



HAL
open science

Extension du domaine professionnel des enseignants en section bilingue : l'approche plurilingue dans des écoles bilingues francophones en Egypte

Marjorie Pégourié-Khellef

► **To cite this version:**

Marjorie Pégourié-Khellef. Extension du domaine professionnel des enseignants en section bilingue : l'approche plurilingue dans des écoles bilingues francophones en Egypte. Synergies Tunisie, 2018, 11, pp.83-101. hal-02512526

HAL Id: hal-02512526

<https://univ-rennes2.hal.science/hal-02512526v1>

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.



ISSN 1961-9472

ISSN en ligne 2257-8404

Synergies Turquie n° 11 - 2018 p. 83-101

Extension du domaine professionnel des enseignants en section bilingue : l'approche plurilingue dans des écoles bilingues francophones en Egypte

Marjorie Pégourie-Khellef

Université Rennes 2, Rennes, France

marjopegourie@gmail.com

Reçu le 25-05-2018 / Évalué le 16-09-2018 / Accepté le 20-09-2018

Résumé

Dans un objectif d'ingénierie de formation destinée à un public d'enseignants de disciplines enseignées en français (DEL2, ou discipline non linguistique - DNL ou discipline dite non linguistiques DdNL) et d'enseignants de français en section bilingue, nous proposons une réflexion sur l'impact de l'approche plurilingue sur les compétences professionnelles. Pour cela, nous examinerons un enchâssement notionnel qui a pour conséquence l'extension du domaine professionnel des enseignants en section bi-plurilingue, et en particulier des enseignants de discipline dite non linguistique (désormais DdNL). Nous proposons d'analyser les pratiques des enseignants, dans la seconde partie de notre contribution, à partir des gestes professionnels tels que proposés par D. Bucheton et Y. Soulé. Nous baserons nos réflexions sur des analyses de pratiques de classe, extraites d'un corpus constitué d'enregistrements vidéo filmés en classes de mathématiques et de sciences, pour des classes équivalentes au CM1, CM2 et 6^e dans trois écoles bilingues francophones égyptiennes.

Mots-clés : médiation, compétence bi-plurilingue, compétence discursive, geste professionnel

İki dilde eğitim veren bölümlerdeki öğretmenlerin mesleki alanlarının genişlemesi : Mısır'daki Frankofon okullarda çok dilli yaklaşım.

Özet

Fransızca yapılan derslerde eğitim veren öğretmenlere (DEL2 veya dil dersi olmayan dersler - DNL veya DdNL, dil dersi olmadığı kabul edilen dersler) ve çift dilli okullarda Fransızca dersi veren öğretmenlere yönelik bir eğitim kapsamında, çok dilli yaklaşımın öğretmenlerin mesleki becerileri üzerindeki etkisi konusunda bir çalışma gerçekleştirdik. Bu çalışma için, başta dil dersi olmadığı kabul edilen derslerde (artık DdNL) eğitim veren öğretmenler olmak üzere, (bi-pluri) iki-çok dilli bölümlerdeki öğretmenlerin mesleki alanlarının genişlemesine sebep olan kuramsal açıklamayı inceleyeceğiz. Bu ek çalışmamızın ikinci kısmında, Bucheton ve Soulé'nin önerdiği mesleki vücut hareketlerinden başlayarak öğretmenlerin uygulamalarını incelemeyi öneriyoruz. Fikirlerimizi, iki dilde eğitim veren, Mısır'daki 3 Frankofon okulda, 4., 5. ve 6. sınıfa eş değer sınıflar için matematik ve fen derslerinde çekilmiş video kayıtlarından yararlanarak sınıf uygulamalarının analizinden yola çıkarak oluşturacağız.

Anahtar sözcükler: düşünce, iki-çok dillilik becerisi, söylemsel beceri, mesleki vücut hareketleri

Extension of professional teachers' skills in bilingual section: plurilingual approach in french speaking schools in Egypt

Abstract

With an objective of training engineering destined to non-language subject teachers in French and French language teachers in bilingual schools, we will study the impact of a plurilingual approach on teachers' skills. To this end, we propose to examine some embedded concepts which result in an extension of professional skills, especially for non-language subject teachers in French. Then in a second phase, we will analyze teachers' practices, based on professional gestures as defined by Bucheton et Soulé. We will base our study on classroom practices, excerpts from video footage during mathematics and science classes in three egyptian bilingual schools (for children between 10 and 11 years old).

Keywords: mediation, bi-plurilingual skill, discursive skill, professional gesture

Introduction

La présente contribution se situe à la croisée de la recherche en didactique des langues, en sociolinguistique et de préoccupations professionnelles relevant de l'ingénierie de formation. La formation de publics d'enseignants disciplinaires étrangers enseignant en français, appelés également enseignants de discipline non linguistique (DNL) ou discipline dite non linguistique (DdNL) ou encore discipline enseignée en langue deux (DEL2), demande de s'interroger sur les outils théoriques pertinents pour la formation continue, dans un mouvement spéculaire entre terrain et recherche. Evidemment, nous identifions en premier lieu l'approche plurilingue issue de la sociolinguistique, qui trouve une expression didactique dans la didactique intégrée, laquelle présente des éléments croisés avec la notion de médiation récemment redéfinie. Cet enchâssement notionnel a pour conséquence l'extension du domaine professionnel des enseignants en section bi-plurilingue, et en particulier des enseignants de discipline dite non linguistique (désormais DdNL). Ces choix théoriques et méthodologiques s'inscrivent dans un courant tout à fait partagé et consensuel au vu de l'état de la recherche actuelle. Notre hypothèse est que les pratiques enseignantes de DdNL relèvent déjà, empiriquement, d'une approche plurilingue et d'une didactique intégrée, approches ainsi théorisées pour des pratiques déjà existantes. Mais ces pratiques restent informelles, individuelles, conscientisées ou non (la question se pose) et parfois non-assumées (tabou du recours à la L1 par exemple). Le recours à la théorisation offre une légitimité à ces pratiques professionnelles jusqu'alors informelles et a des conséquences également sur la formation continue mais aussi initiale des enseignants. Ainsi dans bien des

cas, les enseignants n'ont pas besoin de formation mais de confirmation de leurs pratiques. Nous proposons d'analyser ces pratiques dans la seconde partie de notre contribution en nous appuyant sur l'analyse des gestes professionnels, à travers des invariants proposés par D. Bucheton et Y. Soulé.

1. Rappel sur la perspective plurilingue et sa didactique

Les travaux du Conseil de l'Europe, et plus précisément l'Unité des politiques linguistiques, rassemblant de nombreuses recherches antérieures, sont parmi les plus exhaustifs sur la question du plurilinguisme. Ces ouvrages offrent une synthèse sur la question du plurilinguisme dans le domaine de la didactique des langues et des disciplines, en ce qui concerne leur dimension langagière. Dès 1997, le plurilinguisme a ainsi été décliné en compétence, la compétence plurilingue et pluriculturelle : « 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 » (Costes, Moore, Zarate : 1997). L'un des aspects essentiels du plurilinguisme, correspondant à un mouvement pédagogique de centration sur l'apprenant, est la prise en compte du répertoire langagier des locuteurs. Chaque individu possède un répertoire plurilingue, qui se compose de langues, de registres, de codes sémiotiques, en bref de ressources langagières multiples.

« Les ressources de ce répertoire qui, dans la perspective adoptée par le CECRL, forment un tout, proviennent de diverses origines (familiales, extrascolaires, scolaires, ...). Elles sont acquises de manière non guidée (plutôt implicite) ou bien de manière guidée (le plus souvent explicite) dans le processus de socialisation et de formation. La langue de scolarisation, qui correspond souvent à la langue officielle, nationale ou régionale, y occupe une place clé : c'est très souvent le pivot autour duquel ce répertoire se construit, à moins que ce rôle ne soit joué de façon complémentaire par une ou plusieurs langues d'origine, différentes de la langue de scolarisation¹. »

Dans le cas d'un cours de DdNL, il s'agit d'une autre langue, par nécessairement d'origine ou seconde, qui devient langue de scolarisation et qui enrichit ainsi le répertoire langagier des apprenants. D'un point de vue sociolinguistique, le statut du français comme langue d'enseignement dans les écoles de notre étude (écoles confessionnelles francophones égyptiennes), est passé de langue principale de scolarisation à une deuxième langue de scolarisation (L2 de scolarisation). Elle est pleinement une langue de scolarisation dans la mesure où les disciplines dispensées (mathématiques et sciences) en français ne le sont qu'en français². En ce sens, la L2

de scolarisation participe totalement à la construction du répertoire langagier des apprenants, apportant variété de langue et d'usages. Le répertoire langagier des élèves de ces écoles est donc à la fois plurilingue (plusieurs langues) et pluriglossique³ (plusieurs variétés et usages).

2. Enchâssement notionnel : du plurilinguisme à la médiation cognitive

Quelles sont les particularités pour enseigner des contenus disciplinaires en français à des locuteurs plurilingues et pluriglossiques ? Le plurilinguisme est ainsi issu d'une description factuelle des pratiques langagières des locuteurs. La didactique qui en découle, la didactique du plurilinguisme, recouvre un ensemble d'approches qui didactise le contact de langues, en les comparant, en travaillant leur transversalité et leur transférabilité, en les intégrant (Candelier et Castellotti : 2013) et dans tous les cas en s'appuyant sur ce répertoire de langues, de discours, de variétés des apprenants. Ainsi dans le spectre large du plurilinguisme, on note la place spéciale de la didactique intégrée, identifiée depuis plus de 20 ans (Roulet : 1980). Spécifique au domaine scolaire, elle vise la mise en relation des langues L1/L2 d'un cursus scolaire. Dans une approche didactique monolingue, chaque discipline fonctionne de manière cloisonnée, la DdNL est appréhendée en immersion, à l'instar d'une discipline donnée en langue 1, sans traitement didactique explicite et formalisé de la langue. La didactique intégrée, quant à elle, basée sur une approche plurilingue s'appuie sur le décloisonnement entre disciplines *de* langues et *en* langue 2. Ainsi sur l'axe d'articulation L2 et discipline, on peut imaginer que le cours de L2 s'ajuste partiellement d'un point de vue programmatique aux besoins langagiers des cours de DdNL et que soient ainsi enseignés les outils langagiers utiles à la fois à la DdNL et au cours de L2 selon une approche de type français sur objectifs spécifiques (Mangiante, Parpette : 2004). De même, le cours de L2 peut aborder des thématiques qui traversent les DdNL. Le thème étudié ou la notion scientifique étudiée en cours de DdNL peut être abordé en cours de L2 à travers des textes de vulgarisation. Quant au cours de DdNL, outre le contenu disciplinaire, ce dernier peut intégrer des objectifs discursifs (cf : compétence discursive, paragraphe 2.1, mise en évidence des variétés). Sur l'axe d'articulation L1/L2, l'approche plurilingue permet également de comparer des « manières de dire » disciplinaires entre L1 et L2, en réalisant des activités de médiation. Elle inclut également la L1, présente dans des activités pédagogiques d'alternance codique (Duverger : 2010⁴). Ainsi, les enseignants de mathématiques, de sciences en L2 (DdNL) sont des enseignants de langue également, de discours disciplinaire.

Cette approche, plurilingue, pluriglossique et intégrée, déployée à un cursus scolaire bilingue dispensant des DdNL, amplifie ce dernier successivement de deux

dimensions : amplification par la compétence discursive disciplinaire et amplification avec la notion de médiation cognitive dont l'alternance des langues.

2.1 La compétence discursive

Dès les années 80, E. Roulet propose une définition de la compétence discursive proche de la compétence pragmatique du CECRL. Roulet apporte beaucoup d'épaisseur à cette notion en la distinguant de celle de compétence de communication. La compétence discursive est une compétence globalisante, qui repose sur la séquence longue de l'interaction, proposant une description du discours oral et écrit (Roulet, 1999) :

« [...] l'acquisition d'un certain degré de compétence discursive d'une langue seconde exige bien davantage que la maîtrise 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 textuelles de la discipline en L2. »

A la suite de Roulet, Causa réprecise cette notion (Causa : 2014) et souligne la complexité de la compétence discursive en situation d'enseignement bilingue :

« Cette forme complexe de compétence discursive en deux langues devrait être envisagée sur plusieurs niveaux, de plus macro (l'institution) au plus micro (la classe), en passant par une adaptation avisée de programme officiel⁵ ».

Le niveau qui intéresse directement les enseignants est le niveau micro où se met en œuvre « une forme de didactique du plurilinguisme ». Causa adapte les étapes de la séquence didactique utilisée notamment en didactique des langues - exposition/ repérage-conceptualisation/production - aux spécificités d'un enseignement bi-plurilingue d'une discipline :

« Exposition à la variété des textes/discours » (si possibles authentiques) dans la DNL enseignée et en L1 et L2, en alternance séquentielle ; Repérages des « unités linguistico-discursives » récurrentes » ; [...] Mise en place de stratégies de transfert entre la L2 et la L1 (et vice-versa), d'abord pour dégager - que ce soit au niveau lexical, syntaxique, méthodologiques ou autre, des différences, des points communs et enfin des spécificités propres à chaque langue. [...] également entre les disciplines, afin de travailler sur des concepts similaires, sur des opérations

cognitives proches, ou encore sur des moyens de représentation conceptuelle et sémiotique communs (Costes et alii, 2007) ».

Qui va prendre en charge cette séquence didactique dont les objectifs proposent à la fois des éléments discursifs et méthodologiques ? Est-ce l'enseignant de L2 ? Sera-t-il pertinent sur le lexique de spécialité et la comparaison méthodologique ? L'enseignant de DdNL ? dont ce n'est pas habituellement le découpage didactique ? Jusqu'à quel point sera-t-il en mesure d'expliquer le fonctionnement de la langue ? Bien qu'ayant des notions, peu d'enseignants sont à la fois formés en didactique des langues et en didactique d'une discipline. De plus, le cours de DdNL n'est pas un cours de L2, l'enseignant de DdNL ne va pas proposer des activités de systématisation sur des points de grammaire par exemple. Selon nous, il convient de distinguer des zones communes, ce que nous proposons à la fin de notre contribution, mais aussi de clairement établir que ce qui relève de la méthodologie d'une discipline ne peut être enseignée que par le spécialiste de la discipline. D'étroites collaborations entre enseignants de langue 2 et de DdNL seront alors nécessaires pour favoriser l'acquisition de la compétence discursive des élèves.

D'autre part, la question de la compétence discursive renvoie à la distinction entre discours de communication courante et discours disciplinaire (variétés). Dès 1979, les travaux de Cummins distinguent notamment deux domaines d'usage de la langue. Le premier est nommé BICS (Basic interpersonal communicative skills), compétence de base de la communication interpersonnelle, c'est-à-dire les interactions de la vie courante, très contextualisées. Le second est appelé CALP (cognitive academic language proficiency), maîtrise de la langue cognitivo-académique, soit des interactions qui mobilisent des activités cognitives de haut niveau en rapport avec des savoirs disciplinaires et qui demandent à l'apprenant de produire un discours spécifique. Du point de vue des enseignements en DdNL, cela permet l'identification de ces « unités linguistico-discursives récurrentes », telle que proposée par Gajo en se basant sur les travaux de de Snow, Met et Genesee (Gajo : 2001) :

« On doit à Snow, Met et Genesee 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 maîtrise 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 linguistique⁶ ».

Ainsi, dans la lignée des « connaissances linguistiques obligatoires » ou CALP, ou bien « unités linguistico-discursives récurrentes », Gajo propose une dénomination : « savoirs linguistiques » qu'il gradue en « inscrits », « utiles », ou « périphériques » ; à cela il ajoute le discours de communication pour la classe avec des intensités telles que « obligatoire », « compatible » et « autonome ». Nous privilégierons la gradation « inscrits » / « obligatoires » afin d'identifier les éléments langagiers spécifiques et récurrents du discours disciplinaire scolaire. Il semble plus complexe d'isoler les autres degrés.

L'acquisition d'une compétence discursive possède également un aspect politique. Les derniers développements de la notion de compétence de discursive sont à chercher dans les derniers travaux du Conseil de l'Europe sur les langues dans l'enseignement des disciplines et par extension de la littératie⁷. *Le Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* mentionne que :

« 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. »

Cela induit un changement de représentation du champ des compétences des enseignants et plus spécifiquement des enseignants de DdNL, la dimension discursive n'ayant pas été ou peu formulée en tant que compétence, reste implicite. Ainsi à l'implicite du curriculum caché correspond l'implicite des compétences professionnelles.

La compétence discursive est donc une notion-outil précieuse, qui envisage réellement un travail sur le discours disciplinaire. Son intérêt pédagogique a été souligné, mais il existe peu de propositions de mise en œuvre formalisées,

s'adressant aux enseignants de L2 et aux enseignants de DdNL. Une nouvelle piste semble être formulée par le CECRL avec la notion de médiation cognitive.

2.2 La notion de médiation cognitive

Nous examinerons dans quelle mesure cette notion de médiation cognitive et ses descripteurs sont utiles pour développer les compétences des élèves en section bilingue. Dans sa version initiale, le CECRL définissait la médiation comme activité langagière 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 relevait de stratégies individuelles. Dans sa version 2018, le CECRL amplifie sa définition et ses descripteurs organisés en échelle de pré-A1 à C2. Deux distinctions ont été introduites, la médiation relationnelle et la médiation cognitive, proposées par Coste et Cavalli (2015). Nous retiendrons principalement la médiation cognitive :

« 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 ; [...] Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un agent social qui crée des passerelles et facilite la construction ou la transmission du sens, parfois dans la même langue et parfois d'une langue à l'autre. A la différence de la réception, de l'interaction et de la production, la médiation n'est pas concernée par ce que comprend ou ce que dit un locuteur. L'accent est plutôt mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer l'espace et les conditions pour communiquer et/ou apprendre, coopérer pour construire un sens nouveau, encourager les autres à construire ou comprendre le sens nouveau, et transmettre convenablement de nouvelles informations. Il peut s'agir d'un contexte social, pédagogique, culturel, linguistique ou professionnel. Il y a toutefois une distinction fondamentale entre la médiation cognitive (construire ou transmettre du sens) et la médiation relationnelle (faciliter les relations et les conditions de la médiation cognitive). [...] La médiation cognitive est traduite dans les descripteurs comme le processus permettant de faciliter, pour les autres, l'accès à la connaissance et aux notions, particulièrement lorsqu'ils ne peuvent y avoir accès par eux-mêmes. Dans la médiation cognitive, la personne est moins préoccupée de ses propres besoins, idées ou expressions, que de ceux pour qui il joue le rôle de médiateur. Il y a deux types de médiation cognitive : construire un nouveau sens et retransmettre du sens. - Construire du sens/encourager le développement

d'idée. C'est une donnée fondamentale de l'apprentissage. Encourager à le faire est un aspect fondamental du soutien parental, du mentorat, l'enseignement et la formation. - Retransmettre du sens implique de transférer à d'autres personnes le contenu d'un texte auquel ils n'ont pas accès, souvent à cause de barrières linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques. »

En outre, certains descripteurs de la médiation sont introduits par la mention suivante :

« Note : La médiation peut avoir lieu lors d'une communication en une seule ou en plusieurs langues. Dans ce dernier cas, les utilisateurs peuvent souhaiter que les langues en question soient spécifiées dans le descripteur ».

Il s'agit de la première mention dans le CECRL du recours à plusieurs langues au cœur même des descripteurs. La médiation est donc l'avènement du plurilinguisme opérationnel dans le CECRL. Au vu de l'impact fort du CECRL sur l'enseignement/apprentissage des langues, auprès des enseignants, de/en français, auprès des formeurs, des décideurs et des éditeurs de manuels et ressources pédagogiques, c'est un pas important dans la prise de conscience du plurilinguisme comme ressource d'enseignement/apprentissage.

Nous soulignons que le CECRL n'a pas pris pour objet les discours des DdNL, il se positionne de manière généraliste quant aux usages langagiers. Néanmoins il s'agit bien d'usage de langue dans les DdNL, observons alors de manière plus détaillée certains descripteurs. Nous relevons que les descripteurs recourent des activités langagières en classe de DdNL. Nous proposons d'en analyser quelques-uns :

« Expliquer des données à l'oral / 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. »

Ce descripteur peut être utile pour développer et/ou valoriser la compétence d'un élève en cours de 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 ; seul au niveau B2⁸, cette mention apparaît. Or en DdNL, les enseignants n'attendent pas le niveau B2 pour introduire l'oralisation des documents iconographiques. Soulignons là les limites du CECRL qui ne peut correspondre à tous les contextes d'usage de la langue et la nécessaire adaptation de ces descripteurs aux programmes des DdNL. Un autre exemple concerne la traduction à l'oral de texte écrit.

« Traduire à l'oral un texte écrit / Au niveau A2 : Peut assurer une traduction orale approximative de textes courants, courts et simples (par exemple des rubriques de prospectus, des annonces, des instructions, des lettres ou des courriels). »

Ce descripteur est également utile en DdNL pour s'assurer de la compréhension d'une consigne en L2 que pourrait demander un enseignant à sa classe par exemple. L'expression « textes courants » pourrait être substituée par « textes dans la discipline ». Dans la médiation écrite, le descripteur suivant recoupe une des activités langagières scolaires, mais ici encore cela ne concerne pas les compétences discursives disciplinaires.

« 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. »

Il conviendrait alors de compléter, par exemple (nos propositions en italique) :

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, *se conformant au fonctionnement et aux contraintes linguistico-discursives du genre textuel de la discipline (vocabulaire, acte de parole, syntaxique, cohérence/cohésion, mode sémiotique, langage symbolique, etc.)*.

Pour la traduction à l'écrit, encore une fois, le CECRL ne mentionne la compétence discursive 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, pour vérifier la compréhension ou pour 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 dans le cours DdNL, ils ne déclinent pas d'éléments ayant trait aux compétences discursives disciplinaires et 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 fragiles, certains types d'activités sont réalisés dans des niveaux de langue différents selon les contextes. La notion de médiation cognitive reste centrale et essentielle dans le cadre de la didactique

intégrée et plurilingue pour favoriser l'acquisition de compétences discursives et de la compétence bi-plurilingue des élèves en section d'enseignement bilingue, il reste toutefois à la décrire, à la développer, à la spécifier. Il conviendrait alors pour les équipes pédagogiques d'œuvrer à un réel travail d'adaptation des descripteurs aux spécificités discursives pour chaque DdNL selon une échelle de niveau de L2 en adéquation avec les programmes de DdNL et de français dans les sections bilingues.

3. Extension du domaine professionnel des enseignants de DdNL

Ainsi la didactique intégrée et plurilingue, développant les compétences discursives disciplinaires en s'appuyant potentiellement sur les activités de médiation, pose la question de l'extension des compétences professionnelles formalisées des enseignants de DdNL. En effet, notre hypothèse initiale est que la compétence discursive disciplinaire et que les activités de médiation cognitive sont déjà présentes et travaillées dans les classes, grâce aux pratiques professionnelles des enseignants de DdNL, mais de manière informelle et non-institutionnalisée. En ce sens, nous soulignons l'importance du CECRL pour l'institutionnalisation de ces pratiques.

Pour caractériser cette extension des pratiques professionnelles déjà à l'œuvre mais non reconnues, non institutionnalisées, nous proposons d'analyser des exemples précis de pratiques d'enseignants de mathématiques et de sciences, issus d'un corpus de vidéos filmées en 2014 et 2016. Afin de mener cette analyse, nous avons opté pour l'utilisation d'une grille d'analyse des pratiques issue de la didactique professionnelle et de la didactique du français, celle des gestes professionnels⁹ des enseignants de D. Bucheton et Y. Soulé (2009). Ces gestes professionnels actualisent ce que les deux chercheurs nomment les « invariants ». Les invariants à la base de tous gestes enseignants sont : pilotage de la leçon, atmosphère, tissage, étayage, ciblage de savoirs.

3.1 Gérer l'alternance codique

En classe de DdNL, l'un des gestes les plus évidents des enseignants de DdNL est la gestion de l'alternance codique, relevant selon le cas de l'étayage ou/et du tissage. Comme l'exemple ci-dessous, présente un passage de l'arabe au français :

Extrait n° 1 - cours de sciences, 4^{ème} primaire

Ex 3 : « Professeur : [...] (nouvelle image du système nerveux) Qu'est-ce que c'est ?

Elèves : mokh (cerveau en arabe)

Professeur : en français qu'est-ce que c'est ?

Elèves : nerveux

Professeur : le système

Elèves : le système nerveux

Professeur : le système nerveux, très bien les enfants ! »

La traduction est initiée par l'enseignante, cette dernière ne reprend pas l'élève qui a identifié l'organe en arabe (mokh = cerveau), elle lui demande de le nommer en français. Soulignons que les élèves ne traduisent pas le nom de l'organe, ils ne prononcent pas « cerveau » mais répondent en donnant le nom du système nerveux qui est attendu, manifestant ici leur compétence discursive disciplinaire.

Néanmoins, cette présence de la L1 n'est pas toujours autorisée, comme en témoigne l'extrait ci-dessous. La réaction de l'enseignante est peut-être due à la présence de l'observatrice ou par application de l'injonction de son encadrement de ne pas avoir recours à la L1.

Extrait n°2 - cours de sciences, 5^{ème} primaire

« Professeur : c'est compris ? Vous êtes sûrs ? Alors / ça c'est une image in-ver-sée. Qu'est-ce que ça veut dire inversée ?

Classe - plusieurs voix : makloub (traduction en arabe « renversé »¹⁰)

Professeur : 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. »

3.2 Reformuler en L2 : différents aspects de la reformulation

Geste d'étayage et de tissage, la reformulation en L1 est courante, mais en cours de DdNL, l'enseignant devra reformuler en L2 et maîtriser en particulier le passage du discours de communication courante au discours disciplinaire en L2, plus abstrait et plus spécialisé. De plus, l'enseignant de DdNL assurera également des liens, des passages entre le langage verbal en L2 et le langage symbolique lors des formules utilisant des symboles, etc. en mathématiques par exemple. En outre, ce changement de mode sémiotique est souvent accompagné d'un changement de canal, de l'oral à l'écrit et réciproquement, en L2, notamment dans l'utilisation en classe du manuel disciplinaire, lors des inscriptions au tableau, etc. Un exemple ci-dessous de passage du discours courant au discours disciplinaire mathématique (extrait 3) et de passage au langage symbolique (extrait 4) manifeste un travail sur la compétence discursive disciplinaire.

Extrait n°3 - cours de mathématiques, 5ème primaire

« Professeur (les chiffres en question sont écrits au tableau) : 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...

Elève : l'opposé

Professeur : l'opposé très bien [...] »

Extrait n°4 - cours de mathématiques, 5ème primaire

« Professeur : qu'est-ce qui reste... la propriété à écrire ?

Classe : stabili

Professeur : stable, appartient (il écrit $12 \in$ (appartient à) Z (symbole entier relatif), sta-bi-li-té. Bon ça c'est facile à écrire. Très bien »

Remarquons ci-dessus le phénomène de décontextualisation par le changement de modes sémiotiques (symbole). En effet, le passage à l'écrit amené par le discours de l'enseignant se manifeste par l'écriture au tableau de symboles et de chiffres. On observe ainsi les pratiques d'oralisation (« appartient » par exemple) de l'écrit (symbole \in écrit au tableau), caractéristique du discours scolaire disciplinaire.

3.3 Passer de l'écrit à l'oral en L2

L'exemple suivant permet d'analyser le tissage entre l'oral et l'écrit, la façon dont l'écrit au tableau sert de support à l'oral, ici pour travailler un élément langagier oral, la prononciation d'un terme disciplinaire complexe mathématique (6 syllabes).

Extrait n°5 - cours de mathématique, 6ème primaire

« Professeur : Qu'est-ce que j'écris ici en français ? Ça va XXX (prénom d'un élève). 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-MU- (il efface, il a écrit une erreur) co - attention, co-mmu-ta-ti-vi-te. (Classe en échos). Très bien. »

3.4 Enseigner le discours disciplinaire en L2

L'extrait ci-dessous présente un traitement explicite du vocabulaire disciplinaire par l'enseignant, en opposant notamment l'expression disciplinaire pour décrire la coupe du cœur, « la partie droite » à une expression proche de

communication courante « la partie à droite ». Dans l'extrait n° 8, le travail d'étayage en utilisant les synonymes permet de souligner le vocabulaire disciplinaire « pomper » / « propulser ». De plus le recours à la tournure impersonnelle « on dit », souligne l'usage, la « manière de dire » en biologie, renvoyant ainsi directement à la compétence discursive en biologie.

Extrait n° 7 - cours de biologie, 5^{ème} primaire

« Professeur : très bien (changement de diapositive projetée 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.

Extrait n° 8 - Idem

« Professeur : le cœur. Alors on dit que le cœur/ que va-t-il faire ? Il / pompe / ou bien il / ?

Classe : propulse

Professeur : regarde (elle montre le tableau + inaudible+ écrit « propulse »). Il ?

Classe : propulse

Professeur : il propulse le sang. Il pompe ou bien il propulse le sang »

3.5 Traiter le fonctionnement de la L2

Nous présentons ci-dessous plusieurs extraits qui manifestent un traitement formel de la L2 par l'enseignant de DdNL, autant de gestes d'étayage pour accompagner les élèves dans la compréhension du fonctionnement de la L2. Dans l'extrait n° 9, l'enseignant va utiliser sciemment le procédé de dérivation lexicale. L'extrait n° 10 est très riche du point de vue du traitement de L2, car l'enseignant de biologie apporte une précision de prononciation en opposant deux phonèmes (o ouvert et o fermé). Il explique une régularité du rapport graphie/phonie « au » / o fermé, démontrant ainsi une réelle expertise en français. Il anticipe, dans l'extrait n° 11, une erreur de prononciation sur le terme disciplinaire « ventricule » en étayant son explication à l'aide de l'étymologie. Enfin, il formule une explication en utilisant la terminologie grammaticale sur les règles d'accord en genre de l'adjectif. Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'une attention à la forme correcte en français dans un cours de biologie, l'enseignant de DdNL fournit ainsi des explications grammaticales ici en contexte.

Extrait n° 9 - cours de biologie, 5ème primaire

« Professeur : 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. »

Extrait n° 10 - idem

« Professeur : Attention on dit pas gauche (prononcé par le professeur avec un o ouvert) et c'est gauche (prononcé par l'enseignant avec 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. »

Extrait n° 11 : idem

« Professeur : 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. »

Cette première analyse de gestes professionnels atteste le traitement explicite et formel du discours disciplinaire par l'enseignant de DdNL et du fonctionnement de la L2 et permet d'établir une extension du domaine professionnel de ce dernier. Ces gestes permettent de construire la compétence discursive disciplinaire des élèves. Certains gestes relèvent plus spécifiquement de l'activité langagière de médiation cognitive en L2, qui deviennent alors autant de gestes professionnels de l'enseignant : gérer l'alternance codique, reformuler en L2 (d'un discours courant à disciplinaire en L2, de langage naturel en L2 au langage symbolique, changement de mode sémiotique), passer de l'oral à l'écrit en L2. En effet, les gestes identifiés ne sont pas mis en œuvre par des enseignants de disciplines en L1. Le développement des compétences discursives disciplinaires en L2 des élèves, via notamment des gestes de médiation en L2 constituent des extensions de l'intervention pédagogique de l'enseignant de DdNL.

Conclusion

La perspective plurilingue demande de prendre en compte le répertoire langagier des élèves qui est à la fois plurilingue -plusieurs langues- et pluriglossique -plusieurs variétés. Les sections d'enseignement bilingue et en particulier l'enseignement/

apprentissage d'une DdNL concourt à la construction d'un tel répertoire. Néanmoins quelle didactique mettre en œuvre ? L'une des réponses semble être la didactique intégrée, et notamment par sa déclinaison en compétence discursive disciplinaire articulant les compétences disciplinaires et langagières en DdNL. La dernière version du CECRL apporte également des éléments didactiques intéressants tels que la prise en compte des langues dans les descripteurs et tout particulièrement la notion de médiation cognitive. Toutefois, nous avons constaté que les descripteurs étaient lacunaires et peu adaptés pour être réellement opérationnels, une adaptation aux discours disciplinaires reste à faire. Enfin, nous avons envisagé les conséquences de ce répertoire plurilingue et pluriglossique des élèves sur les pratiques des enseignants de DdNL. Après avoir analysé des pratiques des enseignants de DdNL, nous avons constaté que la prise en compte du discours disciplinaire, le traitement de la L2 et les activités de médiation cognitive en L2 représentaient une réelle extension du domaine professionnel de ces enseignants.

Ainsi, notre hypothèse initiale, suggérant que les pratiques enseignantes de DdNL relèvent déjà, empiriquement, d'une approche plurilingue et d'une didactique intégrée, en mettant en œuvre des activités visant à l'acquisition de compétences discursives en L2 via notamment certaines activités de médiation cognitive en L2, se trouve confirmée. La théorisation apporte une légitimité à ces pratiques, encore faut-il que les enseignants soient informés/formés à ces théories. En effet, c'est bien de confirmation dont ont besoin certains enseignants plutôt que de formations. Pour conclure nos propos sur des propositions, nous voudrions suggérer quelques éléments constitutifs de cette extension, pour l'enseignant de DdNL et pour l'enseignant de français dans un dispositif d'enseignement bilingue et enfin de possibles collaborations/coopérations entre les enseignants de et en langue 2.

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 de réelles activités pédagogique en classe ou comme devoirs à la maison. Il pourra proposer des activités pour :

- sensibiliser les élèves à la compétence discursive propre à la discipline : les « manières de dire », de décrire, de démontrer, etc. et comparer avec les « manières de dire » disciplinaire en L1 ;
- intégrer la médiation en L2 (propre à la discipline) : passage oral/écrit, passage langage verbale/langage symbolique, passage entre différents modes sémiotiques, en fournissant une boîte à outils langagières en L2 et toutes activités de passage L1/L2 ;
- travailler en alternance codique séquentielle L1/L2, sur des textes notamment ;

- approfondir le vocabulaire de la discipline : dérivation, composition, étymologie, antonyme, passage du langage courant à langage de discipline, etc. ;
- attirer l'attention des élèves sur la qualité de la langue, afin d'éviter la fossilisation des erreurs. Il pourra encourager la production orale en DdNL ;
- intégrer une évaluation de la langue disciplinaire, etc.

En ce qui concerne les enseignants de langue dans les sections d'enseignement bilingue, outre le programme de FLE, l'enseignant pourrait enseigner les outils langagiers utiles et communs aux programmes de langue et de DdNL, par exemple, en proposant des activités pour :

- travailler le lexique : les phénomènes de polysémie, dérivation, composition, étymologie, antonyme, etc. ;
- travailler la syntaxe et les actes de parole adaptés aux besoins langagiers des disciplines ;
- s'appuyer sur des supports, tels que des documents authentiques issus de textes de vulgarisation, sur des thèmes disciplinaires, etc. ;

En termes de collaboration et coopération, les enseignants de L2 et de DdNL pourraient :

- se concerter : avoir des plages horaires aménagées pour pouvoir collaborer ;
- assister au cours l'un de l'autre de manière ponctuelle ;
- faire un diagnostic des besoins langagiers : identifier les récurrences et les spécificités de la langue de la DNL en consultant les manuels, les documents disciplinaires ;
- prendre connaissance des évaluations en discipline pour relever les erreurs récurrentes de langue, les traiter et éviter la fossilisation ;
- intégrer, articuler le programme disciplinaire et le programme de français sur les dimensions langagières ;
- co-construire des outils d'évaluation avec la dimension langagière de la discipline ;
- mettre en œuvre un projet interdisciplinaire, etc.

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.

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 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.

- Brohy, C. 2008, Didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Babylonia*. [En ligne] : http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2008-1/brohy_01.pdf [Consulté le 23 mai 2018].
- Bucheton, D., 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*, vol 3, n°3.
- Candelier, M. Castellotti, V. 2013. Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s), in Simonin, J. & Wharton, S. Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts, Lyon : ENS Editions, 179-221. [En ligne] : [http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluri-l.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20-%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf) [Consulté le 23/05/2018].
- Causa, M., « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor*. [En ligne], 12 | 2014, document 6, mis en ligne le 01 mars 2016, <http://journals.openedition.org/cediscor/964>. [Consulté le 21 mai 2018].
- Coste, D., Cavalli, M. 2015. *Education, mobilité, altérité, Les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G., 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Division des Politiques linguistiques*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Cummins, J. 1999. BICS/CALP Clarifying the Distinction, Toronto. [En ligne] : <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438551.pdf> [Consulté le 23 mai 2018].
- Duverger, J. 2007. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 14 janvier 2010, URL : <http://trema.revues.org/302> ; DOI : 10.4000/trema.302 [consulté le 06 septembre 2017].
- Dichy, J. 1994. « La pluriglossie de l'arabe ». *Bulletin d'Études Orientales de l'Institut Français d'Études Arabes de Damas*, tome XLVI.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.
- Gajo, L., 2010. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », *Tréma* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 13 octobre 2010, URL : <http://trema.revues.org/448> ; DOI : 10.4000/trema.448 [Consulté le 06 septembre 2017].
- Hufeisan, B., Neuner, G. 2004. *Le concept de plurilinguisme : Apprentissage d'une langue tertiaire - L'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Mangiante, J.-M., Parpette, C. 2004. *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Roulet, E., 1999. « Une approche modulaire de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive ». In : *Actas do 4o, Encontro Nacional do Ensino das Linguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*, Porto : Faculdade de letras da Universidade do Porto. p. 19-27.
- Vollmer, H. 2006. *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.
- Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, texte intégral et volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe (2001 et 2018). [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> et <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [Consulté le 12 mai 2018].

Notes

1. CECRL, 2001.
2. Langue 1 : désormais L1 est la langue principale de scolarisation, ici, l'arabe. Langue 2 : désormais L2 est la deuxième langue de scolarisation, ici, le français.

3. Nous proposons ainsi une extension du sens donné initialement par J. Dichy à « pluriglossique » : « 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. ». Selon nous les discours disciplinaires sont des variétés bien distinctes, liés à des comportements linguistiques selon des contextes périodiques et donc ayant des fonctions spécifiques.

4. Micro-alternance ou alternance séquentielle

5. Causa, M., « Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne], 12 | 2014, document 6, p. 08. Mis en ligne le 01 mars 2016, consulté le 17 septembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/964>

6. Gajo, L., *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Editions Didier, Evreux, 2001, p. 67.

7. Définition de « littératie » proposée par le *Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires* : « Ainsi, les versions modernes de ce concept peuvent-elles être interprétées comme une voie vers la réflexion critique, l'utilisation des connaissances et la participation à la vie sociale. En termes concrets, le concept comprend au moins trois différents niveaux de compétences, à savoir les connaissances (liées aux compétences linguistiques et épistémologiques), l'action (compétences en matière d'apprentissage, compétences procédurales, compétences communicationnelles et compétences sociales) et l'évaluation (compétences esthétiques et éthiques/morales). »

8. B2 : Peut interpréter et décrire de façon claire et fiable les points essentiels présentés dans des diagrammes complexes ou d'autres graphiques portant sur des sujets académiques ou professionnels.

9. Définition de « gestes professionnels » par D. Bucheton et Y. Soulé : « 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. 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. »

10. Convention de transcription : entre parenthèse, description de la vidéo.