



HAL
open science

Élaboration de séquences en Français Langue de Scolarisation à partir des démarches du Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple des mathématiques

Céline Beaugrand

► To cite this version:

Céline Beaugrand. Élaboration de séquences en Français Langue de Scolarisation à partir des démarches du Français sur Objectifs Spécifiques : l'exemple des mathématiques. AREF - Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Université de Bordeaux, Jul 2019, Bordeaux, France. <hal-03875493>

HAL Id: hal-03875493

<https://hal.science/hal-03875493v1>

Submitted on 28 Nov 2022

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.



HAL Authorization

793 Élaboration didactique en français langue de scolarisation à partir des démarches du français sur objectifs spécifiques : l'exemple des mathématiques¹

Céline Beaugrand, Laboratoire DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (France)

Résumé

L'inclusion des élèves allophones constitue un enjeu crucial et nécessite de s'intéresser à la dimension langagière des disciplines. Toutefois, en l'absence de curriculum officiel, les enseignants exerçant en UPE2A disposent de peu d'outils pour établir les objectifs et les contenus à travailler prioritairement en français langue de scolarisation. Pour pallier ces carences, nous avons transposé les démarches de conception de formation élaborée en français sur objectifs spécifiques (analyse des besoins, recueil et analyse de données, élaboration didactique) en contexte scolaire, notamment en mathématiques. Les résultats obtenus montrent la complexité des discours oraux et écrits dans les situations scolaires et conséquemment la pluralité des besoins d'apprentissage.

Mots-clés : français langue de scolarisation, français sur objectifs spécifiques, didactique, élèves allophones, mathématiques

Contexte de la recherche et problématique

Dans les instructions officielles (MENESR, 2012) qui prévalent concernant les modalités d'accueil et de scolarisation des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés (EANA), la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation apparaît comme un objectif essentiel. Le français y est présenté comme « langue instrumentale des différentes disciplines », cruciale à acquérir dans la mesure où le principe d'inclusion dans les classes ordinaires doit constituer « la modalité principale de scolarisation » (*Ibid.*). Les EANA, inscrits dans un niveau en fonction du critère d'âge, doivent en effet « bénéficier d'emblée d'une part importante de l'enseignement proposé en classe ordinaire, a fortiori dans les disciplines où leurs compétences sont avérées » (*Ibid.*), de ce point de vue les mathématiques constituent une matière à privilégier.

Les enseignants qui prennent en charge ces élèves dans les Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) doivent donc répondre à une situation d'urgence et définir des objectifs prioritaires à atteindre dans un temps limité dans la mesure où cet accompagnement spécifique ne peut excéder une année scolaire. Or, il n'existe à ce jour aucun curriculum ni aucun référentiel institutionnel officiel permettant de déterminer les connaissances et les compétences à faire acquérir à ces élèves chaque année plus nombreux et aux profils extrêmement variés en termes d'âge, de niveau scolaire, de maîtrise du français, *etc.*

Sur le plan didactique, le Français langue de scolarisation a émergé comme champ autonome au début des années 2000 (Verdelhan-Bourgade, 2002) et revendique un positionnement interdidactique (Davin-Chnane, 2004 ; Le Ferrec, 2012) qui croise les didactiques du français (Français langue maternelle, Français langue étrangère et Français langue seconde) et les didactiques des disciplines. Toutefois les supports pédagogiques adaptés sont encore peu

¹ Cette communication est issue du symposium intitulé « Les dimensions langagières diversifiées des classes de mathématiques (responsable : Catherine Mendonça Dias, DILTEC, France).

nombreux et ne reposent pas sur des principes méthodologiques reconnus et unifiés comme dans le domaine du FLE.

À partir de ce double constat de carence curriculaire et pédagogique, comment définir les objectifs prioritaires et les contenus d'enseignement pour ces élèves inclus en classe ordinaire dès leur arrivée et qui bénéficient d'un temps de prise en charge limité en UPE2A ?

Méthodologie de la recherche

Des pistes sont à chercher du côté du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), sous-domaine du FLE qui concerne la langue en contexte professionnel, différents chercheurs ayant évoqué l'intérêt d'un rapprochement entre la langue scolaire et le français sur objectifs spécifiques (Verdelhan-Bourgade, 2003 ; Spaëth, 2008 ; Vigner, 2009 ; Le Ferrec, 2011). La situation des élèves allophones est en effet comparable en certains points avec celle des adultes qui apprennent le français dans une perspective professionnelle (situation d'urgence, usage fonctionnel de la langue, durée limitée de la formation, objectifs ciblés dans des situations spécifiques). Ce possible rapprochement méthodologique entre les deux champs, est toutefois peu exploré sur le plan opérationnel : nous avons donc choisi de l'expérimenter. Cela nous conduit à considérer trois axes complémentaires :

- transposer les démarches d'ingénierie du FOS en contexte scolaire pour élaborer une formation français langue de scolarisation,
- identifier les besoins d'apprentissage prioritaires des élèves allophones dans les disciplines scolaires pour faciliter leur inclusion en classe ordinaire, notamment en mathématiques,
- et plus largement examiner les apports d'un tel emprunt pour le champ du FLScO.

Notre recherche s'est donc construite à partir des approches méthodologiques développées dans le champ du français langue professionnelle depuis une quinzaine d'années (Mangiante & Parpette, 2004 ; Carras *et al.*, 2007 ; et Mourlhon-Dallies, 2008) pour répondre à des demandes de conception de formation très ciblées en contexte professionnel. Elle s'articule en trois grandes étapes que nous avons modélisées pour le contexte scolaire :

- a. Une phase d'analyses préliminaires qui vise à établir le cadrage de la formation et qui comprend une analyse systémique de la situation d'enseignement-apprentissage (Eurin & Henao, 1992) et une première identification des besoins des élèves allophones ;
- b. La collecte et l'analyse de données sur le terrain avec le recensement des situations de scolarisation auxquelles sont confrontés les élèves en classe ordinaire et des pratiques langagières qui y sont mises en œuvre ;
- c. Enfin, la phase d'élaboration didactique qui implique l'identification des besoins prioritaires à partir des analyses réalisées, puis une phase d'ingénierie pédagogique pour organiser les contenus et les séances d'enseignement-apprentissage en FLScO et concevoir des supports pédagogiques adaptés.

Les données ont ainsi été collectées au collège dans des classes de 6^e dans trois disciplines dites non linguistiques : l'histoire-géographie, les Sciences de la Vie et de la Terre et les mathématiques, sur lesquelles nous nous focalisons spécifiquement dans cette communication.

Après la phase d'analyses préliminaires basée sur des entretiens semi-directifs avec des enseignants des disciplines et une étude approfondie des instructions officielles, nous avons constitué un corpus de données comprenant, pour les mathématiques :

- six enregistrements vidéo de cours intégralement retranscrits avec une focalisation sur l'enseignant,
- la captation photographique du tableau blanc pendant les séances pour y collecter les données textuelles et sémiotiques,
- les extraits du manuel scolaire utilisé par l'enseignant et les pages du cahier d'un élève correspondant aux chapitres étudiés pendant les observations.

L'inscription de notre projet de recherche dans une finalité d'élaboration didactique, nous a conduit à analyser les « situations scolaires » (Bouchard, 2008) dans une perspective systémique et multimodale afin d'appréhender la langue de scolarisation dans toutes ses composantes. Par conséquent, le corpus étudié, large et varié, comprend des données orales et écrites qui ont nécessité le recours à différents outils d'analyse. Nous avons ainsi combiné quatre axes d'analyse complémentaires empruntant conjointement aux sciences du langage et aux sciences de l'éducation :

- Les séances de classe filmées ont été analysées par tableau synoptique (Dolz, Ronveaux & Schneuwly, 2006), outil qui permet d'étudier les situations scolaires observées à différents niveaux : l'organisation globale de la séance, l'analyse pragmatique par actes de langage récurrents (Sinclair et Coulthard, 1975), l'analyse discursive et linguistique des interactions (Mondana, 2006 ; Traverso, 2012 ; Fillietaz, 2018) ;
- Pour les manuels scolaires, une grille d'analyse sur trois niveaux : macro, méso et micro (Verdelhan-Bourgade, 2002 ; Peraya et Nissen, 1995 ; Gérard et Regiers, 2009) a été élaborée afin d'appréhender la structuration globale du manuel, la structuration des unités et les contenus langagiers ;
- Les blocs textuels issus des manuels et des cahiers ont fait l'objet d'une catégorisation puis d'une analyse discursive et linguistique (Boyzon-Fradet, 1997 ; Le Spaëth, 2008 ; Ferrec, 2011)
- Enfin, les représentations sémiotiques collectées ont fait l'objet d'une analyse spécifique (Duval, 1993 ; Vaillant, 1999) et de propositions de catégorisation afin d'en faciliter l'identification et le traitement par les élèves allophones.

Résultats : caractérisation et didactisation de la langue de scolarisation

Les résultats des analyses s'organisent en trois axes corrélés :

- La caractérisation de la langue de scolarisation,
- L'élaboration didactique qui en découle,
- La pertinence de la transposition de la méthodologie du FOS en contexte scolaire.

Nous nous focaliserons uniquement sur les deux premiers axes dans cette communication en nous limitant aux mathématiques qui nous intéressent aujourd'hui dans le cadre de ce symposium.

Les caractéristiques de la langue de scolarisation en mathématiques

L'analyse des différentes situations scolaires dans leurs composantes orales et écrites a permis de dégager un certain nombre de caractéristiques de la langue de scolarisation. Ces résultats s'inscrivent dans une perspective d'intervention didactique, l'objectif étant de « faire apparaître tout ce qui, dans l'objet de discours considéré, sert à la formation scolaire de l'apprenant »

(Verdelhan-Bourgade, 2002). Nous pouvons ainsi mettre en exergue trois aspects complémentaires : les interactions verbales et plus particulièrement le discours de l'enseignant au cours des séances observées, le manuel scolaire comme objet emblématique du discours scolaire écrit et la prise en compte des pratiques langagières en lien avec les représentations sémiotiques qui circulent dans la discipline.

• Les interactions verbales et le discours didactique en situation de scolarisation

L'analyse des interactions verbales lors des observations de classe met tout d'abord en évidence des situations scolaires clés spécifiques à la discipline, comme la manipulation d'outils ou de logiciels en géométrie, mais aussi des phases ritualisées transdisciplinaires telles que la gestion des absences, l'écriture des devoirs en prise de notes ou encore les temps consacrés à l'organisation de la trace écrite dans le cahier :

Et : on prend une nouvelle double page / oui /// ((les élèves manipulent leur cahier)) [Et allume le vidéoprojecteur avec le début d'une carte mentale] donc on est partie géométrie / on prend une nouvelle double page / et: cette carte mentale on va la: / c'est vous qui allez la construire entièrement cette fois-ci / maintenant vous avez vu pas mal d'exemples / on va pouvoir l'écrire tout seul / et: cette carte mentale on va la faire // euh non pas un titre au centre et puis des exemples de chaque côté / on va mettre le titre tout à gauche ↓

Ce caractère rituel est également révélé par le nombre restreint d'actes de langage réalisés par l'enseignant en situations scolaires. Parmi ces dernières, les phases d'annonce et de rappel, qui balisent les séances, constituent notamment des points d'accroche utiles à étudier avec les élèves allophones pour les aider à se repérer dans le continuum verbal de l'enseignant.

En outre, la complexité du discours de l'enseignant est plurifactorielle :

- Comme tout discours oral, celui-ci n'échappe pas aux variations discursives importantes avec des phénomènes de décrochement, de mise en suspens, de digression ou de répétition :

Et : Nessim // et Vincent t(u) étais pas là: ah oui non c'est bon /// [Et compte les élèves et remplit le cahier d'appel sur ordinateur] bon ben en d(e)ssous d(e) ça on va quand même tracer euh: // vous avez d(e) la place sur votre feuille à côté XXX / non mais on prend les deux pages donc euh: à côté on a d(e) la place /

- Il se caractérise également pour l'imbrication des fonctions communicative et informative lorsque l'enseignant est amené à produire un acte de régulation intervenant généralement lorsqu'un élève s'écarte des règles tacites de la vie de la classe :

Et : alors vous avez // vous avez les ordinateurs devant vous / déjà Léa tu fais gaffe quand tu bouges ta table parce que si l'ordinateur tombe si c'est toi qui le casses / c'est toi qui s(e)ras responsable // vous pouvez d'ores et déjà l'allumer // vous savez l(e) faire / il y en a un des deux qui s(e) connecte // XXX / ((les élèves allument les ordinateurs et ouvrent les sessions)) chu:t ! / on n'est pas obligé d(e) parler à l'ordinateur pour qu'il s(e) connecte / vous appuyez sur les boutons / donc ça fait pas d(e) bruit ↓

- La dimension oralographique et praxéologique des situations scolaires (Bouchard, 2008) mérite également d'être soulignée. L'oral et l'écrit sont en effet imbriqués de manière quasi permanente avec, par ailleurs, une grande variété d'objets sémiotiques sur lesquels porte le discours. Celui-ci comporte également une dimension praxéologique lors des phases plus actionnelles, relativement fréquentes en raison de la place accrue accordée aux outils numériques (logiciels, TBI, tablettes, etc.). Cette multicanalité des situations scolaires a un impact sur les pratiques langagières mises en œuvre, le discours de l'enseignant ne pouvant être appréhendé qu'en lien avec la part actionnelle et scripturale des enseignements disciplinaires :

Et : il a déjà commencé à faire un point qui était à la bonne distance du point o / et puis à chaque fois que j(e) vais cliquer sur le mot nouveau ici i(l) va m(e) créer un nouveau point // toujours la même distance / et on va voir que ça ira beaucoup plus vite du coup ↓

On notera également l'importance accordée à l'adéquation du vocabulaire et à la précision syntaxique, ce qui donne lieu à des échanges spécifiques avec les élèves :

Et : j'attends un autre mot mais euh: si ça vient pas tant pis // on laisse comme ça ? / j'attendais qui sont SITUÉS à la même distance / mais si vous vos mots c'est qui sont à la même distance ça me va /

El : un cercle

Et : un ce:rcle ↑ // pas n'importe quel cercle / lequel ? on lève le doigt on essaye de donner les caractéristiques de ce cercle // pas n'importe quel cercle i(l) y en a UN bien précis ici / lequel ? / j(e) vais entendre du vocabulaire sur le cercle là ↓

Enfin certaines caractéristiques discursives et linguistiques récurrentes, variables selon les phases de la séance, sont à prendre en compte :

- la complexité des temps et modes verbaux employés dans le discours de l'enseignant qui s'inscrit dans une dynamique énonciative particulière avec une triple temporalité passé-présent-futur dans toutes les situations observées en raison des phases d'annonce et de rappel, mais aussi avec de fréquentes situations hypothétiques :

Et : oui effectivement / dix / on fait comme si / comme quand on pose une multiplication décimale on fait comme si i(l) y avait pas d(e) virgule / on fait sa multiplication tout à fait normalement ↓

Et : ah ouais / donc toi en fait // imaginons hein // tu vas à la caisse tu dois donner / une pièce de trois euros [Et montre les nombres de l'expression au tableau] / et cinq pièces de neuf euros [Et montre les nombres de l'expression au tableau]

El : ça existe pas la pièce de trois euros

Et : on s'en fout ((rires)) j(e) suis dans mon monde j'ai l(e) droit de faire c(e) que j(e) veux ↓

- l'importance des déictiques contextuels en lien avec les objets manipulés et les représentations sémiotiques étudiées :

Et : (...) donc le deuxième égal / j(e) vais l(e) mettre à une autre ligne // et pour qu(e) ce soit facile à lire // si j(e) le mets là* ça va pas être très facile à lire ça s(e)ra plus facile à lire si j(e) le mets en d(e)ssous [Et écrit au tableau] de l'autre égal // d'accord / égal cinquante-et-un // [Et écrit au tableau] comme ça // comme ça quand j(e) lis là :* le calcul / j'ai ça* qui est égal à ça* et qui est aussi égal à ça* / et si je donne plus d'étapes et bien tous mes signes d'égalité j(e) vais les mettre les uns en d(e)ssous des autres / comme ça on verra bien que tout ça* c'est: des expressions qui sont égales ↓

- la fréquence et l'ambivalence des connecteurs logico-temporels,

- le brouillage énonciatif qui se manifeste principalement dans les emplois des pronoms personnels « je » et « on » :

Et : c'est bien sûr le compas / avec le compas j(e) vais réussir à tracer le cercle en entier // donc l'infinité des points // d'accord / donc on dit souvent qu(e) l'infini est inaccessible / ben quand on trace un segment ou quand on trace un cercle / ben j'ai réussi à tracer une infinité d(e) points ↓

- enfin, pour clore ce rapide inventaire qui ne se veut pas exhaustif mais représentatif, l'importance de la caractérisation avec la présence de compléments du nom et de subordinées relatives.

• **Le manuel comme « outil de scolarisation » (Verdelhan-Bourgade, 2002)**

L'étude du manuel scolaire, réalisée à partir d'une grille d'analyse multidimensionnelle, permet d'en appréhender les composantes au niveau macro, méso et micro qui sont autant de leviers possibles pour travailler avec les élèves allophones.

L'analyse macro a permis d'identifier des invariants dans sa structuration générale. Il est ainsi composé d'un certain nombre de « facilitateurs pédagogiques » (Gérard & Rogiers), comme le sommaire ou les titres méthodologiques récurrents, à partir desquels il est possible de repérer l'organisation très codifiée de cet outil scolaire. De même, les chapitres sont toujours structurés sur le même modèle, représentatif du discours didactique de la discipline ; par exemple, la reprise systématique de certains termes dans les pages de leçon (définition, exemples, propriétés) mérite d'être étudiée.

À un niveau méso, il s'agissait d'analyser les différents blocs textuels et iconographiques en complétant avec les données figurant dans le cahier des élèves, outil ordinaire de la classe. On notera que, contrairement aux deux autres disciplines étudiées, le manuel de mathématiques comporte peu de blocs iconographiques et que les blocs textuels y sont largement dominants. Cette analyse détaillée a mis en exergue la pluralité des genres d'écrits à maîtriser pour suivre les enseignements disciplinaires. Différents blocs textuels, le plus souvent communs à plusieurs matières, sont ainsi apparus incontournables :

- les titres et sous-titres,
- les définitions,
- les consignes et les questions,
- les leçons,
- les conseils méthodologiques.

En mathématiques, les blocs textuels les plus fréquents sont les textes de leçon et les énoncés d'exercices. Ainsi, dans un seul chapitre, on dénombre 108 énoncés différents comportant 95 consignes et 35 questions différentes (à titre comparatif, le chapitre analysé en histoire comporte 12 consignes et 30 questions).

Enfin les caractéristiques linguistiques et discursives, identifiées au niveau micro dans ces différents blocs textuels, s'inscrivent dans la continuité de précédents travaux de recherche sur la langue de scolarisation (Boyzon-Fradet, 1997 ; Spaëth, 2008 ; Le Ferrec, 2011). Nous ne reprendrons pas de manière exhaustive l'intégralité de nos résultats sur ce plan et nous nous limiterons à en présenter quelques aspects saillants :

- Comme à l'oral, la fréquence des procédés de caractérisation avec l'emploi des différentes expansions du nom (adjectifs qualificatifs spécifiques, compléments du nom introduit par la préposition *de*, subordinées relatives avec les pronoms *qui* et *dont*) ;
- L'emploi du gérondif dans les leçons comme dans les exercices (*calculer en regroupant, résoudre chacun des problèmes en posant*) ;
- La fréquence des phrases interrogatives avec inversion du sujet et la prédominance du déterminant interrogatif *quel* et des adverbes *combien, que* et *pourquoi* ;
- Les diversité des verbes de consignes, spécifiques aux mathématiques ou transdisciplinaires, variables selon l'objet d'étude (en géométrie on retrouve ainsi prioritairement les verbes *tracer, placer, construire, reproduire, noter* et *dire* alors qu'en calcul les verbes les plus utilisés sont *calculer, compléter, résoudre, poser* et *vérifier*) ;

- Enfin, l'importance de structures langagières de renvoi à des éléments sémiotiques comme les adverbes (*ci-dessous, ci-contre*) et les déictiques co-textuels (*cette figure*).

• **Les représentations sémiotiques en lien avec les pratiques langagières**

Nous terminerons la présentation des caractéristiques de la langue de scolarisation en nous arrêtant sur les représentations sémiotiques (Duval, 1993) qui, en mathématiques comme dans les autres disciplines, constituent des objets de transmission de savoir omniprésents dans les situations scolaires. Elles sont donc à étudier avec les élèves allophones, non pas dans une perspective disciplinaire telle qu'elle peut être réalisée par le professeur en classe ordinaire, mais dans une perspective langagière. Il s'agit ainsi de se focaliser sur les compétences linguistiques nécessaires pour les décrire, les commenter et les analyser. Par ailleurs, en mathématiques, certaines représentations iconographiques, sans être des objets de savoir disciplinaires, peuvent comporter des données nécessaires à la réalisation de l'activité tandis que d'autres n'ont qu'une valeur illustrative.

Pistes pour une élaboration didactique en français langue de scolarisation

Nous ne ferons que survoler brièvement cet axe qui constitue l'aboutissement des différentes étapes de la démarche méthodologique en abordant la question des besoins d'apprentissage prioritaires et des spécificités de l'élaboration didactique proprement dite.

• **Une pluralité de besoins d'apprentissage**

Les différentes analyses des situations scolaires *in situ* ont permis de révéler la pluralité des besoins d'apprentissage des élèves allophones afin de faciliter leur inclusion en classe ordinaire, ce qui nécessite de dépasser le cadre langagier et de s'inscrire dans une perspective plurisémiotique, praxéologique et méthodologique. Nous pouvons ainsi distinguer quatre types de besoins :

- Les besoins langagiers sont de loin les plus importants et ceux qui intéressent tout particulièrement la didactique des langues. Ils correspondent aux compétences discursives et linguistiques que doit mobiliser l'apprenant dans les différentes situations scolaires auxquelles il est confronté ;

- Les besoins culturels concernent notamment la compréhension de l'organisation ritualisée des enseignements qui relève d'un savoir culturel partagé par la communauté éducative mais largement implicite et qui peut donc être source d'incompréhension et de malentendus pour les élèves allophones ;

- Les besoins méthodologiques peuvent être spécifiques aux mathématiques, par exemple la mise en forme des résultats d'un problème ou la manipulation du logiciel *Geo Gebra*, mais aussi transdisciplinaires, comme l'utilisation du manuel scolaire, la gestion du cahier ou la rédaction de la trace écrite. Ces besoins sont liés pour partie à la dimension plurisémiotique et praxéologique des situations scolaires ; on peut noter sur ce plan l'importance croissante de phases de manipulation des outils numériques ;

- les besoins notionnels enfin concernent plus particulièrement les élèves allophones qui n'ont pu bénéficier d'une scolarisation complète ou n'ont jamais été scolarisés. Dans ce cas, des écarts importants sur la maîtrise des notions de base de la discipline nécessitent un travail de remise à niveau sur le plan notionnel.

• **Des approches didactiques hybrides**

Nous ne nous attarderons pas ici sur la déclinaison de ces besoins dans la mise en œuvre d'un programme de formation pour les élèves allophones qui relève d'une préoccupation didactique

devant s'inscrire dans un contexte de formation précis pour coller aux profils des apprenants. Nous précisons toutefois trois points importants sur ce plan :

- La didactique du FLSco revendique un positionnement pluriméthodologique et éclectique et repose sur la combinaison de plusieurs approches afin de répondre à la pluralité des besoins des élèves allophones. Ces choix doivent permettre de développer les compétences langagières à l'oral et à l'écrit en veillant à tenir compte de la logique didactique de la discipline, ce qui conduit à mettre en place des « démarches hybrides » (Babault, 2018) qui peuvent éventuellement prendre appui sur des supports disciplinaires ;
- Dans cette perspective, il peut être utile de s'appuyer sur les représentations sémiotiques et sur la dimension praxéologique des apprentissages (actions et outils spécifiques), afin de développer les compétences langagières des élèves allophones en privilégiant la médiation du langage verbal pour désigner, décrire et expliciter ces composantes non verbales des situations scolaires ;
- Enfin, étant donné la complexité et la diversité du discours scolaire, il paraît nécessaire d'identifier quelques traits linguistiques et discursifs récurrents à l'oral et à l'écrit qui pourront être étudiés prioritairement, comme le suggère Spaëth (2008) qui parle d'une « grammaire des discours disciplinaires ». Des comparaisons entre les énoncés oraux et écrits constituent une autre piste exploitable, par exemple les structures interrogatives employées sur ces deux plans (Weber, 2008).

• La didactisation des données scolaires authentiques

Le dernier point que nous abordons concerne plus spécifiquement la constitution des supports pédagogiques qui, pour répondre à la spécificité des besoins des élèves, doivent le plus souvent être élaborés à partir des corpus oraux et écrits issus du recueil de données. Toutefois, en raison de leur complexité et du faible niveau de maîtrise du français des élèves allophones, ces données ne peuvent être proposées en l'état et doivent faire l'objet d'une didactisation (Parpette & Bouchard) pour être exploitables en classe.

Conclusion

Si la transposition des démarches élaborées en FOS s'avère donc possible dans le contexte scolaire pour définir un cadre didactique partant des besoins réels des élèves allophones, certains aménagements apparaissent nécessaires en raison de la complexité de ces démarches qui relèvent d'une ingénierie de formation pointue. On retiendra ainsi notamment la nécessité d'engager une démarche de référentialisation en français langue de scolarisation à l'échelle nationale afin de déterminer les compétences langagières qui sont mobilisées dans les situations scolaires les plus fréquentes et que doivent maîtriser les élèves allophones. Pour ce faire, il est indispensable de pouvoir constituer et mobiliser des équipes pluridisciplinaires associant des enseignants de langue et des enseignants des disciplines scolaires. La modélisation de notre démarche doit ainsi permettre sa duplication à d'autres niveaux et à d'autres disciplines, mais aussi plus largement à toutes les situations de communication auxquelles sont confrontés les élèves allophones au cours de leur parcours scolaire, dans et hors de la classe. Enfin, la constitution d'une banque de ressources mettant à disposition des enseignants une sélection de données (enregistrements audio et vidéo de situations scolaires et documents scolaires écrits) faciliterait le travail d'élaboration didactique et la construction de supports pédagogiques adaptés.

Nous espérons que ce travail de recherche contribuera au développement du champ du FLSco et à une meilleure prise en charge des élèves allophones dans les dispositifs UPE2A comme en classe ordinaire.

Conventions de transcription

Et	enseignant
El	élève
Els	élèves
XXX	inaudible
mots soulignés	chevauchement
MAJUSCULES	accentuation et emphase intonative
/ // ///	pause de 1 seconde ou moins, de 2 à 3 secondes ou de plus de 3 secondes
: ::	allongement vocalique ou consonantique
↑ ↓	intonation montante et descendante
interrup-	auto-interruption et hétéro-interruption
()	lettre élidée
[]	phénomènes non verbaux de l'enseignant
*	geste de l'enseignant et pointage d'un élément
(())	phénomène non transcrit

Bibliographie

Babault, S. (2018). « Enseigner du français aux élèves allophones nouvellement arrivés en France : innover pour répondre au défi de l'inclusion ». *Le langage et l'Homme* 2018(2) : 157-177.

Bouchard, R. (2008). « Du Français fondamental à la compétence scolaire ... en passant par le Français de scolarisation ». *Le Français dans le monde : recherches et applications* 43 : 127-143.

Boyzon- Fradet, D. (1997). « Les élèves issus de l'immigration et la langue scolaire ». In D. Boyzon- Fradet & J.-L. Chiss (dir.), *Enseigner le français en classes hétérogènes. École et immigration* (p. 93-107). Paris : Nathan.

Carras, C., Tolas, J., Kholer, P., Szilagyi, E. (2007). *Le français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : CLE International.

Davin-Chnane F. (2004). « Le français langue seconde (FLS) en France : appel à l'interdidacticité ». *Études de Linguistique Appliquée* 133 : 67-77.

Dolz, J., Ronveaux, C. & Schneuwly, B. (2006). « Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés ». In M.-J. Perrin Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Duval, R. (1993). « Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée ». *Annales de didactique et de sciences cognitives* (p. 37-65). Strasbourg : IREM.

Eurin, S., Henao, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette-AUPELF.

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherches en éducation. Principes, méthodes et outils d'analyse*. Genève : Université de Genève.

Gérard, F.-M., Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles : De Boeck.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2008). *Les actes de langage dans le discours. Théories et fonctionnement*. Paris : Armand Colin.

Le Ferrec, L. (2011). *Le français langue seconde comme langue de scolarisation. Théorisation, description et analyse d'interactions didactiques en classe d'accueil*. Thèse de doctorat, sous la direction de J.-L. Chiss, Université de Paris 3.

Le Ferrec, L. (2012), « Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines ». *Le français aujourd'hui* 176 : 37-46.

Mangiante, J.-M., Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.

MENESR (2012). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012, BOEN n° 37 du 11 octobre 2012.

Modena, L. (2006). « Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques ». *Revue française de linguistique appliquée* 2006(2) : 5-16.

Mourlhon Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.

Sinclair J., Coulthard, M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Spaëth, V. (2008). « Le français "langue de scolarisation" et les disciplines scolaires ». In J.-L. Chiss (dir.) *Immigration, école et didactique du français* (p. 64-101). Paris : Didier.

Traverso, V. (2012). « Analyses interactionnelles : repères, questions saillantes et évolution ». *Langue française* 175 : 3-17.

Vaillant, P. (1999). *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris Honoré : Champion.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français langue de scolarisation. Pour une pédagogie réaliste*. Paris : Presses Universitaires de France.

Verdelhan-Bourgade, M. (2003). « Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE* 15 : 135-150.

Vigner, G. (2009). *Le français langue seconde. Comment apprendre le français aux élèves nouvellement arrivés*. Paris : Hachette.