une situation d'E/A. Le contexte est ainsi moteur de l'agir enseignant et de l'agir du chercheur.

Dans un premier temps, nous avons proposé des caractéristiques du contexte : il se définit comme une distance, il est dynamique et plastique, il se co-construit. Notre contribution s'est en effet attachée à décliner ce processus, la contextualisation, dans le champ de recherche en didactique des langues, et a constaté son évolution et sa puissance.

Selon un second axe consacré à l'agir enseignant, nous avons relevé des gestes de contextualisation des enseignants issus de nos corpus, validant ainsi notre hypothèse initiale où nous posions que la prise en compte du contexte constituait un geste professionnel des enseignants.

La contextualisation est en effet essentielle pour optimiser l'appropriation de compétences par les élèves. Nos observations nous ont amenée à formuler un repérage des gestes de contextualisation, qui se subdivisent en gestes de macro-contextualisation, de méso-contextualisation et de micro-contextualisation :

Figure 3 : Les gestes de contextualisation des enseignants

La schématisation (cf. Figure 3) manifeste la granularité des gestes de contextualisation, autour du « ici et maintenant » de la classe.

Le Tableau 1, ci-dessous, synthétise l'ensemble des gestes de contextualisation.

Gestes de macro-contextualisation
a. Utilisation des habitus sociaux
b. Liens avec d'autres activités sociales des élèves mettant en jeu leurs expériences personnelles.
c. Utilisation du répertoire langagier des élèves
Gestes de méso-contextualisation
a. Rappels des acquis issus des autres classes, des autres années de scolarisation
b. Rappels des acquis de la leçon précédente
c. Liens avec d'autres disciplines en se référant au discours disciplinaire
Gestes de micro-contextualisation
a. Utilisation du répertoire langagier des élèves
b. Rappels avec ce qui vient juste d'être vu dans cette leçon, d'être dit, déjà écrit au tableau
c. Utilisation du corps
d. Utilisation de la dimension métalangagière, discours sur le discours disciplinaire
e. Reformulation
f. Liens avec le matériel de la classe : le manuel et le tableau
e. Répétition par un autre élève, utilisation de la parole de l'élève

Tableau 1 : Les trois catégories de gestes de contextualisation des enseignants

Nous précisons que ce relevé n'est pas exhaustif, il existe sans doute d'autres gestes de contextualisation. Néanmoins ce premier relevé souligne l'importance de ces gestes dans l'agir enseignant et de leur nécessaire prise en compte dans un cadre de formation et d'auto-formation. Nous constatons également l'importance de ce geste de contextualisation dans ce contexte d'E/A d'une discipline en langue seconde, où les niveaux de compétences en français des élèves sont très hétérogènes. L'enjeu est donc de taille car de nombreux enfants ne sont pas issus de familles francophones[15]. L'enseignant est donc une personne ressource de premier plan en termes d'exposition à la langue.

Pour conclure et ouvrir notre propos, nous soulignons que la contextualisation didactologique, c'est-à-dire la recherche en didactique, se crée dans le jeu des distances entre le chercheur et son objet d'étude (cf. Figure 1). À l'opposé, la contextualisation didactique (pratiques d'E/A) cherche à réduire la distance entre l'élève et l'objet de savoir (ou la compétence) à transmettre. Elle se traduit dans des gestes enseignants qui relient et donc rapprochent l'élève d'un objet de savoir.

Une piste complémentaire pourra d'ailleurs être étudiée ultérieurement : les gestes enseignants de décontextualisation/recontextualisation, qui invitent les élèves à rentrer dans ce jeu de distance. En effet, à la suite du relevé des gestes de contextualisation des enseignants de discipline en français, il nous semblerait opportun d'étudier comment les enseignants égyptiens gèrent ou non des connaissances et compétences en langue (supposées acquises en classe de langue française, question de la transférabilité) dans leur cours, dans la mesure où le cours de discipline en français serait un lieu idéal de recontextualisation de compétences en français.

En revanche, dans les deux domaines didactologique et didactique, la contextualisation renvoie à l'espace interprétatif. En effet, le chercheur dans sa démarche de contextualisation créé son espace interprétatif, l'enseignant y a recours à certains moments de la leçon afin d'optimiser l'appropriation de compétences par les élèves. Ainsi, la contextualisation comme la compétence à créer un milieu signifiant, faisant sens, est à la croisée des préoccupations des enseignants et des chercheurs, de l'agir de l'enseignant et de celui du chercheur.

Références bibliographiques

Abécassis, F. (2000). *L'Enseignement étranger en Égypte et les élites locales, 1920-1960, Francophonie et identités nationales*. Aix-en-Provence : Université de Provence, Aix-Marseille I.

Bassiouney. R. (2009). *Arabic sociolinguistics, Topics in Diglossia, Gender, Identity and Politics*. Georgetown : University Press.

Blanchet, P. (2009). « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? *Le français à l'université*, *2*. Consulté le 15 mars 2016 : http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/147/1/pdf.pdf

Blanchet, P. (2014). Inclure une didactique du français dans une didactique de la pluralité linguistique. Repères théoriques et méthodologiques entre recherche et intervention. Dans J.-F. De Pietro et M. Rispail (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme.* Namur : Presses Universitaires de Namur et AIRDF.

[15] Selon les estimations des enseignants recueillies lors des entretiens (corpus 2016), le pourcentage de familles francophones (capable d'aider leurs enfants à faire les devoirs en français) dans les classes est variable, entre 25% et 50%.

Blanchet, P. et Rispail, M. (2013). Sociodidactique et Contextualisation, Orientations épistémologiques et méthodologiques pour la recherche en didactique des langues et des cultures. *Séminaire AUF Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*. Mauritius Institute of Education. Consulté le 15 mars 2016 : http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/IMG/pdf_Blanchet-Rispail-Maurice2013v1.pdf

Bucheton, D. et Soulé, 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, 3(3).* Consulté le 22 mars 2016 : http://educationdidactique.revues.org/543

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Herrera, L. (2011). Éduquer la nation : les dilemmes d'un système éducatif à l'ère de la mondialisation. Dans V. Battesti et F. Ireton (dir.), *L'Égypte au présent, Inventaire d'une société avant révolution* (p. 685-713). Lonrai : Sindbad, Actes Sud.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée). Consulté le 18 mars 2016 : https://doc.rero.ch/record/23103/files/Porquier_R_my_Communication_exolingue_et_contextes_d_appropriation_20110527.pdf

Sauvage Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis, 1(1)*. Consulté le 19 mars 2016 : http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar

Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique, 98*. Consulté le 16 avril 2016 : http://w4.uqo.ca/moreau/documents/Tardif1996.pdf